KAFKAS ÜNİVERSİTESİ 1992

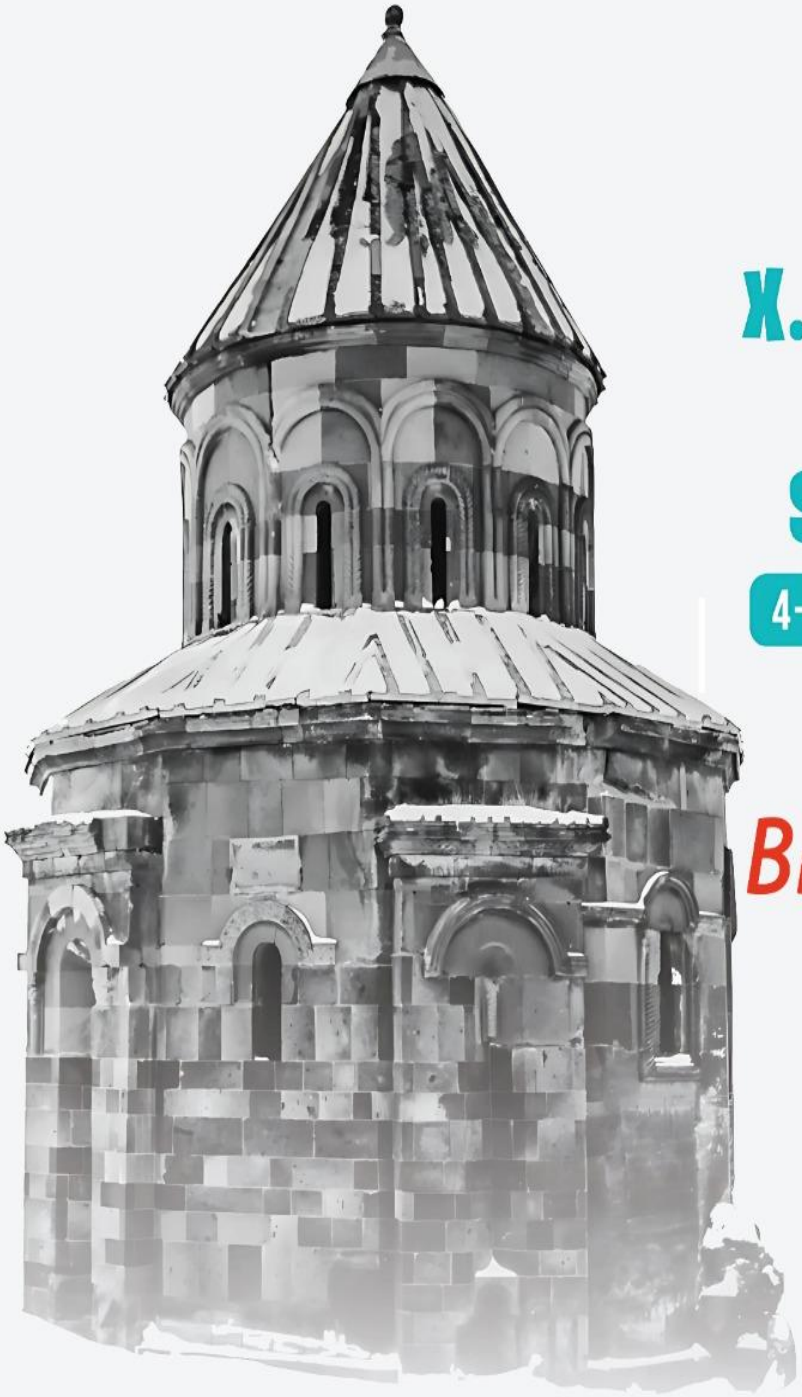
ISHE
INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION

KARS'A

"GAZİLİK" Ünvanı Verilişinin 170.Yıl Dönümü Anısına

100





X. Uluslararası Tarih Eğitim Sempozyumu

4-6 EKİM 2024 KARS/TÜRKİYE

Tam Metin Bildiriler Kitabı

ishe_utes | ishe_utes | ISHE | ISHE_UTES | utes.ishe@gmail.com

TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI

PROCEEDINGS

X. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU (UTES 2024)

4-6 Ekim 2024, Kafkas Üniversitesi, Kars/TÜRKİYE

Xth INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION (ISHE 2024)

4-6 October 2024, Kafkas University, Kars/Türkiye

Editörler / Editors

Prof. Dr. Yaşar KOP – Kafkas Üniversitesi (Başkan)

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK – İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim TURAN – İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

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

1. Baskı (Aralık 2024)/ 1st Edition (December 2024)

ISBN: 978-605-84866-5-2

Elektronik kitap/ e-book

Erişim Adresi: https://historyeducation.org/

ISHE
ULUSLARARASI
TARİH EĞİTİMİ
SEMPOZYUMU

TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI

PROCEEDINGS

10. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU (UTES 2024)

4-6 Ekim 2024, Kafkas Üniversitesi, Kars/TÜRKİYE

Xth INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION (ISHE 2024)

4-6 October 2024, Kafkas University, Kars/TÜRKİYE

Editörler / Editors

Prof. Dr. Yaşar KOP – Kafkas Üniversitesi (Başkan)

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK – İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim TURAN – İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

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

Kafkas Üniversitesi

Kars/TÜRKİYE

ISHE
ULUSLARARASI
TARİH EĞİTİMİ
SEMPOZYUMU

KAPSAM / CONTENT

Kurullar / Committees

Düzenleme Ekibi / Organizing Committee

Sekreterya / Secretarial

Akademik Temsilci / Academic Representative

Tam Metin Bildiriler / Proceedings

ISHE
ULUSLARARASI
TARİH EĞİTİMİ
SEMPOZYUMU

KURULLAR / COMMITTEES

Onur Kurulu / Honour Committee

Ziya POLAT – Kars Valisi
Prof. Dr. Ötüken SENGER – Kars Belediye Başkanı
Prof. Dr. Hüsnü KAPU – Kafkas Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Murat TAŞDAN – Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN – Tarih Eğitimcileri Birliği Derneği Başkanı

Bilim Kurulu / Scientific Committee

Prof. Dr. Adnan ALTUN – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY – Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Sait CANDAN – Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Alexander KHODENOV – Yaroslav University, Russia
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YILMAZ – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ – Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Beytullah KAYA– İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Prof. Dr. Benediktas SETKUS – Educational Sciences University, Lithuania
Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal AVCI – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK– Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ÖZMEN – Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun DİLEK – Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru DEMİRCİOĞLU – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Elisabeth ERDMANN – Universität Bamberg, Deutschland
Prof. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM – Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal ASLAN – Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan DİNÇ – Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ – Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Fahri KILIÇ – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih YAZICI – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma ÜNAL – Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI – İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Prof. Dr. Gülçin DİLEK – Sinop Üniversitesi

Prof. Dr. Güray KIRPIK – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM – İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Halil TOKCAN – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza KELEŞ – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ – İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Prof. Dr. Hasan IŞIK – Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN – Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim ŞİRİN – Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Kadir ULUSOY – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Kaya YILMAZ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Kubilay YAZICI – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Maria REPOUSI – Thessaloniki University, Greece
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN – İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ – Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Mesut ÇAPA – Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Meliha KÖSE – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer DEMİREL – Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ – Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN – Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ŞANAL – Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri KOSTÜKLÜ – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri YAVUZ – Artvin Çoruh Üniversitesi
Prof. Dr. Oğuzhan KARADENİZ – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Penelope HARNETT – University of the West of England, England
Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN – Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN – Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Salih ÖZBARAN – Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Selman Tunay KAMER – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Semih AKTEKİN – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Serpil SÜRMELİ – Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfi KENAN – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman İNAN – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Şahin ORUÇ – Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Şerifnaz Gülin KARABAĞ – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ – Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Zafer TANGÜLÜ – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Zekerya AKKUŞ – Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ – Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet VURGUN – Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Akif PAMUK – Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Alan HODKINSON – Liverpool Hope University, England
Doç. Dr. Aslı AVCI AKÇALI – Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın GÜVEN – Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır KILCAN – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Betül BATIR – İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Ekrem Zahid BOYRAZ – Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Eray ALACA – Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Ersin TOPÇU – Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Erol ÇİYDEM – Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma GÜLTEKİN – Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Genç Osman İLHAN – Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül Türkan DEMİR – Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan GÜNAL – Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Harun ER – Bağımsız Araştırmacı
Doç. Dr. Hayati ADALAR – Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya Çelik - Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim DEMİRBAŞ – Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim SARI – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Jairo RODRÍGUEZ-MEDINA – University of Valladolid, Spain
Doç. Dr. Kibar AKTIN – Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Koray TOPTAŞ – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. M. Ahmet TOKDEMİR – T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı
Doç. Dr. Mehmet AKPINAR – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ELBAN – Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa İÇEN – Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Namık ÇENCEN – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Osman AKHAN – Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Osman OKUMUŞ – Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ – Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan KAYA – Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk İLGAZ – Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Servet HALİ – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ – Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Tercan YILDIRIM – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Tevfik PALAZ – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba ŞENGÜL BİRCAN – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin ER TUNA – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra İZMİR – Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Eyüp CÜCÜK – İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Dr. Öğr. Üyesi Hamide KILIÇ – Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Pelin İSKENDER KILIÇ – Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sena COŞĞUN KANDAL – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba TURGUT – Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yücel Atila ŞEHİRLİ – Trakya Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Alper CANTİMER – Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Dr. Çağrınur SAĞ – Bağımsız Araştırmacı
Dr. Dean SMART – University of the West of England, England
Dr. Emre KARATAŞ – Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Fatma Özge BAYRAM – Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Fatih BERK – Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Feride DURNA – Universitat de Barcelona, Spain
Dr. İdris KINASAKAL – Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Kamuran ÖZDEMİR – Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Kübra KANDEMİR – Bağımsız Araştırmacı

ISHE
ULUSLARARASI
TARİH EĞİTİMİ
SEMPOZYUMU

DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Yaşar KOP – Kafkas Üniversitesi (Başkan)
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK – İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Prof. Dr. Bahri ATA – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Özgür AKTAŞ – Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu BOY – Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan ASLAN – Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim TURAN – İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Doç. Dr. Meral METİN GÖKSU– Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba SÖMEN – Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Adem DAĞAŞAN - Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KILIÇ– Kafkas Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. M. Talha ÖZALP – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Yıldıray KARADAĞ – Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Öğr. Gör. Murat İNCE Kafkas Üniversitesi
Arş. Gör. Abdülkerim ÇİFTCİ – Kafkas Üniversitesi
Arş. Gör. Utku Mert YILDIZ – Kafkas Üniversitesi
Arş. Gör. Merve BAŞKUTLU – Kafkas Üniversitesi
Arş. Gör. Haldun Mete ASLAN– Kafkas Üniversitesi
Arş. Gör. Mehmet YAVAŞ – Kastamonu Üniversitesi

SEKRETERYA / SECRETARIAL

Arş. Gör. Merve BAŞKUTLU – Kafkas Üniversitesi

Arş. Gör. Şeyda MARANCI - Erzurum Atatürk Üniversitesi

Sefa Sancarbarlaz - Kafkas Üniversitesi

Faruk TORUNOĞLU – Kafkas Üniversitesi

ISHE
ULUSLARARASI
TARİH EĞİTİMİ
SEMPOZYUMU

AKADEMİK TEMSİLCİ / ACADEMIC REPRESENTATIVE

4-6 Ekim 2024 tarihlerinde düzenlenecek olan X. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU (ISHE 2024) için Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcıları Doç. Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM ve Doç. Dr. Hüseyin YILMAZ, Üniversiteler Arası Kurul Başkanlığının (ÜAK) Genel Kurul Kararlarında "Diğer uluslararası/ulusal bilimsel toplantının düzenleme komitesinde, kurum/tüzel kişilik/karar organı tarafından resmi olarak görevlendirilmiş üniversite/enstitü/bilimsel kurum/branş derneği akademisyen temsilcisi bulunması zorunludur." İbaresine istinaden X. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU(ISHE 2024) Akademisyen Temsilcisi olarak görevlendirilmiştir.

ISHE
ULUSLARARASI
TARİH EĞİTİMİ
SEMPOZYUMU

İÇİNDEKİLER

ÜLKÜ DERGİSİNİN MİLLİ TARİH EĞİTİMİNDEKİ MİSYONU (1933-1950) **2**
Yasin ERCİLSİN 2

RESMÎ GAZETE VE TBMM TUTANAKLARI IŞIĞINDA SAFFET ARIKAN'IN MAARİF VEKİLLİĞİNİN İLK İKİ YILI (1935-1936) **16**
İsmail ARSLAN 16

TARİHSEL BİR OLAYI YORUMLAMADA SOSYAL İNŞACILIK: KIRIM SAVAŞI ÖRNEĞİ **28**
Remziye SEÇEN 28

TARİH ÖĞRETİMİNDE ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ: ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGILARI VE ENDİŞELERİ **36**
Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN 36

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN ÖRNEK TARİHİ OLAYLARA İLİŞKİN ZİHİNSEL MODELLERİNİN İNCELENMESİ **50**
Ümit YEL 50

ULUSLARARASI BAKALORYA DİPLOMA PROGRAMI 20. YÜZYILDA TÜRKİYE DERSİ İLE ULUSAL PROGRAMDAKİ TARİH DERSİ İÇERİĞİ **63**
Fatma Bahar ÇİRÇİR 63

TARİH EĞİTİMİNDE EVRENSEL DEĞERLERİN İŞLENMESİ: UNESCO YAŞAYAN EVRENSEL DEĞERLER EĞİTİM PROGRAMINDA SEVGİ DEĞERİ VE ATATÜRK ÖRNEĞİ **76**
Kemal TUNÇ 76

İsmail EYYUPOĞLU 76

TANZİMAT'TAN CUMHURİYET'E TARİH EĞİTİMİNİN SÜREÇ İÇERİSİNDEKİ GELİŞİMİ: RÜŞTİYE MEKTEPLERİ ÖRNEĞİ **90**
Nesrin YILDIRIM 90

ULUS DEVLET VE ÜNİTER DEVLET MODELİ PERSPEKTİFİNDEN POSTMODERNİST TARİH EĞİTİMİNE BAKIŞ **98**
Hüseyin Ozan UYUMLU 98

TARİH ÖĞRETİMİNDE TEMATİK YAKLAŞIM: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MAKALE ÇALIŞMALARI **108**
Cavid QASIMOV 108

Seher Hicret LİMAN 108

Betül Banu LİMAN 108

2023 VE 2024 YILLARI TARİH ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KAPSAYICI EĞİTİM AÇISINDAN İNCELENMESİ **126**
Akif PAMUK 126

Cahide KAYIŞ 126

8. SINIF İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERS KİTABINDA MİLLİYETÇİ UNSURLAR 140
Yaşar KOP 140
Sefa SANCARBARLAZ 140
GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE EĞİTİM AMAÇLI GÖÇ HAREKETLİLİĞİ: KAZAKİSTAN ÖRNEĞİ 155
Gaukhar KAPBAROVA 155
Abdullah GÜNDOĞDU 155
TBMM'DE MAARİF TEŞKİLATI HAKKINDA KANUN MÜZAKERESİNİN ANALİZİ 163
Gönül Türkan DEMİR 163

PANEL: TARİHİ KİMLİĞİ İLE KARS 182
ARŞİV BELGELERİNE GÖRE KARS VE ÇEVRESİNDE ERMENİ MEZALİMİ (1918-1920) 182
Selçuk URAL 182

PANEL: TARİHİ KİMLİĞİ İLE KARS 196
OSMANLI DEVLETİ DÖNEMİNDE KARS 196
Meltem AYDIN 196

ÜLKÜ DERGİSİNİN MİLLİ TARİH EĞİTİMİNDEKİ MİSYONU (1933-1950)

Yasin ERCİLSİN

Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, ORCID: 0000-0003-2090-4237

ÖZET

1933 yılında Ankara Halkevi dergisi olarak faaliyetlerine başlayan Ülkü, kısa süre içinde ülke sathındaki bütün Halkevlerine gönderilmiştir. Ülkü dergisinin amacı birçok açıdan cumhuriyet vatandaşlığını inşa edecek kültüre kaynaklık etmek ve Osmanlı İmparatorluğu'ndan devralınan çok uluslu toplumsal yapının yerine daha homojen bir toplum modeline ulaşmayı hedefleyen Cumhuriyet Türkiyesi'nin ideolojisine katkı sağlamaktı. II. Meşrutiyet döneminden itibaren milli ilkeler etrafında biçimlenmiş milli tarih anlayışından beslenen Ülkü dergisi Halkevlerinin faaliyetleri kapsamında ülkenin her tarafına ulaşan bir bilgi ağına dönüştü. Tarihçi Fuat Köprülü'nün müdürlüğünü yaptığı, Yusuf Akçura, Behçet Kemal, İsmail Hakkı Tonguç ve Şevket Aziz Kansu gibi aydınların yazılarıyla katkıda bulunduğu, Ülkü dergisinin çalışma alanları arasında tarih de yer almaktaydı. Türk Tarih Kongrelerinde tartışılan ve geliştirilmeye çalışılan milli tarih düsturu kapsamında yayınlar yapan Ülkü dergisi zamanla önemli bir misyonun parçası haline geldi. Özellikle İslamiyet öncesi Türk tarihi hakkında veriler sağlayan Ülkü dergisi, milli kültür ve cumhuriyet vatandaşlığının inşa edilmesine katkı sağlamaktaydı. Bu çerçevede çalışmanın amacı Ülkü dergisinin milli tarih eğitimi misyonunu incelemek ve elde edilen veriler ışığında nitelikli değerlendirmeler ortaya çıkarmaktır.

Anahtar Kelimeler

Ülkü, Dergisi, Milli, Tarih, Eğitimi.

THE MISSION OF ÜLKÜ MAGAZINE IN NATIONAL HISTORY EDUCATION (1933-1950)

ABSTRACT

Published in 1933 as the magazine of the Ankara People's House, Ülkü was soon sent to all the People's Houses throughout the country. In many ways, the aim of Ülkü was to be a source of culture that would build the citizenship of the republic and contribute to the ideology of Republican Turkey, which aimed to replace the multinational social structure inherited from the Ottoman Empire with a more homogeneous social model. Since the Second Constitutional Monarchy period, Ülkü magazine, which was fed by the understanding of national history shaped around national principles, turned into an information network that reached all parts of the country within the scope of the activities of the People's Houses. Directed by historian Fuat Köprülü and contributed to by intellectuals such as Yusuf Akçura, Behçet Kemal, İsmail Hakkı Tonguç and Şevket Aziz Kansu, Ülkü magazine also included history among its fields of study. Ülkü magazine, which published within the scope of the national history motto discussed and developed at the Turkish History Congresses, became a part of an important mission over time. In particular, Ülkü magazine, which provided data on pre-Islamic Turkish history, contributed to the construction of national culture and republican citizenship. In this framework, the aim of this study is to examine the national history education mission of Ülkü magazine and to reveal qualified evaluations in the light of the data obtained.

Key Words

Ülkü, Magazine, National, History, Education.

GİRİŞ

Milli Mücadele'nin ardından Osmanlı İmparatorluğu'nun fiili idaresi sona ererken, simgesel birer özne niteliğine bürünen Saltanat ve Hilafet kurumları da sırası ile kaldırıldı. Cumhuriyetin ilanı ile Milli Mücadele sürecinde yerel ve ulusal kongrelerin dinamikleri üzerinde yükselen Büyük Millet Meclisi'nin muhafaza ettiği halk iradesine dayanan yeni yönetim anlayışının da adı konulmuş oldu. Ancak yönetim anlayışındaki değişim süreci ve birtakım idari olguların ortaya çıkışı toplumun bütün katmanlarını aynı düzeyde etkilemedi. Zira Milli Mücadeleyi idare eden kadro ile toplumun büyük bir kesimini oluşturan taşra nüfusunun Cumhuriyet ideolojisini anlamlandırma biçimi oldukça farklı nitelikler barındırmaktaydı (Akal, 2018: 326-329; Tanör, 2022: 114-115; Alpkaya, 2021: 102).

Yeni idare sisteminin amacı "halka doğru gitmek" ve Cumhuriyetin "kitlesiz devrim" yönünde ilerleyen birtakım mekanizmalarını sınıfsız toplum modeline dayanan halkçı kimliğin beslediği dinamik bir yapıya evirmekti. Nitekim Vatandaşlık Kanununun çıkarılması, Harf İnkılâbı, kılık kıyafet düzenlemeleri, Millet Mekteplerinin açılması, kadınlara seçme ve seçilme hakkı tanınarak siyasi hayata dâhil edilmesi ve çok partili siyasi hayat denemelerinin devrim sürecine ivme kazandırmasına rağmen halkın zihnindeki "tebaa" mantığının değiştirilmesi gerekmekteydi. Cumhuriyet kazanımlarının istenilen etkinliğe

ulaşabilmesi için tebaa anlayışının "ulus" kavramı ile dönüştürülmesi hedeflenmekteydi. Bu çerçevede ülkenin en ücra köşelerine ulaşacak devrim ilkeleri ile donatılmış bilgi ağına ihtiyaç duyulmaktaydı (Savran, 2023: 96; Parla, 2018: 71-73; Demirel, 2023: 107; Toprak, 2013: 404; Bkz. Goloğlu, 2007).

Ülke sathında faaliyet gösteren Türk Ocakları ideolojik iletişim ağı misyonunu kısmen üstlenmiş durumdaydı. Ancak Meşrutiyet Osmanlısının en dinamik yapılarından biri olan Türk Ocakları her ne kadar "ulus devlet" ideolojisinin parametrelerini inşa edecek fikri donanımı sağlasa da halka ulaşma noktasında "fikir kulübü" işlevi dışında toplumsal bir vasıf edinememişti. Reisicumhur Mustafa Kemal Paşa ve hükümet idaresi de sosyal ekolojinin merkezine oturtulabilecek, kültürlü toplum modeline hizmet edecek modern düşünce sisteminin ürünü olan Halkevleri projesini hayata geçirdiler. Bu süreçte dış politikadaki Türkiye ve Sovyet Rusya yakınlaşmasının da etkisi ile Türk Ocakları kapatılırken, 1932 yılında Ankara Halkevi başta olmak üzere birçok ilde Halkevleri çalışmalarına başladı (Özdemir & Aktaş, 2011: 244; Arıkan & Deniz, 2004: 408).

Sosyal ve kültürel organizasyonların düzenlendiği sinema, tiyatro ve çeşitli müsamerelerin yanı sıra sanat, tarih ve edebiyat eğitiminin verildiği Halkevleri, kısa sürede ülkenin her vilayetinde faaliyet göstermeye başladı. Halkevlerinin eğitim kollarından biri olan tarih alanında da çalışmalar yürütülürken, tarihi verileri Halkevlerine ulaştıran en önemli kaynaklardan biri de ilk etapta Ankara Halkevine veri sağlayan ancak daha sonra bütün Halkevlerine gönderilen Ülkü dergisiydi. Halkevlerinde Cumhuriyet ideolojisine uygun şekilde eğitimi verilen tarih anlayışını besleyen Ülkü dergisi 1933 yılında faaliyetlerine başlamış, 1950 yılına kadar çalışmalarını sürdürmüştür (Ülkü, 1933: 1; Dağtaş & Tazegül, 2005: 81; Çeçen, 2018: 111).

Ülkü Dergisinin İdeolojisi

Ülkü dergisi iletişim araçlarının kısıtlı olduğu süreçte ulusal ideolojinin "üretimi" ve "aktarımı" açısından oldukça önemli bir misyonun parçası olmuştur. Cumhuriyet devrimlerinin hedefleri çerçevesinde topluma bilginin ulaştırılması ve devrim aydınlarının fikir dünyalarını yansıtan ideolojik parametrelerin ulusal düşünce sisteminin dinamik parçaları olarak sunulması, Ülkü dergisinin en önemli hedefleri arasında yer almıştır. Ulusal kültür ve ideoloji birlikteliğinin sağlanması, yığınların bilinç düzeyi yüksek, milliyet esasına dayanan münevverler olarak yetiştirilmesi Cumhuriyet fikrinin devamı ve yükselmesi için oldukça önemliydi (Doğan, 2019: 78-79).

Cumhuriyet Halk Fırkası Genel Sekreteri Recep Peker Ülkü dergisinin ilk sayısında gayesini izah ederken "hareket birliği", "gönül birliği", "kafa birliği" gibi ifadeleri kullanmıştır. Peker'e göre Halkevleri ideallerinin ulvi bir parçası olan Ülkü dergisinin amacı dil, sanat, kültür ve tarih gibi toplumun harcını oluşturan araçların milli düsturlar çerçevesinde yaygınlaştırılmasını sağlamaktır. Dergiye "Ülkü" adının "Büyük Milli Reis" Reisicumhur Mustafa Kemal Paşa tarafından verildiğini aktaran Recep Peker, "büyük davaya Türk cemiyetini inandırmak, toplu ve heyecanlı bir millet kütlesi yaratmak hizmetinde vazife ve hisse almak isteyenlerin yazıları çıkacaktır" ifadesini kullanmaktaydı. Peker'e göre Ülkü dergisi üstleneceği misyon ile karanlık çağları geride bırakan "şerefli" ve "aydınlık" neslin heyecanına kaynaklık ederek, "cemiyetin kanındaki inkılâp unsurlarını ısıtacaktır" demekteydi (Recep, 1933: 1).

Ülkü dergisinin entelektüel yazarlarından Necip Ali Bey de "19 Şubat" başlıklı makalesinde Halkevleri ve Ülkü dergisinin amaçlarını devrimin istikbal yürüyüşü açısından ele almaktaydı. Necip Ali Bey, 19 Şubat 1932'de on dört ayrı vilayette faaliyete başlayan Halkevlerinin açılış tarihinin Milli Mücadele'nin en önemli adımlarından biri olan Erzurum Kongresi kadar mühim olduğunu kaydetmekteydi. Birinci Dünya Savaşının ardından dünyada tahakkuk eden en büyük inkılâplardan biri olarak nitelendirdiği Türk devrim sürecinin "şuurlu bir istikamete" doğru yol aldığını, yeni bir hayat ve yeni bir cihan ufkunun belirdiğinin altını çizmekteydi. Halkevlerinin ve dolayısıyla Halkevlerinin çalışmalarına hizmet edecek araçların milli bütünlüğe giden yolun taşlarını döşediğini vurgulamaktaydı (Necip Ali, 1933: 3-5).

Ankara Halkevinde konuşan Reşat Galip Bey ise Erzurum ve Sivas Kongrelerinin dahi devrimin lideri Gazi Paşa'nın heykelini dikmek için yeterli olduğunu ancak Gazi'nin bununla yetinmeyerek milli tarih, milli dil, milli kültür sahalarında da muazzam eserine devam ettiğini vurgulamaktaydı. Bu tür yayınları da konu eden Ülkü dergisi, resmi ideolojinin kültür ve eğitim sahasında attığı her adımı dikkatle takip ederek okuyucularına, bilhassa da halkevlerinin çevresinde birleşen halka ulaştırmaktaydı (Reşat Galip, 1933: 11-13).

On yedi yıl boyunca aralıksız yayın hayatını sürdüren Ülkü dergisi bir yandan Halkevlerinin ortak iletişim aracı konumunu sürdürürken bir yandan da Kemalizm'in ideolojik formasyona dönüşmesinin zeminini inşa etmekteydi. Türk düşünce sistemi içerisinde Kemalizm'i yaymak, bütün aydın çevreyi oluşturan meslek grupları arasında anlaşma ve iletişimi sağlamak Ülkü'nün en dikkat çekici işleviydi. Ülkenin aydın kesimi Ülkü'nün çizdiği müşterek fikirler etrafında milli düşüncenin gelişmesini sağlayarak, toplumun değişim ve dönüşümüne öncülük edecekti. Nitekim Ülkü dergisinden bir ay kadar önce Ocak 1932'de çalışmalarına başlayan Kadro dergisi etrafında toplanan aydınlar bir tür sivil inisiyatif geliştirerek, Kemalizm ideolojisini yorumlamaya başlamış ise de Ülkü dergisinin gösterdiği etkiyi kaydedememiştir. Zira devlet eliyle çoğaltılıp ülkenin her tarafına gönderilen Ülkü'nün güçlü kadrosu ve resmi ideolojinin temsilcisi olarak destek görmesi, Kadro dergisinin 1935'de yayın hayatını durdurmasını tetikleyen en büyük etkenler arasında yer almıştır. Özellikle resmi ideoloji tarafından Marksist olmakla suçlanan Kadro dergisi üç yıl içinde faaliyetlerine son verirken, Ülkü dergisi misyonunu Tek Parti iktidarının sonuna kadar sürdürmeyi başarmış ve oldukça destek görmüştür (Katırağ, 2019: 3-5; Ertan, 2010: 30; BCA. 490-1-0-0/1543-275-1).

Ülkü dergisinin yayın politikası hükümet tarafından belirlenmekte, çıkar amacı güden herhangi bir ilan dahi kabul edilmemekteydi. Yalnızca Nilli değerlere hizmet eden devlet kurumlarının ilanına müsaade edilmekteydi. Örneğin Dâhiliye Vekili Şükrü Kaya Ülkü dergisi Genel Direktörü Fuat Köprülü'ye gönderdiği talimatnamede derginin amaç ve hedeflerini vurgulamaktaydı. Talimatnamede Ülkü dergisinde yayınlanan yazılara herhangi bir ücret ödenmeyeceği, derginin kalitesini düşüren yayınlara yer verilmemesi gerektiği kaydedilmekteydi. 7500'e kadar ulaşan Ülkü dergisi abonelerinden alınan ücretin partiye devredilmekteydi. Ülkü dergisi sadece yurt içinde değil yurt dışına da dağıtılmaktaydı. Örneğin Polonya'da tahsil gören öğrencilerin Hariciye Nezaretinden Ülkü dergisinin basılı nüshalarını talep etmekteydi. İran Millet Meclisi de Ülkü mecmuasının 1937'ye kadar olan nüshalarını kütüphane koleksiyonuna dâhil etmek üzere resmi talepte bulunmuştu. Matbuat

Umum Müdürlüğü de yurt dışında Türkiye lehine yayın yapan çeşitli dergi ve gazetelere Ülkü dergisinin tercümesini yaparak gönderme kararı aldı. Örneğin Almanya'da bulunan Zeki Velidi Togan Ülkü dergisinin Türk öğrencilerin eğitimi için elzem olduğunu ifade ederek, derginin Bonn şehrine gönderilmesini istemiştir. Neticede Ülkü dergisi ideolojik amaçları çerçevesinde milli ideolojinin bilgi ağına dönüşmüş ve faaliyetlerini aralıksız sürdürmüştür (BCA.490-1-0-0/908-544-2).

Devrim Sürecinin Tarihi Aşamaları: Türk'ü Keşfetmek

Ülkü dergisinin önemli amaçlarından biri de milli tarih eğitimini yaygınlaştırmaktı. Bu çerçevede birincisi Temmuz 1932'de düzenlenen Türk Tarih Kongresinde konuşulan meseleler, Ülkü dergisinde işlenen milli tarih eğitimine kaynaklık edecek konular arasında yer almaktaydı. Bu konuda en dikkat çekici yazar "Akçuraoğlu Yusuf " adını kullanan Yusuf Akçura idi. Akçura, Türk Ocakları, Türk Yurdu gibi oluşumların içinde yer almış, Meşrutiyet döneminde Türk milliyetçiliği fikrini savunan en güçlü aydınlardan biri idi. Dolayısıyla milli tarih eğitimi formasyonunun yaygınlaştırılması noktasında öncü bir aydın hüviyeti kazanmış ve Cumhuriyet döneminde de bu misyonuna uygun şekilde hareket etmişti. Nitekim Akçura, Ülkü dergisinin ilk sayısında "Birinci Türk Tarih Kongresi" başlıklı yazısında Türk tarihini milli prensipler etrafında değerlendirmekteydi. Osmanlı İmparatorluk düzeninin 20. Yüzyıla gelindiğinde işlevsiz ve çaresiz kaldığını, İttihat Terakki'nin de iç ve dış sebeplerden dolayı süreci idare edemediğini aktarmaktaydı (Akçura, 2009: 198; Yusuf, 1933: 23-30).

Akçura'ya göre Türklerin çoğunlukta olduğu bölgelerde bile yaşama hakkı tanımayan işgalcilerin karşısına "bir adam çıktı ve bu büyük adam tehlikeyi galebe çaldı". Mustafa Kemal'in dehası ve Türk'ün metanet ve kuvveti önünde mühim zararlara uğrayan "Düveli Muazzama" pişman ve mahcup bir şekilde geriye çekildi. Bu sürecin sonunda "sırf Türklerle meskûn Osmanlı ülkesi, tam müstakil bir Türk Cumhuriyeti halinde teessüs etti". Akçura'ya göre asırlardan beri dünya devletlerinden oldukça geride kalan ülke, Gazi ve arkadaşlarının gayreti ile ulvi bir ülkü için çalışmaya başladı. Osmanlı Saltanatı döneminde hiçbir şekilde ehemmiyet verilmeyen "dünyada elli milyon kişinin konuştuğu Türk Dili ve Türk Tarihi" yabancı diller ile karışmış ve nihayet bozulmuştu. Halk kendi dil ve tarihini anlamaktan uzaktı. Osmanlı müverrihlerinin anlatısına göre şekillendirilen tarih Osmanlı'nın kuruluşu ile başlatılmaktaydı. Akçura, Osmanlı tarihçilerinin Türk soyuna önem vermediğini Timurlu, Selçuklu yahut Gaznelilerden bahsedilirken de sadece din birliği vurgusu yaptıklarını kaydetmekteydi. Milliyet fikrinin az bilindiği dönemler için Osmanlı müverrihlerini yargılamamak gerektiğine değinen Akçura, milliyetçiliğin yayılmaya başladığı süreçten sonra ise milli Türk tarihinin ihmal edildiğini değerlendirmekteydi (Yusuf, 1933: 23-30).

Akçura, bir milletin ileri hamlelerinde güç ve kudret kaynağının en sağlam dayanağı olarak milli tarihi işaret etmekteydi. Milli tarihine kıymet vermeden hiçbir milletin ayakta kalamayacağını, milli tarihin aktardığı milli vasıfların, kavmin kendi medeniyetini korumada yol gösterici olduğunu kaydetmekteydi. Akçura'ya göre maddi ilerlemenin yolu manevi ilerlemeden geçmekteydi. Bunun içinde tarihin maneviyatı ile inşa edilecek maddi geleceğin daha sağlam temeller üzerine bina edilmiş olacağına değinmekteydi (Yusuf, 1933: 23-30).

Dil ve tarihi bir milletin üzerinde yükseldiği iki temel olarak değerlendiren Akçura, dilini ve

tarihini ihmal eden kavimlerin yok olacağını kaydetmekteydi. Osmanlı İmparatorluğu'nun Türk halkını özellikle eğitim konusunda ihmal ettiğini, halkın en fazla %10'unun okuryazar olduğunun altını çizmekteydi. Osmanlı İmparatorluğu döneminde milli dil ve tarihe karşı gösterilen ihmale rağmen Türk'ün beşeriyet kadar eski olan tarihinin unutturulamayacağını vurgulamaktaydı. Büyük âlim Gazi'nin gayreti ile Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin doğduğunu aktaran Akçura, artık eğitim kitaplarında Türk tarihinin okutulacağını belirtmekteydi (Yusuf, 1933: 23-30).

Yusuf Akçura gibi Ülkü dergisinde milli tarihe dair yazılar kaleme alan bir başka aydın ise Ağaoğlu Ahmet Bey idi. Ağaoğlu'nun dergideki yazısı da "Milli Misakın Tarihi Kıymeti" başlığını taşımaktaydı. İnsanlık tarihindeki üç büyük vesikadan biri olarak gösterdiği Misak-ı Milliyi değerlendirmekteydi. Ağaoğlu'na göre Misak-ı Milli, İngiliz Krallığının yetkilerini sınırlayan 1215 tarihli Magna Carta ve 1789 Fransız İhtilali sürecinin doğurduğu İnsan ve Yurttaş Hakları Beyannamesi ile eşdeğer idi. Ağaoğlu, Türklerin 1920 yılında işgal şartlarında bütün dünyaya ilan ettiği bu vesikanın Şark âlemindeki büyük bir devrimin habercisi olarak telakki etmekteydi. Misak-ı Milliyi ilan edenleri ve içinde bulunulan şartları; "bir avuç ve her türlü vasıtadan mahrum insanlar! Bahsolunan devlet ve millet ise yıkılmış bir enkaz, haklarında idam hükmü verilmiş bir mahkûm, kendi hükümeti ve baş adamları tarafından terkedilmiş ve düşmanların istilâsı altında ezilen ve inleyen derbeder bir memleket" şeklinde tarif etmekteydi. Ağaoğlu, Misak-ı Milliyi ve devamındaki Milli Mücadeleyi "mucize" olarak değerlendirerek, Türk münevverleri ve geçliğine ölümsüz bir örnek olarak göstermekteydi (Ahmet, 1933: 41-43).

Ülkü dergisindeki milli tarih anlatısında dönemin güncel olayları da incelenmekteydi. Nitekim Cumhuriyetin ilanını Türk tarihinin "en büyük günü" olarak niteleyen M. Gayyur imzalı "Ayın Politikası" başlıklı yazıda 1935 yılındaki Cumhuriyet Bayramı kutlamaları değerlendirilmekteydi. Ankara'daki Cumhuriyet Bayramı kutlamalarındaki izcileri Cumhuriyetin "koruyucusu ve bekçisi" olarak nitelendirilmekte, Türk'ün gurur ve sevincine kaynaklık eden Cumhuriyetin kısa sürede her alanda başardığı ilerlemenin ülkenin her tarafında kalplerde yankılandığı vurgulanmaktaydı (Gayyur, 1935: 214-222).

Ülkü dergisinin milli tarih eğitimi misyonunun önündeki en büyük engellerden biri de Osmanlı İmparatorluk döneminden itibaren Türk tarihinin İslam tarihi içinde ümmet olgusunun kapsamı çerçevesinde sunulmuş olması idi. Ancak II. Meşrutiyet döneminde Türk Yurdu, Halka Doğru gibi Türkçü yayınlarda işlenen İslamiyet öncesi Türk tarihi, Ülkü dergisinde daha da dikkat çekici şekilde kayda geçirilmekteydi. Örneğin Ali Rıza Seyfi tarafından kaleme alınan "Türklerin Medeniyete Hizmetleri" başlıklı yazıda Türk tarihi genel bir perspektif ile ele alınmaktaydı. Türk tarihinin Hindistan, Çin, İran ve Orta Asya'ya uzanan büyük bir medeniyetin parçası olduğu, İslamiyetin ortaya çıkmasının ardından da Türklerin bu yeni Şark medeniyetinin önemli yapı taşı haline geldiği vurgulanmaktaydı. Özellikle Arap ve İslam kavramları açıklanarak İslamiyet'in büsbütün Arap medeniyeti demek olmadığı aktarılmaktaydı. Bilhassa Türklerin İslamiyeti çok ileri bir mevkiye taşıdığı belirtiliyordu. "Türkler yalnız harp ve istila adamıdır, askerdir; ilim ve sanat adamı değildir" ifadesinin büyük bir yanılgı olduğu kaydediliyordu (Seyfi, 1933: 119-125).

Ülkü dergisinde kaleme alınan yazılarda Osmanlı dönemindeki tarihçilik anlayışı eleştirilmekte, Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşu ve Anadolu'daki beylikler dönemi tarihi yeniden ele alınmaktaydı. Ülkü dergisinde Avni Candar tarafından kaleme alınan "Anadolu'da Türk Bölüklerinin Hükümet Kurma Teşebbüsleri Akisler" başlıklı makalede Anadolu'ya yapılan Türk akınlarının "Akı" denilen beyler tarafından yönetildiğini "Akı" kelimesinin de öz Türkçe olduğu kaydedilmekteydi. "Akıların" zaman içinde esnaf teşkilatına dönüştüğünü, Seyyah İbni Batuta'nın bu teşkilatlanmayı "Ahi" olarak telakki ettiği belirtilmekteydi. Akıların yedinci ve sekizinci yüzyılda Anadolu'nun Türkleşmesindeki en önemli güç kaynağı olduğunun altı çizilmekteydi (Candar, 1935: 203-208).

Kimliğin Temellendirilmesi: Türk Tarih Tezi

Mustafa Kemal Atatürk'ün öncülüğünde 1930'lu yıllardan itibaren dillendirilmeye başlayan Türk Tarih Tezi, batı temelli tarih tezlerine karşı ortaya konulmuştu. Türk tarihini temellendirmeyi amaçlayan Türk Tarih Tezi, ulus devlet inşa sürecinin önemli argümanlarından biri idi. Dolayısıyla aynı amaca hizmet eden ülkü dergisinin ana temalarından birisi de Türk Tarih Tezi idi (Baykal, 1971: 531-540). Nitekim Ülkü dergisinde de Türk Tarih Tezi eksenli yazılar kaleme alınmaktaydı. Enver Behnan Bey, "Mete" başlıklı yazısında Orta Asya'nın yeşil vadisinin Türkler tarafından doldurulduğunu, Teoman adlı hakanın zaferden zafere koşmuş ve neticede yorulduğunu kaydetmekteydi. Mete'nin babası Teoman kadar zevke ve sefaya düşkün olmadığını vurgulamaktaydı. Mete'nin babasını alaşağı ederek "milli hâkimiyete dayanan bir cumhuriyet kurmayı amaçladığını ve bu çerçevede "Kurultay" adı verilen büyük meclisi kurduğunu belirtmekteydi. Mete'nin atını ve eşini düşmanlarına vermesine rağmen vatan toprağını halkın malı sayarak Çin işgaline karşı savaştığını vurgulamaktaydı (Behnan, 1933: 426-428).

Ülkü dergisinin yazarlarından biri olan Reşat Galip Bey de "Türk Tarih İnkılâbı ve Yabancı Tezler" başlıklı yazısında Türk tarihinin ele alınış biçimindeki metodolojik farklılıkları konu etmekteydi. Reşat Galip, Türk tarihini üç kısımda Osmanlı Tarih Tezi, Türk Tarih Tezi ve muasır yabancı tezler şeklinde değerlendirmekteydi. Osmanlı tarih tezini Osmanlı döneminde işlenilen hanedan ve Padişah odaklı tarih anlayışı olduğunu belirten Reşat Bey, Osmanlı vakanüvislerinin tarih anlatısında özellikle millet ve ırka ait verilerin dile getirilmediğinin altını çizmekteydi. Reşat Beye göre Osmanlı dönemindeki tarih anlatısında ordunun "milletin kolu, bileği, silahı elhasıl milletten bir kuvvet parçası olduğu dahi işaret edilmeksizin" Han veya Padişahın birtakım düşmanlar üzerine yürüdüğü şeklinde kayda geçirilmekteydi. Reşat Bey, Osmanlı dönemindeki tarih anlatısında bütün olay örgüsünün merkezinde Padişahın veya ordunun başındaki beylerin yer aldığını, Cumhuriyet Türkiye'sinin Osmanlı'dan miras aldığı tarihin saray memuru vakanüvisler ve ona dayanan yazıcılar tarafından kaleme alınan bir tür "bağımlı" tarihçilik olduğunu vurgulamaktaydı (Galip, 1933: 164-177).

Reşat Bey Osmanlı tarih yazımındaki eleştirilerine örnek olarak da Fındıklılı Mehmet Ağa Tarihinden bir alıntı yaparak "Padişahımız Hazretleri baş çadırda karadut tenâvül (yeme-içme) buyururken: Acap müverrih bizim dut yedügümüzü dahi tarihe yazar mı deyu buyurdukta bu abdi ahkarları kemali şermü hicap ile mutlak Hünkârımın bu lâtifeden muradı hümayunları ancak yazsın demektir deyu cevap verip bu mahalle kaydolundu" ifadesini göstermekteydi. Osmanlı dönemi tarihi kaynaklarında Anadolu isyanları yahut toprak

kayıplarının Padişahın elbisesi, sarığı veya aile hayatı kadar yer tutmadığını vurgulamaktaydı. Osmanlı tarihçilerinin bütün tarih perspektifinin İslami çerçevede şekillendiğini, Peygamber ve Halifelerin hayatlarının geniş bir eğitimin konusu olduğunu nihayetinde tarihi sürecin saltanat ve hilafet merkezli yazıldığını kayda geçirmekteydi. Reşat Galip Bey, Osmanlı tarihinin "Allahın yerde gölgesi, Peygamberin vekili ve Halifesi olan Osman Oğluna, körü körüne itaat ve sadakatin Müslümanlık şartlarından olduğuna dair kesif telkinleri ihtiva eder. Bunlara göre bir Türk milleti yoktur, bir İslam camiası vardır, o camia Halife olan Osman Oğlu'na kayıtsız, şartsız bağlanılacaktır. Ona hizmet dine hizmet demektir ve bir çeşit ibadettir" düsturu ile yazıldığını ifade etmekteydi (Galip, 1933:164-177).

Reşat Galip Bey'in yazılarından biri de "Türk Milletinin Tarihini Yeniden Buluşu" başlığını taşımaktaydı. Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın Anadolu hakkında "40 asırlık Türk yurdu" ifadesinden önce Meşrutiyet döneminde bile sadece ilk çağlardaki Türk tarihinin Teoman, Mete ve Oğuz efsanesine bağlamak dışında geniş bir bakış açısı geliştirilemediğini kaydetmekteydi. Reşat Bey, Mustafa Kemal Paşa'nın iradesi ve yaklaşık yedi yıl süren araştırmalarının sonunda Türk Tarihi Tetkik Cemiyetinin kurulduğunu kaydetmekteydi. Türk Tarih Tezinin esasları çerçevesinde İnsanlığın ilk olarak Orta Asya'da ortaya çıktığını, ilk medeniyetin Türkler tarafından kurulduğunu ve ırk tasnifinde Türklerin "sarı ırk" ile bağlantısının olmadığını vurgulamaktaydı. Türklerin Anadolu'da da en eski meskûn kavimlerden olduğunu belirten Reşat Bey, Avrupa'da Hint Avrupai, Aryan, İndo-Germen gibi birçok soy kavramının ortaya atıldığını bu sınıflandırmanın da oldukça karışık olduğunun altını çizmekteydi (Galip, 1933: 164-177).

Ülkü dergisinde Türk Tarih Tezi ile ilgili yayınlanan görüşlerden biri de Şevket Aziz Bey'e aitti. Şevket Bey "Türk Tarihi ve Asya'nın Biodinamik ve Antropodinamik Kudreti" başlıklı İstanbul Üniversitesindeki konuşmasına "büyük adam" Reisicumhur Mustafa Kemal Paşa'nın görüşünden doğan Türk Tarih Tezine dair bazı vesikaları tarihe not düşmek istediğini beyan ederek başlamaktaydı. Şevket Bey medeni dünyanın yeni bir ideoloji arayışında olduğunu, bu yeni ideolojinin de beşeriyetin "zoolojik" ve "antropolojik" kayıtlarından ilham aldığını vurgulamaktaydı. Bu çerçevede Türklerin eski tarihi köklerinden uzaklaşmasının önüne geçen kişinin Gazi olduğunu kaydederek, onun çalışmasının eseri olan Türk Tarih Tezinin çok büyük bir vizyonun parçası olduğunu belirtmekteydi. "Beyaz Türk Irkının" Orta Asya'ya dayandırılmasının Avrupalı birçok bilim adamı tarafından da kabul edildiğini ifade ederek, kendi tarihimizi teyide mecburuz demekteydi (Aziz, 1934: 413-418).

Anadolu'daki Türk tarihini temellendirme konusunda da Ülkü dergisinde birçok yazı kaleme alınmaktaydı. Örneğin Mehmet Saffet Bey tarafından kaleme alınan "Anadolu'da En Eski Türk Medeniyeti: Eti İmparatorluğu" başlıklı çalışmada büyük Gazinin dehası sayesinde Türklerin artık engin tarihlerinin farkına vardığını, kültür ve tarih üzerine derinleşen çalışmaların milli ülkünün istikbalini kuvvetlendireceğinin altı çizilmekteydi. Mehmet Beye göre milli tarihimizde keşfettiğimiz yeni bulgulardan biri de Anadolu'daki Etilerin tarihidir. Etilerin binlerce yıl evvel Orta Asya'dan Anadolu'ya geldiği ve Anadolu'da büyük bir imparatorluk kurduğunu kaydeden Mehmet Bey, Etilerin Milattan 800 yıl evvel Asya'daki Türk medeniyetinin bir parçası olduğunu ifade etmekteydi (Saffet, 1934: 164-172).

Osmanlı İmparatorluğu'ndan devralınan "ümmet" çerçeveli tarih anlatısının yerine milli tarih vizyonunu benimseyen Ülkü dergisinde Türk tarihinin İslamiyet ile sınırlı olmadığı, Türklerin birçok kavim ve toplum ile tanışarak farklı dinleri benimsedikleri belirtilmekteydi. Örneğin 1934 yılında Kütüphaneler Müdürü Hasan Fehmi Bey tarafından yazılan "Gregoryen ve Ortodoks Türkler" başlıklı makalede Anadolu'daki Müslüman olmayan fakat Türk kimliği taşıyan toplumsal gruplar değerlendirilmekteydi. Anadolu'nun en eski halkının öz Türk soyuna dayandığını, gün geçtikçe ortaya çıkan yeni vesikalar neticesinde "Osmanlı idaresinin gafleti" ile yabancı milletlere mal edilen Anadolu Hıristiyanlarının "öz Türk" olduğu iddia edilmekteydi. Hasan Fehmi Beye göre "Büyük Türk soyu" birçok ad ve sanlarla Ön Asya ile Anadolu'da medeniyetler kurmuştur bu nedenle Anadolu'da Türk varlığını Oğuz akınları ile sınırlamak oldukça kısıtlı bir bakış açısıdır. Hasan Fehmi Bey, Selçuklular ve Osmanlı İmparatorluğu'nun dönemlerindeki fermanlardan anlaşıldığına göre Anadolu'da Gregoryen bazı Türk çocuklarının adlarının Arap yahut İslami isimler ile değiştirildiğini belirtmekteydi. 996 yılında Sivas ve 972 yılında Kayseri'de tutulmuş Şer'iyye kayıtlarına göre "Körpe, Karayağdı, Turfan, Binti, Kumru, Bulduk, Balyedi" gibi isimlere "ibn" ifadesi eklendiğini ve böylece isimlerin Arapçalaştırıldığını kaydetmekteydi (Fehmi, 1934: 172-182).

Ülkü dergisinin yirmi ikinci sayısında Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti Umum Kâtibi Muzaffer Bey'in eski çağlardaki Türk tarihi hakkındaki konuşmasına yer verilmekteydi. Muzaffer Bey, bütün canlıların ürediği, nesneler ise çıktığı veya üretildiği yer ile tanımlandığını, bu çerçevede Türklerinde tarihlerine bütün uluslardan daha çok değer vermesi gerektiğini kaydetmektedir. Ancak Osmanlı İmparatorluk döneminde türlü soylara mensup kavimlerden oluşan "Osmanlı ulusu" oluşturmak istendiğini, "uydurma" Osmanlı kimliğinin yaygınlaştırılmaya çalışıldığı süreçten beri Türk tarihinin unutturulmaya çalışıldığını vurgulamaktaydı. Muzaffer Bey güdülen Ümmet politikasının "Türkleri babasını unutturacak katreye getirdiği", Osmanlı saltanatını merkeze alan tarih anlatısının "400 çadırlık bir aşiretten" imparatorluk doğdu gibi kökü belirsiz ifadeleri kaynak olarak sunduğunu belirtmekteydi. Türklerin kendini "küçülten" bakış açısına zaman içinde boyun eğdiğini vurgulamaktaydı. Anadolu'daki 400 çadırlık aşiret mi Avrupa'ya kadar hükmetmiş diye sormaktaydı. Türklerin çok büyük bir kavim olduğunu Orta Asya'dan dünyanın her tarafına yayıldığını belirterek "Türk'üz, Türklüğümüzle övünebiliriz; Türk ulusu büyüktür, yüksektir, bu erdemliğini binlerce yıl bütün acundaki işleriyle tanıtmıştır" demekteydi (Muzaffer, 1934: 249-254).

Türk Tarih Tezi hakkında Ülkü dergisinde çıkan yazılarından biri de Avni Candar Bey idi. "Asya Adının Kaynağı", başlıklı çalışmasında "Asia, Asis, Asie" gibi adların birçok eskiçağ kaynağında geçtiğini aktaran Candar Bey, Anadolu'daki bazı yer veya toplum adlarının Asya isminde türediğini kaydetmekteydi. Gökalp ve Evliya Çelebi'nin de çalışmalarına atıfta bulunan Candar Beye göre bazı birtakım yabancı kaynaklarda Karadeniz'in kuzeyinde "As" adında bir topluluğun bulunduğunu, bu kavmin zamanla Anadolu topraklarına geldiğini ifade etmekteydi. Zonguldak Ereğli'de "Asselli" diye bir köyün olduğunu, Erzurum bölgesindeki "Aşkale" isminin de buradan geldiği konusunda da ciddi emarelerin bulunduğunu kaydetmekteydi. Candar Bey "Kimerler" başlıklı bir başka makalesinde de Kimerlerin Asya yahut Ön Asya kökenli bir kavim olduklarını "Kırım" adının dahi buradan geldiğini vurgulayarak Türkler ile bağlantılı oldukları fikrinin destekleyicisi bir kanıt olarak

ele almaktaydı. Heredot'un dahi Kimerlerden bahsettiğini dolayısıyla Türk Tarih Tezinin güçlü doneler ile desteklendiğini ifade etmeye çalışmaktaydı (Candar, 1934: 382-384; Candar, 1934: 327-334)

Orta Asya'daki Türk varlığını temellendirme konusunda yapılan güncel bulgularda Ülkü dergisinde tartışılarak, Türk Tarih Tezinin parçası olacak vesikalar gündeme taşınmaktaydı. Örneğin Hüseyin Namık Bey tarafından kaleme alınan "Türk Medeniyet Tarihine Ait Mühim Bir Keşif" başlıklı yazıda "Kartal figürü" gibi Türklerin tarihlerine mal olmuş sembollerin Orta Asya'da yeni bulunan birtakım defineler vasıtası ile gün yüzüne çıkarıldığını vurgulamaktaydı. Namık Bey, Bizans, Sasani gibi medeniyetlere bile tesir eden Türk tarihine ait figürlerin tarihin kuytu köşelerinden sırası ile keşfedildiğini belirtmekteydi (Namık, 1935: 24-31).

Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin kurulması Türk tarihine dair bilgi ve belge araştırmalarını yoğunlaştırmakla birlikte, Türk Tarih Tezinin yaygınlaştırılması amacına da katkı sağlamaktaydı. Ülkü dergisinde yer alan haberler, söyleşiler ve konferans anlatıları milli tarihin yaygınlaştırılmasına hizmet etmekteydi. Örneğin Ülkü dergisinin otuz birinci sayısındaki "Türk Tarihi Araştırma Kurumunun Programı" başlıklı yazıda Atatürk'ün her şeyden evvel eski tarih anlayışını kökünden kazıdığını ve yepyeni bir tarih mefhumu yarattığını kaydedilmekteydi. Bu yeni tarihi mefhumun yalnız Türk tarihini değil bütün dünya tarihine ışık tutacağı, eski çağlardan beri süregelen her türlü toplumsal meselelerin gün yüzüne çıkarılacağı belirtilmekteydi. Türk ulusunun bütün beşeri medeniyete "analık" eden topraklarda dolduğunu bu misyonunu da kıvançla devam ettireceği vurgulanmaktaydı. Türk Tarih Kurumunun da Türk ırkının kudret ve kabiliyetini kayıt altına alacağı ifade edilmekteydi (Ülkü, 1935: 8-12).

Tarihin Mitleştirilmesi ve Türk'ün Simgeleştirilmesi

Ülkü dergisinde Türk tarihi ile alakalı olay ve olgular mitleştirilerek tarih anlatımında oldukça dinamik bir şekilde kullanılmaktaydı. Ülkü dergisinin çıktığı sürece kadar gelişen Türk tarihinin yanında, tek parti döneminde yaşanan sürecinde yakından takibi yapılmaktaydı. Örneğin 1938 yılında Ankara'da kutlanan "19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı" Cumhuriyet tarihi için önemli bir sembolik anlam ifade etmekteydi. Ülkü dergisi de bayramın kutlanmasına oldukça geniş bir yer ayrılmıştı. Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreteri Şükrü Kaya'nın ifadelerini kapağına taşıyan Ülkü dergisinde şu ifadeler yer almaktaydı. "Bugün yurdun her bucağında, Türk gençleri, sporcuları ve milyonlarca Türk halkı… cihanşümul halkın bir tarihin dönüm günlerinden en büyüğünü kutluyor. O günün vaziyet ve umumi manzarası en sağlam bir kaynaktan Atatürk'ün dilinden dinleyelim" (BCA. 490-1-0-0/ 910-551-1/5. Büro; Ülkü, 1938: 1).

Reisicumhur Mustafa Kemal Atatürk ise Milli Mücadele sürecinin detaylı bir tahlilini yaparak, Cumhuriyetin kat ettiği süreci ele almaktaydı. Yoksulluk içindeki halkın sefaletini düşünmeyen idarecilerin sadece kendi rahatlarını düşündüğünü ifade etmekteydi. Ordunun yalnızca ismen var olduğunu ve birtakım kumandanların uçurumun kenarındaki bu ülke için çareler aradığının altını çizmekteydi. "Esas; Türk milletinin haysiyetli ve şerefli bir millet olarak yaşamasıdır. Bu esas ancak istiklali tamma malikiyetle temin olunabilir. Binaenaley ya

istiklal ya ölüm!" (BCA. 490-1-0-0/ 910-551-1/5. Büro; Ülkü, 1938: 1).

Reisicumhurun uzun konuşmasını değerlendiren Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreteri Şükrü Kaya da "Atatürk'ün veciz kelamının, umumi tarih edebiyatına hak ettiği bu hazin levha, medeniyet tarihinin daima utanacağı bir sayfa olarak nesilden nesile naklolunacak, Türk milletine reva görülen bu akıbetten insanlığın yüzü kızaracaktır. O akıbetin, Türk olsun, Türk'ün gayrisi olsun gafil, hayin veya düşman, bütün günahkâr ve suçluları, o silinmez hacaletin (şaşkınlık) ızdırabını gönüllerde ve kara damgasını da alınlarında, adlarında daima taşıyacaklardır" demekteydi (BCA. 490-1-0-0/ 910-551-1/5. Büro; Ülkü, 1938: 3).

Şükrü Beye göre 19 Mayıs günü beşer tarihinin, insanlık ve medeniyet talihini değiştirdiği gün idi. 19 Mayıs 1919 takip eden on sekiz yılda Türk devriminin bütün dünyanın gözleri önüne serilmiş olduğunu, ülkenin istikbalinin de Türk gençliğine emanet edildiğini izah etmekteydi. Şükrü Kaya bu çerçevede devrimin devamı açısından neşeli, gürbüz, sağlam, güzel ve iyi huylu gençliği yetiştirmek için Atatürk'ün gereken direktifleri verdiğini izah etmekteydi (BCA. 490-1-0-0/ 910-551-1/5. Büro; Ülkü, 1938: 3).

Behçet Kemal Çağlar da Ülkü dergisinde Reisicumhur Atatürk'e uzun bir şiir yazarak "Atatürk! Seninleyiz, senin sayende varız. Safında ve emrinde çekilmiş kılıçlarız. Bak; kurduğun burçlarda bekliyoruz biz nöbet. Emret: yakıp yıkalım; koşup ölelim, emret! Emret: kanı çekilmiş damarlara dolalım; Bir an senin izinden saparsak kahrolalım" ifadelerini kullanmaktaydı (BCA. 490-1-0-0/ 910-551-1/5. Büro). Behçet Kemal mitolojik öğeleri kullanarak Cumhuriyet tarihini tasvir etmeyi sıklıkla tekrarlamaktaydı. Örneğin Ülkü'deki bir başka yazısında Ankara'yı Ergenekon kavramı ile betimlemekteydi (Behçet Kemal, 1933: 14).

Türk tarihine ait mitolojik konuların ele alındığı Ülkü dergisinde Köroğlu efsanesine dair değerlendirme ve notlara da yer verilmekteydi. Köroğlu'nun Bolu Beyi ile çarpışması değerlendirilirken, efsanedeki olaylar silsilesi Anadolu'nun uyanışı şeklinde tasvir edilmekteydi. Bolu Beyinin halka yaptığı eziyet ve zulümler karşısında duran Köroğlu, adeta sarsılmaz güç kaynağı olarak tarif edilmekteydi. Köroğlu efsanesinin halkçı motifler ile tasvir edilmesi Milli Mücadele'nin sonunda ilan edilen Cumhuriyetin halkçı misyonunu güçlendirmekteydi (BCA. 490-1-0-0/ 910-551-1/5. Büro; Çetin, 1937: 326-336).

Ülkü dergisinde Türk Mitolojisi ile ilgili yayınlanan makalelerden biri de "Oğuz Destanı" idi. Türklerin sembollerinden bir olan bu destan, Hüseyin Namık Orkun'nun kaleminden "Oğuznameye" dayandırılarak anlatılmaktaydı. Özellikle İslamiyet öncesi tarihe dayandığı vurgulanan destanda "Oğuz ulusunun" iç ve dış oğuz şeklinde ikiye ayrıldığı belirtilmekteydi. Oğuzların gittikleri her yere adet ve geleneklerini taşıdığını, Anadolu'daki yer adlarının dahi İslamiyet öncesindeki Türk tarihinden izler barındırdığı kaydedilmekteydi (Orkun, 1935: 412-421; BCA. 490-1-0-0/909-550-1/5.Büro).

Nafi Kansu'da "Ulusal Güven" başlıklı yazısında "yepyeni bir ulus kuruluyor" ifadesini kullanmaktaydı. Yeni kurulan Türk ulusunun tarihin derinliklerinden elde ettiği kılavuz ile "öz erdemlerinden" hız aldığını, hür kafa ve temiz yürek ile engin medeniyet amaçlarına koştuğunu belirtmekteydi. Türk ulusunun da diğer uluslar gibi yaşadığı süre zarfında çeşitli gerileme ve ilerleme evresine ulaştığını neticede her kalkınma devresinin de yenilikler

doğurduğunu ifade etmekteydi. Nafi Kansu yeniden kalkınan uluslara örnek olarak Almanlar ve Japonları örnek gösterirken, Türklerinde kendine has özellikleri çerçevesinde gelişme gösterdiğini ve nihayet medeniyet evreninde yeni bir mücadeleye yelken açtığını vurgulamaktaydı. Kansu, Çanakkale'de ve Dumlupınar'da kendini gösteren Türk ulusunun kalkınmanın "tılsımlarını" bulacağını, hergün daha da yücelmek için "egoizmasını" değil geniş ve feragatli görüşünü kullanacaktır" ifadelerine yer vermekteydi (Kansu, 1935: 401-402; BCA. 490-1-0-0/ 909-550-1/5.Büro).

SONUÇ

1933 yılında çıkarılmaya başlanan Ülkü dergisi tek parti döneminde uygulanan politikaların sonucunda ortaya çıkan çalışmalar çerçevesinde yayın hayatını sürdürdü. 1950 yılına kadar Halkevleri dergisi olarak faaliyet gösteren Ülkü'nün en önemli misyonlarından biri de tarih eğitimini yaygınlaştırmak idi. Ülkenin her tarafında örgütlenen Halkevlerindeki tarih kolunun işlevselleştirilmesinde büyük rol oynayan Ülkü dergisi, tek parti dönemindeki ulus devlet temelli tarih anlayışının tezahürü olan çalışmaları içermekteydi. Özellikle Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin kurulması ile daha da kuvvetli bir şekilde işlenen Türk Tarih Tezinin anlatımında Ülkü dergisi önemli bir misyon üstlendi. Nitekim Ağaoğlu, Akçura, Köprülü gibi birçok tarihçinin de katkı da bulunduğu dergi, Türk'ü keşfetmek, mitleştirmek ve köklerini sağlamlaştırmak için her türlü iddia, tez ve sentezin tartışıldığı kaynak olma hüviyetine sahip oldu. Uzun süre varlığını ve yayın hayatını devam ettiren dergi 1950 yılında tek parti iktidarının sona ermesi ve daha sonra Demokrat Parti döneminde kapatılacak olan Halkevlerinin misyon farklılaşması nedeniyle yayın hayatını sonlandırmak durumunda kaldı. Neticede on yedi yıl boyunca ulus devlet kimliğinin oluşmasına hizmet eden Ülkü dergisi, günümüzde tek parti dönemi Cumhuriyet tarihini yakından takip etmek için başvurulan ana kaynaklar arasında yer almaktadır.

KAYNAKÇA

Akal, E. (2018). *Mustafa Kemal İttihat Terakki ve Bolşevizm*. İletişim.

Arıkan, M., ve Deniz, A. (2004). Türk ocaklarının kapatılışı, borçları ve emlâkinin tasfiyesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* (15), 401-432.

Akçura, Y., (2007). *Türkçülüğün tarihi gelişimi*, İlgi Kültür Sanat.

Ali Rıza Seyfi, (1933), Türklerin medeniyete hizmetleri. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (1), 119-125.

Alpkaya, F. (2021). *Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu*. İletişim.

Akçuraoğlu Yusuf, (1933). Birinci Türk tarih kongresi. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (1), 23-30.

Ağaoğlu Ahmet, Milli misakın tarihi kıymeti. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (1), 41-43.

Avni Candar, (1934), Asya adının kaynağı. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (23), 382-384.

Avni Candar, (1934), Kimerler. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (24), 327-334.

Avni Candar, (1935). Anadolu'da Türk bölüklerinin hükümet kurma teşebbüsleri akisler. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (33), 203-208.

Başkanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA).

Behçet Kemal, (1933). Ergenekon. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*. (1), 14-17.

Baykal, B. S. (1971). Atatürk ve tarih. *Belleten*, 35(140), 531-540.

Çeçen, A. (2018). *Atatürk'ün kültür kurumu: Halkevleri*, İstanbul: Tarihçi.

Çetin, Ş. M. (1937). Köroğlu hakkında notlar. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, 10(58), 326-336.

Demirel, A. (2023). *Tek parti iktidarı*. İletişim.

Dağtaş, B., ve Tazegül, M. (2005). Modernleşmeyi okumak: ülkü dergisi (1933-1938). *Kültür ve İletişim*, 8(2)(16), 75-99.

Doğan, S. K. (2019). *Erken cumhuriyet dönemi ulusun kültürel çerçevesi ve anadil: dâhil etme ve dışlamanın Türkçe üzerinden inşası ve Ülkü mecmuası (1933-1941)*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

Ertan, T. (2010). Kadro dergisi niçin kapandı?. *Atatürk Dergisi*, 3(4), 19-34.

Enver Behnan, (1933), Mete. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (11), 426-428

Hüseyin Namık, (1935). Türk medeniyet tarihine ait mühim bir keşif. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (25), 24-31.

Goloğlu. M., (2007). 1924-1930 devrimler ve tepkileri tarihi-I. İş Bankası.

Katırağ, N. (2019). *Ülkü Dergisinde Kemalizm 1933-1950*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Sakarya Üniversitesi.

Kansu, N. (1935). Ulusal güven. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, 4(24), 401-402.

Mehmet Saffet, (1934). Gregoryen ve Ortodoks Türkler, *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (21), 172-182.

Muzaffer, (1934). Türk soyu ve Türk tarihi, *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (22), 249-254.

M. Gayyur, (1935), Ayın politikası, *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (33), 214-222.

Necip Ali, (1933). 19 Şubat. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (1), 3-5.

Orkun H. N. (1935). Oğuz destanına dair. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, 5 (30), 412.

Özdemir, Y. ve Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932'den 1951'e). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (45), 235-262.

Parla, T. (2018). *Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye'de korporatizm*, Metis.

Recep, (1933). Ülkü Niçin Çıkıyor?. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (1), 1-2.

Reşat Galip, (1933). Gazi Mustafa Kemal. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (1), 11-13.

Reşat Galip, (1933). Türk tarih inkılâbı ve yabancı tezler. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (9), 164-177.

Savran, S. (2023). *Bir ihtilal olarak milli mücadele*. Yordam.

Şevket Aziz, (1934). Türk tarihi ve Asya'nın Biodinamik ve Antropodinamik kudreti. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (18), 413-418.

Mehmet Saffet, (1934). Anadolu'da en eski Türk medeniyeti: Eti imparatorluğu. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (21), 164-172.

Tanör, B. (2022). *Yerel kongre iktidarları*. Yapı Kredi.

Toprak, Z. (2013). *Türkiye'de popülizm*. Doğan Kitap.

Ülkü Halkevleri Mecmuası. (1933). Ulus.

Ülkü Halkevleri Mecmuası, (1938). Ulus.

Ülkü Halkevleri Mecmuası, (1935). Türk tarihi araştırma kurumunun programı. *Ülkü: Halkevleri Mecmuası*, (31), 8-12.

RESMÎ GAZETE VE TBMM TUTANAKLARI IŞIĞINDA SAFFET ARIKAN'IN MAARİF VEKİLLİĞİNİN İLK İKİ YILI (1935-1936)

İsmail ARSLAN

Uzman, Şehit İlhan Kartal Anadolu Lisesi, ORCID: 0000-0002-9112-170X

ÖZET

Aslen Erzincan Milletvekili olan Saffet Arıkan, Mustafa Kemal Atatürk döneminin son Milli Eğitim Bakanı (Maarif Vekili) olarak karşımıza çıkmaktadır. 10 Haziran 1935 tarihinde göreve başlamış olan Saffet Arıkan, 28 Aralık 1938 tarihine kadar Maarif Vekilliği görevini yerini getirmiştir. Atatürk'ün vefatı sonrasında kurulan yeni kabinede de görev almıştır. Bu araştırmanın temel problemi 1935 ile 1936 yıllarında Maarif Vekili Saffet Arıkan'ın ve vekillik yaptığı Maarif Vekaletinin ürettiği politikaların neler olduğudur. Bu politikaların günümüz eğitim sistemine ve kurallarına etkilerinin olup olmadığı araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Temel problem ve amaç çerçevesinde yapılan araştırmanın yöntemi ise durum çalışması olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak doküman analizi metodu işe koşulmuş veri analizi kısmında ise betimsel ve içerik analizi yardımıyla incelenmiştir. Durum çalışması sırasında irdelenen politikaların sonucunda uygulamaya konulan politikaların hangi ihtiyaçlardan dolayı yapılıp ortaya konulduğu konularında da incelemeler yapılmış ve yorumlanmıştır. Yapılan incelemelerin sonucunda yürürlüğe konulan politikaların önem durumları, günümüze etkileri, yapılış amaçları çerçevesinde yorumlanmış ve sunulmuştur. Bu incelenmeler yapılırken Resmî Gazete kaynaklarından ve TBMM tutanaklarından faydalanılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Saffet Arıkan
Maarif Vekaleti
Eğitim

THE FIRST TWO YEARS OF SAFFET ARIKAN'S MINISTRY OF EDUCATION (1935-1936) IN THE LIGHT OF RESMİ GAZETE AND TBMM RECORDS

ABSTRACT

Saffet Arıkan, originally from Erzincan, was the last Minister of National Education of Mustafa Kemal Atatürk's era. Appointed on June 10, 1935, Saffet Arıkan served as the Deputy Minister of Education until December 28, 1938. He also served in the new cabinet established after Atatürk's death. The main problem of this research is the policies produced by Saffet Arıkan, the Deputy Minister of Education in 1935 and 1936, and the Ministry of Education during his tenure. The main purpose of the research is to determine whether these policies have an impact on today's education system and rules. The method of the research conducted within the framework of the main problem and purpose was determined as a case study. Document analysis method was employed as the data collection tool and the data was analyzed with the help of descriptive and content analysis. As a result of the policies examined during the case study, the needs for the policies put into practice were also examined and interpreted. As a result of the examinations, the importance of the policies put into effect, their effects on the present day, and the purposes of their implementation were interpreted and presented. Resmi Gazete sources and the minutes of the TBMM records have been utilized in these examinations.

Key Words

Saffet Arıkan
Ministry of Education
Education

GİRİŞ

Saffet Arıkan 1887 tarihinde Erzincan'da dünyaya gelmiştir. Saffet Arıkan, ilk ve ortaöğretiminde Erzincan ve Erzurum'da bulunan askeri okullardan mezun olmuş, sonrasında İstanbul'da bulunan Harbiye Mektebi'ne kaydını yaptırmıştır. Tarihler 1910 tarihini gösterdiğinde ise Saffet Arıkan Harp Akademisi'nden Kurmay Yüzbaşı rütbesiyle tamamlamıştır. İlk görev yeri Genelkurmay üçüncü şubesi olmuş, sonrasında Yemen'e gönderilmiştir. Birinci Dünya Savaşı boyunca çeşitli görevlerde yer alan Saffet Arıkan, Millî Mücadele döneminde de görevler almış, cumhuriyetin ilanından sonra Kocaeli Milletvekilliğine seçilerek TBMM'ye girmiş ve Erzincan milletvekili olarak da Milletvekilliğini devam ettirmiştir (Başar, 2019, s.312).

Milletvekilliği görevini 1942 yılına kadar aralıksız sürdürmüştür. Bu süre zarfında sadece milletvekilliği yapmamış çeşitli görevlerde de bulunmuştur. Bu görevlerden biri de 10 Haziran 1935 tarihinde Maarif Vekili Abidin Özmen'in istifasından sonra tayin edildiği Maarif Vekilliğidir (Resmî Gazete, 1935a, s. 8). 1942'de milletvekilliğinden istifa eden Saffet Arıkan, 1942-1944 yılları arasında Berlin Büyükelçisi olarak görev almıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın başlaması üzerine Türkiye'ye dönmüş olan Saffet Arıkan 1947 yılında hayata gözlerini yummuştur (Başar, 2019, s.313).

Saffet Arıkan 10 Haziran 1935 tarihinde Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk'ün tasdikiyle Başvekaletin aldığı karar doğrultusunda Maarif Vekili olarak göreve başlamıştır. Saffet Arıkan'ın Maarif Vekili olarak atanmasına yol açan olay sabık Maarif Vekili Abidin Özmen'in istifa etmesidir. Abidin Özmen'in istifası Reisicumhur Mustafa Kemal Atatürk tarafından 10 Haziran 1935 tarihinde kabul edilmiş ve Saffet Arıkan'ın Maarif Vekili olarak göreve başlaması kararı 13 Haziran 1935 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmî Gazete, 1935a, s.8). Maarif Vekilliğinden istifa eden Abidin Özmen 22 Haziran 1935 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanan 2746 numaralı kararname ile Birinci Umumi Müfettişliğine atanmıştır (Resmî Gazete, 1935b, s.5382).

Saffet Arıkan 11 Haziran Günü Maarif Vekilliğine diğer adıyla Kültür Bakanlığına başlamış ve göreve başladığı gün Saffet Arıkan, gazetecilere şöyle bir demeç vermiştir: "*Şeflerim emir buyurdu, çalışacağım. Şimdilik sizlere söyleyecek bir şey yoktur.*" (Zaman Gazetesi, 1935, s.2). Saffet Arıkan'ın 11 Haziran 1935 tarihinde göreve başlamasına rağmen onun atandığı kararı 13 Haziran 1935'te Resmî Gazete'de yayınlanmıştır. 14 Haziran 1935 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde görüşülen Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin kurulmasına dair kanun teklifinde Saffet Arıkan, Maarif Vekili sıfatıyla söz almış ve kanunun kabul edilmesi için sözler sarf etmiştir (TBMM, 1935 s.189). Saffet Arıkan göreve gelmesinden sonra Maarif Vekili kimliği ile ilk icraatı TBMM'de adı geçen kanunun geçmesi yönünde söz alması olmuştur.

Maarif Vekili diğer bir adıyla Kültür Bakanı olarak Saffet Arıkan'ın imzaladığı ilk karar ise 21 Haziran 1935 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanan 2783 sayılı Orman Talimatnamesi kararnamesidir (Resmî Gazete, 1935c, s.5367). Saffet Arıkan'ın Kültür Bakanı kimliği ile imzaladığı ilk Maarif Vekaleti kararnamesi ise 24 Temmuz 1935 tarihli Orta Öğretim Genel Direktörlüğüne yapılan atama olarak karşımıza çıkmaktadır (Resmî Gazete, 1935ç, s. 5521).

Atatürk döneminin son Maarif Vekili olan Saffet Arıkan 28 Aralık 1938 tarihinde yüksek tansiyonun sebep olduğu ve doktoru tarafından yoğun çalışmadan mahrum bırakılması sebebiyle Maarif Vekilliğinden istifa etmiş ve Saffet Arıkan'ın istifası Mustafa Kemal Atatürk'ün vefatından sonra gerçekleşmiştir. Saffet Arıkan istifa ettiğinde İsmet İnönü Cumhurbaşkanı, Celal Bayar ise Başvekil yani Başbakan konumundadır. Celal Bayar, Saffet Arıkan'ın istifasını Reisicumhur İsmet İnönü'ye iletirken Saffet Arıkan yerine gelecek Maarif Vekilini de önermiştir. Maarif Vekilliğine önerdiği isim Köy Enstitülerin kurucu olarak bilinen Hasan Âli Yücel'dir (Resmî Gazete, 1938, s.11043).

Bu araştırmanın amacı, Saffet Arıkan'ın Maarif Vekilliği döneminin ilk iki yılındaki eğitim politikalarının incelenmesidir. Onun Maarif Vekilliği döneminin ilk iki yılında yürürlüğe konulan eğitim politikalarının neler olduğunu ve hangi ihtiyaçlara binaen ortaya konulduğu saptanacaktır. Araştırmada Resmî Gazete ve TBMM Zabıt Ceridelerinden yararlanmış olup, Cumhuriyet arşivi belgelerinden yararlanılamamıştır. Bu durum çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Bir diğer durum da Maarif Vekaletinin yapmış olduğu atamalar kapsam dışında tutulduğudur. Çünkü yapılan atamalar eğitim politikalarını direkt yansıtmamaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesi "Saffet Arıkan'ın Maarif Vekilliğinin ilk iki yılında yürürlüğe konulan eğitim politikaları nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemlerini şunlar oluşturmaktadır:

a) Saffet Arıkan'ın Maarif Vekilliği'nin ilk iki yılında yürürlüğe konulan eğitim politikaları önemli midir?

b) Saffet Arıkan'ın Maarif Vekilliği'nin ilk iki yılında yürürlüğe konulan eğitim politikaları önemliyse neden önemlidir değil ise neden değildir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasının en temel görevi araştırılan konunun "ne" "niçin" ve "nasıl" soruları yardımıyla irdelenmesidir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.110). Nitel durum çalışmalarının en gözde özelliği araştırılan konunun ayrıntılarıyla derinlemesine incelenmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.73). Bu araştırmada durum çalışması deseni yardımıyla Saffet Arıkan'ın Maarif Vekilliği döneminde yürürlüğe konulan eğitim politikaları ana problem cümlesi ve alt problem cümleleri bağlamında irdelenecektir. İrdelenme sonucunda Saffet Arıkan'ın Maarif Vekilliği dönemi artısıyla eksisiyle ortaya konulacaktır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasında sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi irdelenen problem cümlelerinin içeriği hakkında bilgiler içeren yazılı belgelerin incelenmesi ve analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189). Doküman analizi yazılı belgelerin basılı kaynaklarda ve elektronik kaynaklarda incelenmesine imkân vermektedir (Bowen, 2009, s.27; Akt: Özkan, 2021, s.2). Bu açıdan araştırmaya yaklaşıldığında elde edilen veriler doküman analizi yoluyla bir bütün olarak yorumlanabilecek ve analiz edilebilecektir. Bu araştırmanın örneklemini yazılı doküman statüsünde olan ve elektronik ortamdan toplanıp, analizi yapılan Resmî Gazete, Meclis tutanakları ve konu ile ilgili çeşitli akademik araştırma eserleri oluşturmaktadır. Doküman analizi yardımıyla yukarıda sayılan belgelerin Saffet Arıkan'ın ilk iki yılına ait olanlar irdelenip anlamlı bir bütün halinde sunulacaktır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada çeşitli yazılı belgelerden doküman incelemesi yardımıyla toplanan veriler betimsel ve içerik analizi yardımıyla yorumlanmış ve analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin araştırma problemlerine dair bilgilerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Betimsel analiz yardımıyla daha önceden elde edilmiş olan veriler önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde kısa ve anlamlı parçalar şeklinde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.238-239). Bu araştırmada temalar araştırma problem cümlelerine bağlı olarak araştırma yapılırken ortaya konulmuştur. Bu temalar aracılığıyla belirlenen dokümanlar incelenmiştir. İncelenen dokümanlar betimsel analiz yoluyla betimlenmiştir. Bu araştırmada betimsel analiz yapılırken incelenen dokümanlardan alıntılar yapılmıştır.

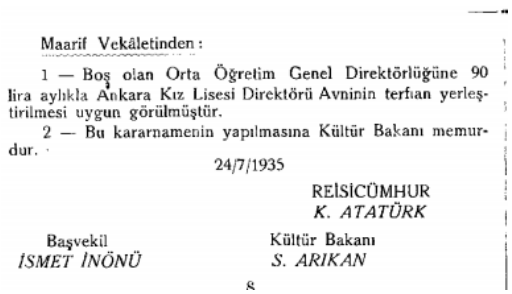
Ayrıntılı olan dokümanları temalar aracılığıyla anlamlı parçalar oluşturulmasına içerik analizi denilmektedir (Patton, 2018, s.453). İçerik analizi, incelenen metnin ne anlattığını merkeze alan ve merkeze aldığı metnin tarafsız ve bir bütün halinde irdelenmesini amaçlamaktadır (Kızıltepe, 2021, s.260). Bu çalışmada içerik analizi yardımıyla veriler, anlamlı parçalara dönüştürülecektir.

BULGULAR

Saffet Arıkan'ın İlk İcraatları

Maarif Vekaletinin hazırladığı ve 20 Mayıs 1935 tarihinde İcra Vekilleri Heyeti tarafından kabul edilerek TBMM'ye gönderilmesi kararlaştırılan Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin kurulmasına dair kanun teklifi 23 Mayıs 1935 tarihinde TBMM'ye iletilmiştir (TBMM, 1935, s.178). Bu teklif bir önceki Maarif Vekili Abidin Özmen'in bakanlığı döneminde sunulmuş olsa da mecliste görüşülmesi Saffet Arıkan'ın bakanlığı dönemine denk gelmiştir. 14 Haziran 1935 tarihinde görüşülen bu teklif 22 Haziran 1935 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmî Gazete, 1935b, s.5372). 14 Haziran tarihinde mecliste görüşülen bu teklif sırasında Maarif Vekili Saffet Arıkan söz alarak teklifin kabulünü milletvekillerinden istemiştir. Saffet Arıkan milletvekillerine şöyle seslenmiştir: *"Arkadaşlar, Atatürk'ün yüksek dehasından doğan ve kendi kutlu eliyle yaratılan tarih ve dil hareketi; bunlara bağlı olan arkeoloji ve coğrafya bilgileri için; Ankara'da bir fakülte açılacaktır. Bu fakülte bu ilimleri öğretecek, üretecek ve mümkün olan kısa bir zaman zarfında ilim dünyasının gözü önüne bu gerçek hakikatleri sermeye başlayacaktır."* (TBMM, 1935, s.189). Saffet Arıkan'ın söylevinden yola çıkarak, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin (DTCF) fikir babasının Mustafa Kemal Atatürk olduğu görülmektedir. DTCF'nin açılmasının sebebini ise o zamanlarda yürürlükte olan Güneş Dil Teorisi ve Türk Tarih Tezi teorilerine bağladığı görülmektedir. Hatta Saffet Arıkan, DTCF'ye bu teorilerin ortaya koyduğu bilgilerin gerçek bilgiler olduğunu kanıtlamak gibi bir misyonu da yüklemiştir. Saffet Arıkan meclisteki söylevinin devamında şu cümleleri sarf etmiştir: *"Yalnız bu fakültenin açılması için bakanlık; evvelce 250 bin liralık bir tahsisat istemişti. Fakat bu, 150 bin lira olarak kabul edilmiştir. Bu azad devresinde bakanlık bu para ile bu işi çevirmek imkanını göremezse o zaman sizden icab eden parayı istemek hakkını şimdiden muhafaza ettiğimi arz ederim."* (TBMM, 1935a, s.189). Bu cümlelerden Saffet Arıkan'ın DTCF'nin kuruluşu için ayrılan meblağın yetersiz gelebileceği düşüncesinin var olduğu görülmektedir. Burada Maarif Vekaletinin 250 bin lira istemesi fakat TBMM'nin 150 bin lira vermesi oldukça dikkat çekici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Maarif Vekili olarak Saffet Arıkan'ın ilk icraatları 27 Temmuz 1935 tarihinde yayınlanan Resmî Gazete'de kendini göstermiştir (Resmî Gazete, 1935ç, s. 5521). Resmî Gazete'nin 3065. sayısının kararnameler kısmı Maarif Vekaletine ayrılmış ve bu kararnameler kısmında alınan kararlar Saffet Arıkan'ın Maarif Vekili olarak Maarif Vekaletini ilgilendiren ilk kararlarıdır. Bu kararnamelerde atamalar ve yer değiştirmelerin olduğu görülmektedir. Bu kararnameler incelendiğinde Maarif Vekaletinden bahsedilirken "Maarif Vekaleti" olarak bahsedildiği görülürken o vekaletin vekilinden yani bakanından bahsederken "Kültür Bakanı" olarak bahsedilmektedir.



Maarif Vekâletinden :

1 — Boş olan Orta Öğretim Genel Direktörlüğüne 90 lira aylıkla Ankara Kız Lisesi Direktörü Avninin terfıan yerleştirilmesi uygun görülmüştür.

2 — Bu kararnamenin yapılmasına Kültür Bakanı memurdur.

24/7/1935

REİSİCÜMHUR
K. ATATÜRK

Başvekil
İSMET İNÖNÜ

Kültür Bakanı
S. ARIKAN

Resim 1. Alınan İlk Karar (Resmî Gazete, 1935d, s. 5521).

Tarihler 2 Ağustos 1935'i gösterdiğinde Maarif Vekaleti bir tamim yayınlamıştır. Bu tamimde mecburi görev sürelerini doldurmayan öğretmenlerin başka dairelerde işlere başladığını ve öğretmenliği bıraktıkları tespit edilmiştir. Bu tamime göre öğretmenlerin başka yerlerde işe başlamaları bürokratik sorunlara sebep olmaktadır dolayısıyla bu soruna bir çözüm getirilmelidir. Tamim bu soruna bir öğretmenin başka bir kadroya atanmasından önce Maarif Vekaletine sorulması gerektiğini ortaya koyarak çözüm bulmuştur (Resmî Gazete, 1935d, s.5537). Maarif Vekaletinden diğer bir adıyla Kültür Bakanlığından bir sonraki resmi tebliğ Türkiye'nin çeşitli yerlerinden 414 tane öğretmenin kıdem müddetini doldurmasından ötürü terfi ettirilmesine dair uygulamadır (Resmî Gazete, 1935e, s.5601). Bu uygulama ile birçok farklı alandan öğretmen terfi almıştır. Görüldüğü üzere Saffet Arıkan göreve geldiği ilk aylarda eğitim sisteminde veya Maarif Vekaletinde köklü değişikliklere gitmemiş, devraldığı şekilde devam ettirmiştir. Saffet Arıkan'ın göreve geldiği sıralarda gazetecilere verdiği şu demeç "*Şeflerim emir buyurdu, çalışacağım. Şimdilik sizlere söyleyecek bir şey yoktur.*" (Zaman Gazetesi, 1935, s.2) Saffet Arıkan'ın aklında bir değişiklik düşüncesi olmadığının göstergesidir.

6 Aralık 1935 tarihinde TBMM'de kabul edilen ve 12 Aralık 1935 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanan İstanbul Üniversitesi için istikraz (borçlanma) kanunu Saffet Arıkan'ın bir sonraki icraatı olarak karşımıza çıkmaktadır (Resmî Gazete, 1935f, s.5839). Bu kanun teklifi mecliste görüşülürken Saffet Arıkan söz almış ve milletvekillerine şöyle seslenmiştir: *"Sayın arkadaşlar, yüksek huzurunuza sunulan bu kanun üniversitede yapılmış olan inşaata ve satın alınan ders aletlerine karşılık bir para olacaktır. Hak sahipleri haklarını istemektedirler. Binaenaleyh bunun müstacelen müzakeresine izninizi istemekteyiz."* (TBMM, 1935b, s.32). Bu kanunla birlikte İstanbul Üniversitesi'nde yapılmış olan inşaat, tamirat ve tesisat için borçlanma gerçekleştirilmiştir.

Saffet Arıkan'ın İkinci Yılı

1936 senesinde Maarif Vekaletinin ve dolayısıyla Saffet Arıkan'ın atamalar dışında ilk icraatı 13 Mart 1936 tarihinde İcra Vekilleri Heyetince onaylanan 28 Mart 1936 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanan 4196 sayılı kararnamedir. Bu kararnamenin içeriği ise ülke sathında saatlerin bir merkezden ayarlanmasını sağlayacak olan içeriğin kabulüdür. Bu içerik İstanbul Rasathanesi tarafından hazırlanmış Nafia ve Maarif Vekilliğinin çalışmaları sonucunda da İcra Vekilleri Heyetine sunulmuştur (Resmî Gazete, 1936a, s.6237).

27 Mart 1936 tarihinde TBMM'de kabul edilen ve 1 Nisan 1936 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanan "İstanbul Üniversitesinin Umumi Muvazeneye Alınmasına Dair" adlı kanun Maarif Vekaletinin bir diğer çalışması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma, daha önceden kabul edilmiş olan 2467 sayılı kanunun bazı maddelerinde değişiklikler içermektedir (Resmî Gazete, 1936b, s.6256). Bu değişiklik kanunu 5 maddeden oluşmakta ve bu kanun teklifinin maddelerinin ilki Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekaletince hazırlanmış geri kalan maddeleri ise Maarif Vekaletince hazırlanmıştır (TBMM, 1936a, s.45). Bu kanun teklifi mecliste oylandığı sırada Maarif Vekili Saffet Arıkan şu şekilde söz almıştır: *"Arkadaşlar; ruznamenin bu maddesinde iki kanun bulunmaktadır. Birincisi Üniversitenin Yüksek Muallim Mektebinin imtihan harçları hakkındadır. İkincisi: Üniversite doçentlerinin maaşlarının artırılması hakkında. Esasen geçende doçentlerin maaşlarının artırılması prensip itibariyle Meclisi Âlide kabul edilmiş ve 1935 senesi bütçesine de lazım gelen tahsisat konulmuştur. Binaenaleyh karşılıkları mevcuttur. Bu kanunların müstaceliyetle müzakere edilerek kabul buyurulmasını teklif ve rica ederim."* (TBMM, 1936a, s.5). Saffet Arıkan'ın cümlelerine bakıldığında iki konu hakkında kanun teklif edildiği görülmektedir.

10 Haziran 1936 tarihinde yayınlanan Resmî Gazete'ye göre İstanbul Üniversitesi Talimatnamesinin 54. maddesinin değişikliği söz konusudur. Bu değişiklik teklifini 27 Mayıs 1936 tarihinde İcra Vekilleri Heyeti'ne Maarif Vekaleti sunmuştur. Bu değişiklik şunları içermektedir: *"Talebenin imtihanlara girebilmesi harçlarını vaktinde vermesine ve Dil Mektebine devam etmiş olmasına veya bu mektebe devamdan istisna vesikası almış bulunmasına, imtihanlarda muvaffak olmuş sayılması da sömestr veya sınıfının dil imtihanını başarmış olmasına bağlıdır."* ve *"Diploma alabilmek için son sınıfta Inkilâp Tarihi derslerine devam ile bundan sertifika almak lâzımdır."* (Resmî Gazete, 1936c, s.6605). Bu değişikliğe bakıldığında öncelikle öğrencilerin sınavlara girebilmesi için harçlarını yatırmış olmaları gerektiği görülmektedir. Bunun yanında öğrenciler Dil Okulu'na devam etmek ya da Dil Okulu'ndan muafiyet belgesi almak durumundadır. Dil sınavından başarılı olamayan öğrencilerin sınavları başarılı sayılmayacağı da bu değişiklik ile birlikte İstanbul Üniversitesi Talimatnamesine eklenmiştir. Bunların yanında öğrencilerin diploma alabilmek için son sınıf İnkılap Tarihi dersini başarılı bir şekilde vermeleri gerekmektedir aksi halde İnkılap Tarihi dersine devam etmeyen ve sertifika almayan öğrenciler diploma alamayacaklardır. Bu değişiklikle birlikte İnkılap Tarihi dersi İstanbul Üniversitesi'nde zorunlu hale gelmiştir. Dil Okulu'na verilen önem de bu değişiklik ile artmıştır.

Kültür Bakanlığınca hazırlanan Ertik (Sanat) Okulları öğretmenleri hakkında adlı kanun teklifi 10 Haziran 1935 tarihinde İcra Vekilleri Heyetince kabul görmüş ve oylanması için TBMM'ye gönderilmiştir (TBMM, 1936b, s.115).İcra Vekilleri Heyeti TBMM'ye gönderdiği kanun taslağının gerekliliğini şu sözlerle dile getirmiştir: *"Bu kanun taslağı ertik öğretim öğretmenlerinin ve dolayisile ertik okullarının zararına olan bu duruma son vermek üzere; ertik okulları öğretmenliği şartlarını kanunlaştırmak, atanma, yukarlatılma, ve cezalandırılma işlerini, orta öğretim öğretmenleri hakkındaki kanun hükümlerine göre yapmak vargısile önergelenmiştir. Kanun taslağının birinci maddesinde ertik okullarında ertiksel bilgiler ve atelye dersleri gibi başka, başka uzuğlarla ilgili öğretmenliklere atanacakların taşımaları lazım gelen şartlar ayrı ayrı gösterilmiştir."* (TBMM, 1936b, s.115). Buradan da anlaşılacağı üzere bu kanun tasarısı ertik okullarının öğretmen işlerini bir düzene sokmak amacıyla hazırlanmıştır. 7 Haziran 1936 tarihinde TBMM'de bulunan ve başkanlığını Nafi Kansu'nun yaptığı üyelerinin arasında da Fuat Köprülü ve Aka Gündüz gibi isimlerin bulunduğu Maarif Encümeni bu kanun tasarısını incelemiş ve birkaç değişiklikle oylanması için genel kurula göndermiştir (TBMM, 1936b, s.118). Hükümetin verdiği kanun tasarısı 13 madden oluşmakta iken Maarif Encümeni sonrası bu kanun tasarısı 17 madden oluşmuştur (TBMM, 1936b, s.123).

Aynı gün içerisinde Maliye Encümeni de bu kanun tasarısını incelemiş ve Maarif Encümenin kabul ettiği şekli aynen kabul etmiş ve bu kanun tasarısının genel kurula gitmesini istemiştir. Kanun tasarısı genel kurula inmeden önce bir de Bütçe Encümeni tarafından incelenmiş ve Maarif Encümenin yaptığı değişikliklerle beraber kanun tasarısını aynen kabul etmiştir (TBMM, 1936b, s.118-119).

Encümenlerden 7 Haziran 1936 tarihinde kabul edilen kanun tasarısı 8 Haziran 1936 tarihinde genel kurul tarafından oylanmıştır. Bu oylanma sırasında Maarif Vekili Saffet Arıkan'da birkaç kere söz alarak bu kanun tasarısına dair söylemler gerçekleştirmiştir. Bu söylemlerden ilki şu şekildedir: *"Arkadaşlar, bugünkü meslek mekteplerimiz, yani ticaret, kız ve erkek sanat mekteplerile kız akşam sanat mekteplerindeki hocalarımızın takriben yüzde sekseni maaşlı, diğeri kâmilen ücretle müstahdemdirler. Halbuki bunların içerisinde, huzurunuza sunulan kanunun şartlarını haiz muallimler vardır ki bu muallimler maaşa ve maaşlı memur olmağa hak kazanmışlardır.*

Bunların maaşları, 1936 bütçesine maaş olarak konulmuştur. Eğer bu kanun bu içtimada çıkmazsa, eylülde bu hocalar maaşlarını alamazlar. Binaenaleyh bu kanun müstacelen müzakeresine izninizi istirham edeceğim." (TBMM, 1936b, s.35). Saffet Arıkan'ın sözlerinden de anlaşılacağı üzere bu kanun ile öğretmenlerin kadro işleri düzenlenip, maaşları düzene oturmaktadır. Bir diğer önemli husus ise yeni dönem ile birlikte bahsi geçen öğretmenlerin maaş alamayacak olmasından dolayı bu kanun tasarısının Saffet Arıkan tarafından müstacelen yani acil bir şekilde müzakere edilmesini istemesidir. Bu kanun tasarısı 17 madde olarak genel kurulda oylanmış, kabul edilmiş ve 16 Haziran 1936 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmî Gazete, 1936ç, s.6657).

17 Haziran 1936 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren çalışma, "Devlet Kitapları Mütedavil Sermayesi" adlı kanunun dördüncü maddesinin üç yıl uzatılmasına dair üç maddelik bir kanun teklifidir (Resmî Gazete, 1936d, s.6675). Bu kanun teklifi önce Maarif Encümeninde görüşülmüş ve aynen kabul edilmiştir. Sonra Bütçe Encümeni bu kanun teklifini ele almış ve hazırlanan maddelerde şeklen değişiklikler yaparak genel kurula göndermiştir (TBMM, 1936c, s.70). TBMM genel kurulu bu 3 maddelik kanun teklifini müstacelen görüşmüş ve kabul ederek yasalaşmasını sağlamıştır (TBMM, 1936c, s.6).

12 Haziran 1936 tarihinde toplanan TBMM genel kurulunda ise Maarif Vekaletine ait üç tane kanun tasarısı görüşülmüştür (TBMM, 1936d, s.1). Bu kanun tasarılarından ilki 1702 ve 1880 sayılı kanunların düzenlenmesine dair olan 2517 sayılı kanuna bağlı çizelgenin değiştirilmesi hakkında iken, ikincisi cumhurbaşkanlığı filarmonik orkestrasının mensuplarının terfi ve tecziyelerine dair kanun teklifi üçüncüsü ise okul kadrolarına ait 2201 numaralı kanunun bir numaralı çizelgesini değiştirilmesi hakkındadır. (TBMM, 1936d, s.61, s.71, s.111).

Bu tekliflerinden ilki olan 1702 ve 1889 sayılı kanunların düzenlenmesine dair olan 2517 sayılı kanuna bağlı çizelgenin değiştirilmesi hakkında olan kanun teklifi 18 Şubat 1936 tarihinde İcra Vekilleri Heyetince kabul edilmiş ve TBMM'ye sunulmuştur (TBMM, 1936d, s.61). Bu kanun teklifi özetle okullardaki yönetici kadroların sayısının arttırılmasına dairdir. 18 Şubat 1936 tarihinde kaleme alınan İcra Vekilleri Heyeti kararına göre İcra Vekilleri Heyeti, öğrenci sayısı artmasından dolayı ve gelecek sene de artacağından dolayı okulların yönetici kadrolarının sayılarının arttırılması gerektiği yönünde karar almıştır. İşte bu sebepten dolayı bahsi geçe kanun teklifi, 18 Şubat 1936 tarihinde İcra Vekilleri Heyetince kabul edilmiştir (TBMM, 1936d, s.61). 12 Haziran 1936 tarihinde TBMM tarafından müstacelen görüşülen kanun tasarısı üç maddeden oluşagelmiş ve kabul edilmiştir (TBMM, 1936d, s.7). 20 Haziran 1936 tarihinde ise Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmî Gazete, 1936e, s.6681).

Maarif Vekaletince hazırlanan bahsi geçen ikinci teklif olan Cumhurbaşkanlığı Filarmonik Orkestrası teşkilatı ve orkestra mensuplarının terfi ve tecziyeleri (cezalandırma) hakkında kanun teklifi 6 Haziran 1936 tarihinde İcra Vekilleri Heyetince kabul edilmiş ve TBMM'ye arz edilmiştir (TBMM, 1936d, s.71). Bu kanun teklifi isminden de anlaşılacağı üzere Cumhurbaşkanlığı Filarmonik Orkestrası'nı bir düzene sokma mahiyetinde hazırlanmıştır. TBMM Maarif ve Bütçe Encümenleri bu kanun tasarısı üzerinde bazı değişiklikler yaparak genel kurula sunmuştur. Maarif Vekaleti hazırladığı kanunda 25 madde ve 3 muvakkat (geçici) madde bulunmaktadır. Maarif ve Bütçe Encümenleri değişiklikleri sonucunda 24 madde ve 3 muvakkat madde olarak genel kurula sunulmuştur (TBMM, 1936d, s.79). 12 Haziran 1936 tarihinde TBMM genel kurulunda görüşülen kanun kabul edilmiş ve 22 Haziran 1936 tarihli Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmî Gazete, 1936f, s.6688).

Maarif Vekaletince hazırlanan üçüncü ve son kanun teklifi 18 Şubat 1936 tarihinde İcra Vekilleri Heyetince kabul edilmiştir. Bu kanun layihası okul kadrolarına ait 2201 sayılı kanuna bağlı olan 1 numaralı çizelgenin değiştirilmesine dair bir tekliftir. Bu kanun teklifi öğrenci sayılarının artmasından dolayı yeni okulların, yeni öğretmenlerin, yeni kültür direktörlüklerinin (müdürlüklerinin) ve yeni sınıfların açılması için yapılmıştır (TBMM, 1936d, s.111). Bu kanun teklifini TBMM'de önce Maarif Encümeni görüşmüş ve birkaç değişiklikle Bütçe Encümenine iletmiştir. Bütçe Encümeni ise kanun teklifini Maarif Encümeninin hazırladığı şekilde kabul etmiştir (TBMM, 1936d, s.112-113). Bu kanun teklifi de 12 Haziran 1936 tarihinde TBMM genel kurulunda görüşülmüş ve kabul edilmiş ve 20 Haziran 1936 tarihli Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmî Gazete, 1936e, s.6683).

Resmî Gazetelere göre Maarif Vekaletinin bir sonraki işi İstanbul Üniversitesi'nde İktisat Fakültesi'ni açmak olmuştur. Maarif Vekilliğinin 12 Aralık 1936 tarihli tezkeresi 14 Aralık 1936 tarihinde İcra Vekilleri Heyetince kabul görmüştür ve 26 Aralık 1936 tarihli Resmî Gazete'de yayınlanmıştır (Resmi, Gazete, 1936g, s.7463). Bu kararname ile İstanbul Üniversitesi bünyesinde bir İktisat Fakültesi kurulmuştur.

TARTIŞMA

Saffet Arıkan'ın Maarif Vekilliği süreci, Mustafa Kemal Atatürk ve İsmet İnönü'nün görevlendirmesi sonrasında başlamıştır. 12 Haziran 1935 tarihli Zaman Gazetesi'nde basılan demecinde de Saffet Arıkan bunu net bir şekilde aktarmıştır. Bu demece bakıldığında Saffet Arıkan'ın göreve başladığında maarife dair bir izlenimi olmadığı kanısı ortaya çıkmaktadır. Saffet Arıkan'ın göreve gelmesinden müteakip mecliste görüşülen Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin kurulması meselesinde söz alması ise vekilliğini yaptığı vekaletin işlerine daha hâkim bir noktaya geldiği anlamına gelmektedir. Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nin kurulmasının çalışmaları bir önceki Maarif Vekili Abidin Özmen döneminde gerçekleştirilmiş olsa da Saffet Arıkan döneminde mecliste görüşülmesi ve Saffet Arıkan'ın bu çalışmaları benimsemesi, bu çalışmanın her ne şartta olursa olsun, her kim Maarif Vekili olursa olsun, sonuçlanacağına dair işaret durumundadır. Aynı parti hükümetinin bir bakanının değişmesi sonucunda üretilen politikaların da değişmesi oldukça az rastlanan bir durumdur. Abidin Özmen'in Maarif Vekilliğinden çekilmesinden sonra Saffet Arıkan'ın Maarif Vekili olması ve bir önceki dönemden kalan projeleri sürdürmesi bunun önemli bir ispatıdır ki Saffet Arıkan DTCF kanunu mecliste görüşülürken aldığı sözde DTCF'nin fikir babasının Mustafa Kemal Atatürk olduğunu açıklaması da buna işaret etmektedir. Böylece yürütülen politikalar bakanların görüşleri çerçevesinde değişmemekle birlikte hükümet politikaları durumunda olduğu görülmektedir.

Saffet Arıkan'ın Maarif Vekilliği döneminin ilk iki yılında yürürlüğe geçirilen politikalara bakıldığında çok büyük değişikliklere sahne olmadığı görülmektedir. İlk iki yılında önemli yatırımlar ve önemli çalışmalar yapılmış, bu çalışmalardan en dikkat çekenleri ise biri 10 Haziran 1936 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanan İstanbul Üniversitesi talimatnamesinde yapılan değişiklik diğeri ise 16 Haziran 1936 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanan Ertik Okulları öğretmenleri hakkında olan kanun teklifidir. İstanbul Üniversitesi talimatnamesinde yapılan değişiklik ile dile ve İnkılap Tarihi dersine verilen önem görülmektedir. Bu değişik ile birlikte dil becerilerinde başarılı olamayan sınavlara girememekte ve dolayısıyla mezun olamamaktadırlar. Burada Maarif Vekaletinin dil öğrenme konusuna önem verdiği

görülmektedir ve dil öğrenme konusunda başarılı olmayan öğrencilerin sınavlara dahi alınmaması yabancı dile verilen önemin derecesini bizlere göstermektedir. Aynı talimatname değişikliği ile yürürlüğe konulan İnkılap Tarihi derslerine devam zorunluluğu getirilmesi ve bu dersten sertifika alma zorunluluğu getirilmesi önemli bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır. İnkılap Tarihi dersini veremeyen öğrencilerin diploma alamamaları bu derse verilen önemi göstermekle birlikte aynı zamanda bir kimlik inşası yapıldığının da göstergesidir. Siyasi yöneticinin yönettiği bir eğitim kurumunun böyle bir değişiklik yapması sonucunda ortaya çıkan zorunlu İnkılap Tarihi dersi bu çerçevede açıklanabilmektedir. Böylelikle İstanbul Üniversitesi talimatnamesinde yapılan İnkılap Tarihi değişikliliği ile İnkılap Tarihi dersi üniversite öğrencileri için zorunlu ders kapsamına girmiştir.

Saffet Arıkan'ın Maarif Vekilliğinin ilk iki yılında bir diğer önemli politikası Ertik (Sanat) okullarının öğretmenleri hakkında olan kanundur. 16 Haziran 1936 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren bu kanun ile birlikte sanat okullarındaki öğretmenlerin idari işleri ve kadro işleri belirli düzene alınmıştır. Bu düzen çerçevesinde bu okullarda ücret karşılığında çalışan öğretmenlerin kadrolara geçmelerinin yolu açılmış olması önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kanun tasarısının görüşüldüğü sırada Saffet Arıkan, ücretli öğretmenlerin gelecek dönemde maaşlarını alamayacaklarından dolayı çekincelerini dile getirmesi öğretmenlere verdiği önemin göstergesi durumundadır.

Sonuç olarak Saffet Arıkan'ın Maarif Vekilliğinin ilk iki yılında eğitim camiasına dair önemli çalışmalar yürürlüğe girmiş ve bu yürürlüğe giren çalışmalar öğretmenlerin sorunlarını ve başka devlet dairelerine geçen öğretmenlerin oluşturduğu sıkıntıları çözmüş, İstanbul Üniversitesi'nin gelişmesine destek sağlamış ve DTCF'nin açılmasında rol oynamıştır. Böylelikle de Saffet Arıkan'ın ilk iki yılında Resmî Gazete ve TBMM tutanaklarına yansımış birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bazısı daha önceki dönemden devralınmışken bazıları da Saffet Arıkan'ın Maarif Vekilliği zamanında oluşturulmuştur. Saffet Arıkan görevinin ilk iki yılında Maarif Vekaleti etkisi günümüze kadar ulaşacak politikalar da üretmiştir. Bunlardan birisi DTCF'nin kuruluşu iken diğeri İstanbul Üniversitesi'nde İktisat Fakültesi'nin kurulmasıdır. Bir diğeri de günümüzde halen problemli bir durumda olan yabancı dil meselesi üzerine İstanbul Üniversitesi'nde Dil Okulu zorunluluğu ve İnkılap Tarihi zorunluluğu getirmesidir. Bu zorunluluk ile İstanbul Üniversitesi'nden sonra açılmış olan birçok üniversite aynı kurallar çerçevesinde eğitim ve öğretim yapmıştır. Hatta günümüzdeki bazı üniversitelerin bazı bölümlerinde dil şartı aranmakta, dili olmayan öğrencilerin yabancı dil hazırlık sınıflarına yani dil okullarına alınarak yabancı dil için yeterli seviyelere gelmesini sağlamaktadır. Aynı zorunluluk İnkılap Tarihi dersi içinde geçerlidir. Lisans düzeyi programlarda İnkılap Tarihi zorunlu ders olarak alınması ve geçilmesi gereken derslerden biri konumundadır. Bu tarihsel çerçevede Saffet Arıkan'ın Maarif Vekilliği sırasında İstanbul Üniversitesi'nde yürürlüğe konulan bu Dil Okulu ve İnkılap Tarihi projeleri günümüzde de aynen kullanılmaya devam etmektedir. Örnekte de görüldüğü üzere Saffet Arıkan'ın ilk iki yılında ortaya koyduğu bazı politikalar bazı değişiklikler yaşamış olsa da günümüzde kullanılmaya devam etmektedir. Bundan dolayı da onun döneminde yürürlüğe konulan bu politikalar önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Başar, E. (2019). *Milli eğitim bakanlarının eğitim faaliyetleri* (1920-1960). Pegem Akademi

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin.

Kızıltepe, Z. (2021). İçerik analizi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s.260-274). Anı Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Pegem Akademi.

Resmî Gazete, (1935a, 13 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 3027). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3027.pdf

Resmî Gazete, (1935b, 22 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 3035). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3035.pdf

Resmî Gazete, (1935c, 21 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 3034). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3034.pdf

Resmî Gazete, (1935ç, 27 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 3065). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3065.pdf

Resmî Gazete, (1935d, 2 Ağustos). Resmî Gazete (Sayı: 3070). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3070.pdf

Resmî Gazete, (1935e, 27 Ağustos). Resmî Gazete (Sayı: 3091). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3091.pdf

Resmî Gazete, (1935f, 12 Aralık). Resmî Gazete (Sayı: 3180). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3180.pdf

Resmî Gazete, (1936a, 28 Mart). Resmî Gazete (Sayı: 3265). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3265.pdf

Resmî Gazete, (1936b, 1 Nisan). Resmî Gazete (Sayı: 3268). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3268.pdf

Resmî Gazete, (1936c, 10 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 3326). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3326.pdf

Resmî Gazete, (1936ç, 16 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 3331). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3331.pdf

Resmî Gazete, (1936d, 17 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 3332). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3332.pdf

Resmî Gazete, (1936e, 20 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 3335). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3335.pdf

Resmî Gazete, (1936f, 22 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 3336). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3336.pdf

Resmî Gazete, (1936g, 26 Aralık). Resmî Gazete (Sayı: 3492). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3492.pdf

Resmî Gazete, (1938, 30 Aralık). Resmî Gazete (Sayı: 4098). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/4098.pdf

TBMM, (1935a, 14 Haziran). Zabıt Ceridesi. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d05/c004/tbmm05004038.pdf

TBMM, (1935b, 6 Aralık). Zabıt Ceridesi. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d05/c007/tbmm05007013.pdf

TBMM, (1936a, 27 Mart). Zabıt Ceridesi. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d05/c009/tbmm05009044.pdf

TBMM, (1936b, 8 Haziran). Zabıt Ceridesi. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d05/c012/tbmm05012075.pdf

TBMM, (1936c, 11 Haziran). Zabıt Ceridesi. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d05/c012/tbmm05012078.pdf

TBMM, (1936d, 12 Haziran). Zabıt Ceridesi. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d05/c012/tbmm05012079.pdf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

TARİHSEL BİR OLAYI YORUMLAMADA SOSYAL İNŞACILIK: KIRIM SAVAŞI ÖRNEĞİ

Remziye SEÇEN

Dr., ORCID: 0000-0002-4121-2136

ÖZET

Çalışmamızın amacı sosyal inşacılık yaklaşımlarının Kırım Savaşı'nın tarih yazımına etkisini incelemektir. Tarihçilerin yaklaşımları, toplumsal bağlamlara, devlet çıkarlarına ve zaman zaman ortaya çıkan ve devletleri etkileyen geçici durumlara göre farklılık göstermektedir. Bu da tarihsel olayların farklı yorumlanmalarına yol açabilmektedir. Sosyal inşacılık, yalnızca bireyler arası ilişkilerin gelişimini değil, aynı zamanda devletlerin psikolojik süreçlerini de aydınlatan bir metodolojik çerçeve olarak kullanılmakta; devletlerarası tutumlar ile dünya görüşleri arasındaki söylemleri yorumlamaktadır. İlk modern savaş olarak tanımlanan Kırım Savaşı, Ekim 1853'te Osmanlı İmparatorluğu ile Rusya arasında başlamış, daha sonra Britanya, Fransa ve Sardinya Krallığı'nın katılımıyla genişleyerek daha geniş bir Avrupa çatışmasına dönüşmüştür. Dönemin üç büyük devleti olan Osmanlı İmparatorluğu, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri'nden akademisyenler, savaşın tarihsel önemini araştırmış ve sosyal inşacılığı, devlet davranışlarını anlamak ve devletler ile halk arasındaki ilişkileri çözümlemek için kullanmışlardır. Tarihçiler, geleneksel sosyal gerçeklikleri araştırarak, devletlerin davranışlarını yönlendirmekte ve kolektif kimliklerin oluşumuna katkıda bulunmaktadırlar. Bu araştırma, Kırım Savaşı etrafındaki anlatılarda sosyal inşacılığın çeşitli uygulamalarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler
Sosyal inşacılık, Tarih yazıcılığı, Tarihsel yorumlama, Kırım Savaşı, Osmanlı İmparatorluğu.

SOCIAL CONSTRUCTIVISM IN INTERPRETING A HISTORICAL EVENT: CRIMEAN WAR

ABSTRACT

This study investigates the influence of social constructivist approaches on the historiography of the Crimean War. Historians' objectives vary according to societal contexts, state interests, and temporal frameworks, leading to differing interpretations of historical events. Social constructivism serves as a methodological framework that elucidates not only interpersonal relationships but also the psychological processes of states, illustrating the interplay of diverse discourses, such as behavior and worldviews. The Crimean War, recognized as the first modern war, began in October 1853 between the Ottoman Empire and Russia, later expanding to include Britain, France, and the Kingdom of Sardinia, thereby evolving into a European conflict. Scholars from the Ottoman Empire, Russia, and the United States have explored the war's historical significance, finding social constructivism particularly useful for understanding state behaviors and the mediation of relations between states and their publics. By investigating conventional social realities, historians guide the behaviors of states and contribute to the formation of collective identities. This research elucidates the varied applications of social constructivism in the narratives of the Crimean War.

Key Words
Social constructivism, Historiography, Historical interpretation, Crimean War, Ottoman Empire.

GİRİŞ

The science of international relations, which examines inter-state relations and the change and development of these relations in the historical process, utilizes several theories while analyzing international actors and events. Social constructionism, one of the main theories of IR, argues that the behavior of states is influenced by their perceptions of each other and the norms that govern their interactions (Collins, 2016:8). Social constructionists argue that there is always a social relationship between parties and structures and that identity is shaped in this way, and assume that political and social structures are constructed in various ways through this identity (Wendt, 1999:1).

Social constructionism, as Wendt puts it, challenges traditional realism and liberalism approaches to international relations by emphasizing the role of socially constructed identities and norms in shaping international outcomes (Wendt, 1999:1). This perspective also emphasizes the role of social factors in shaping international relations, including cooperation, conflict resolution, post-war decisions and identity formation (Ulbert, 2014:248).

Alexander Wendt's 1992 article "Anarchy is What States Make of It: The Social Construction of Power Politics" made him one of the most influential proponents of social constructionism theory. Wendt emphasized that elements such as power, interests, norms, and identity, which Social Constructionists highlight, are not unidirectional and shape behavior as a system. He mentions that states are nourished by subjective elements such as traditions, customs, and emotions rather than objective values (Wendt, 1992: 391).

Social constructionism theory, while widely used in international relations, draws on the

argument that states' behavior on the world stage and inter-state relations are guided by perceptions and views of each other (Gokcekuyu, 2023:174). Another important contribution of social constructionism is that it is used to make sense of global politics on many points, including the spread of norms such as human rights, the importance of identity in conflict resolution, and the impact of shared cultural values on state cooperation (Jung, 2019:6). This approach also examines the reflections of shared beliefs and expectations in inter-state relations and is based on their usefulness beyond norms. It is also important for countries to construct their perceptions of self and others and the perspectives of the situation where both sides find themselves (Coşkun, 2020:31).

In our study, we try to reveal the reflections of the Crimean War (1853 - 1856) based on common expectations and usefulness in inter-state relations. With the theory of social constructionism, which is used to make sense of global politics, the behavior of states on the world stage through their perception of each other in the Crimean War is presented.

1853-1856 Crimean War

Many battles took place between Russia and the Ottoman Empire, which was the biggest obstacle to Russia's policy of landing in the warm seas. The Crimean War, which took place between 1853 - 1856, was one of these wars. The Crimean War, which started between the Ottoman Empire and Russia, differed from the previous wars in terms of its nature in that the two great states of Europe, Britain and France, and later Sardinia, were also involved (BOA:91). For the Ottoman Empire, which entered the war as an allied power, this war also paved the way for good relations with Europe.

From the 18th century onwards, Russia started to implement its policy of destroying the Ottoman Empire, which it saw as the biggest obstacle in its way to go south and to possess the Black Sea and the straits (Keleş, 2008:149). In this way, Russia wanted to cut England's trade with India and take France's place in the Mediterranean trade. In 1850, in the dispute between Orthodox Russia and Catholic France over the possession of the holy places in Jerusalem, Russia first occupied Wallachia and Bogdan after the Ottomans and Britain sided with France (Shaw, 1983:176). After the invasion, France and England sent ships to Istanbul to ensure the safety of the Black Sea to support the Ottoman Empire, which declared war against Russia after diplomatic efforts proved insufficient (BOA,82).

As a result of the establishment of good relations with the European states due to this war, officers of all ranks came to Istanbul with the armies of the allied states, and some European princes also had the opportunity to visit the Ottoman country on this occasion. Among them were the Crown Prince Napoleon of France, Archduke Ferdinand Maximilian, brother of the Emperor of Austria, Duke de Kembrich, and Duke de Braban, two sons of the King of Belgium. In addition, Emperor Napoleon III of France was supposed to come to Istanbul and go as far as Crimea, but this trip did not materialize due to the political situation in France. In the meantime, the Emperor of Austria went on a trip to inspect the military units along the frontier (Özcan, 1998:288).

The Crimean War, which started in 1853 between Russia and the Ottoman Empire, has an important place in the political history of the relations between the Ottoman Empire and the United States of America, another global power of the period. It also affected the diplomatic dynamics between the two countries.

As part of its foreign policy in the 19th century, the United States decided not to intervene in conflicts and disputes in Europe. At the beginning of the conflict between the Ottoman Empire and Russia, the US officially declared its neutrality and stated that it would not directly intervene militarily (Lamber, 2016:13). However, its behavior during the war occasionally led to diplomatic conflicts with the Ottoman Empire. To demonstrate its neutrality, the US sent basic medical care and humanitarian aid to wounded soldiers and civilians in Russia and the Ottoman Empire through the Red Cross (Min, 2023:213). To show its goodwill for this aid, the Ottoman Empire gave various awards, decorations, and salaries to some American individuals and doctors (BOA:184).

America displayed a similar attitude to the European states that wanted the Ottoman Empire to weaken but did not want to lose their privileges on the trade routes and especially their presence in Istanbul (Zahid, 2022:8). However, during this period, it was observed that the US was getting closer to Russia, contrary to its declared policy of neutrality. The Russian Tsar Nickolas I had a great influence on the warm rapprochement of the US with Russia in this period. The Tsar guaranteed the US the protection of the merchant ships of the Yankee company, which carried out commercial relations with both the Ottoman Empire and Russia. Russia, which tried to break the friendship of the USA with Britain and to attract the USA to its side, granted privileges to the USA in exchange for aid agreements in the Crimean War. The US, in turn, stopped aid to the British army and assumed the protection of Russia's ships in the Far East (Golder, 1926: 462). After the US rapprochement with Russia, Russia, which wanted to show its support to the US in the American Civil War, did not hesitate to provide aid (Golder, 1926: 476).

As the Ottoman Empire began to question its loyalty to the United States after the US aid to Russia, diplomatic relations between the two sides deteriorated visibly. There was a considerable amount of rivalry, and the two countries' disagreement led to a high degree of mistrust (Smith, 2021:92).

The lingering effects of the Crimean War on the Ottoman Empire significantly affected the perception of the Ottoman Empire towards the United States. It left a lasting impression on the Ottoman Empire, fueling suspicions about American intentions in the region and raising concerns about the permanence of American neutrality (Ağır, 2022:50). From time to time, the US made efforts to ease diplomatic tensions, allay concerns and prove its neutrality. However, these efforts could only allay some of the existing concerns and were not enough to change the damaged diplomatic trust and perceptions. Therefore, the Crimean War exemplifies the difficulty of building trust in the wake of diplomatic tensions in bilateral relations between the Ottoman Empire and the United States.

With the Allied victory in the Crimean War, Russia was confined to the Black Sea, and its policy of landing in the warm seas was prevented. It was forbidden to keep warships and shipyards in the Black Sea. With the *1833 Treaty of Hünkar İskelesi,* the Ottoman Empire was forced to open the straits to Russia, but with the 1841 London Straits Convention, the principle of the closure of the straits was ratified again, and with the Crimean War, this principle was once again accepted by the leading states of Europe (Keleş, 2008:188).

The ongoing political rapprochement between the allied powers that won the Crimean War also brought about an improvement in economic relations. Thanks to the Ottomans, Britain, and France, which ensured the security of the Indian trade route, secured their commercial

interests in the Mediterranean (Keleş, 2008:188).

Russia, defeated in the Crimean War, was only able to defeat the Ottoman soldiers on the Kars front. However, in the period's propaganda magazines, newspapers, and history books, articles were written that Russia won the Crimean War (Acar, 2019:120).

Thousands of people lost their lives on the fronts of the Crimean War. Three to four times more soldiers died due to malnutrition, epidemics, and unfavorable health conditions. Some of these reasons were that the Allied states did not have enough medical personnel, the hospitals opened were far from the war zones, and the hospital buildings were not suitable for health conditions. Increasing deaths caused reactions in European public opinion. As a result of the campaigns organized, improvements were made in health services, and thanks to the modern hygiene rules implemented by Miss Florence Nightingale and her team, deaths due to health conditions decreased (Karayaman, 2008:70).

Rather than being a conflict between two states, the Crimean War had a significant impact on international relations, imperialism, and the birth of nation-states. The example of this war, in which mechanical weapons were used for the first time, set an example for the subsequent war tactics and management of both Europe and America.

The approaches of American and Russian historians to the Crimean War help us understand this historical event from different perspectives. Both the humanitarian dimension and the political consequences of the war were influenced by the identity and interest priorities of the states.

In his study, American historian David P. Forsythe emphasized the humanitarian and ethical dimensions of the war and emphasized the development of international humanitarian law. "The Crimean War played a decisive role in the development of humanitarian aid and international law" (Forsythe, 2005, p. 6).

Another American historian, Mark Power Smith, evaluated the reaction of American society to the Crimean War and its effects on the concept of nationalism. "The Crimean War radically altered the American public's view of the conflicts in Europe" (Smith, 2021: 92), he said, trying to reveal the effects of the war on American identity.

John Sweetman and Orlando Figes, two American historians, analyzed the Crimean War from a social constructionist perspective and addressed its social and cultural dimensions. While John Sweetman deals with the military history of the Crimean War, he evaluates the social dynamics of the war in i anternational relations. Sweetman examines the role of social factors in both military strategy and public opinion formation of the war.

Sweetman draws attention to the social and cultural effects of the war by stating that "the Crimean War was an important turning point in the reshaping of public opinion and international relations in Europe" (Sweetman, 2000:12). Sweetman analyzes the effects of the war on identities and power dynamics within the framework of social constructionism theory.

Another prominent American historian, Orlando Figes, in his study emphasizing the importance of social and cultural factors in the Crimean War, evaluated the effects of the war on both the Ottoman Empire and Russia from a social constructionist perspective.

According to Figes, "the Crimean War was not only a military conflict, but also a process in which identities, national sentiments and social dynamics were constructed" (Figes, 2010: 215).

Within the framework of social constructionism theory, Figes emphasizes the social and cultural dimensions of war, analyzes the effects of war on social structures, and evaluates the role of war in the identity construction of nations.

Another important study on the Crimean War is Andrew Lambert's The Crimean War. Lambert analyzes the effects of the Crimean War on military strategy and technology as well as its repercussions on the American Civil War. He states that the United States sent a military mission to Crimea in 1855, headed by Colonel Delafield, and collected its observations in a report titled The Art of War in Europe published it in 1860. This document contains important information on military tactics and technologies. Delafield's report details important naval technologies such as Russian sea mines and Anglo-French armored warships. These technologies were also deployed during the American Civil War.

According to Lambert, George McClellan, influenced by the Crimean War, planned the 1862 Peninsular Campaign in the American Civil War based on his experiences in the Crimean War. During the Crimean War, he realized the ineffectiveness of strong infantry units against ground fortifications and reflected this in his strategy. In this respect, Lambert emphasized that the Crimean War represented a period in which military tactics and technologies evolved and that the war was an important example of the transition to the industrial age. The Crimean War played an important role in the adoption of new technologies, communication systems, and methods of warfare (Lambert, 2008: 21).

Russian historians, on the other hand, have generally analyzed the Crimean War within the framework of national security and imperial interests. Frank A. Golder, one of the Russian historians, in his The Crimean War: A Historical Account, while evaluating the outcome of the Crimean War and the winning states, he states that the war was actually shaped by a complex balance and diplomacy. He emphasizes that at the end of the war, the coalition of the Ottoman Empire, Britain, France, and the Kingdom of Sardinia was not only a military success against Russia but also led to a change in the balance of power in international relations (Goldzier, 1926).

Golder also emphasizes the repercussions of the war by stating that "the Crimean War reveals Russia's foreign policy difficulties and domestic political dynamics" (Golder, 1926: 463). Golder argues that the Crimean War was not only a military conflict but also an event that caused significant changes in the political map and power dynamics of Europe. He argues that the consequences of the war should be evaluated not only in terms of winners and losers but also in terms of its broader impact on the international system.

Another Russian historian, Aleksei K. Grachev, evaluating the effects of the Crimean War on Russian identity, stated that "the war caused Russia to redefine its national identity" (Grachev, 2019: 34). In his study, he points to the profound effects of the war on Russian society.

Russian historian Nikolai S. Fedorov analyzes the repercussions of the war on domestic politics. He argues that the Crimean War was a catalyst for social and political changes in Russian society (Fedorov, 2018: 215).

Although American and Russian historians approach the Crimean War from different perspectives, they emphasize some common points in the context of social constructionism theory. Historians recognize that war is a factor that shapes power dynamics and identity construction in international relations. While American historians emphasize the

humanitarian and diplomatic aspects of the war, Russian historians focus on strategic and national security. They argue that the Crimean War was not only a conflict but also a part of social and cultural transformations.

As a result, analyses from different perspectives are useful in understanding the causes and consequences of wars as well as their impact on international relations. It reveals that identities and interests, which are among the most important considerations of social constructionism, are shaped by the interaction of states with other actors. It is seen that socially constructed multiple identities can change direction in line with the interests and actions of states. Social constructionism, which argues that the identity of a small state and the identity and interests of a large state cannot be the same, emphasizes that social relations between states will also develop in line with interests. The visits of the dignitaries of England and France to the Ottoman Empire are one of the effects of the Crimean War on inter-state relations.

As seen in the Crimean War, the allied powers' alliance against Russia was not to protect the integrity of the Ottoman Empire but to prevent Russia from reaching the warm seas. The European states, empowered after the Industrial Revolution, wanted to secure their trade routes and strengthen Ottoman control over the Straits. American and Russian historians have emphasized that the effects of the Ottoman victory in the Crimean War are still relevant for today's international relations.

REFERENCES

Acar, K. (2008). Kırım Savaşı (1853-56) döneminde propaganda: Rus popüler kültüründe savaş ve düşman imgesi. *Bilig – Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 88, 113-136.

Ağır, S. (2022). Peripheralization of the Ottoman economy, 1838–1908. In E. Özçelik (Ed.), *Political Economy of Development in Turkey: 1838 – Present*. Springer.

Bassam Zahid, A. (2022). Imperial rivalry in the East Mediterranean/Black Sea: The Crimean War (1853-1856). University of South Hampton.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), Name-i Hümayun Defteri, NO.12, 91-93.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), Babıâli Evrak Odası (BEO), Amedi Kalemi (A.AMD), Dosya 49, Gömlek NO.82.

Cappella Zielinski, R., & Grauer, R. (Eds.). (2023). Coalitions and wartime diplomacy. In E. Min (Ed.), *Understanding Battlefield Coalitions*. Routledge.

Coşkun, B. B. (2020). What is in a name: A social constructivist analysis of Macedonian conflict. In Conflict areas in Balkans. Lexington Books.

Forsythe, D. P. (2005). International humanitarianism in the contemporary world: Forms and issues. *Human Rights & Human Welfare*, 5(1), 1-12.

Figes, O. (2010). *The Crimean War: A History*. Metropolitan Books.

Fedorov, N. S. (2018). The impact of the Crimean War on Russian identity. *Russian Historical Review*, 5(2), 215-230.

Golder, F. A. (1926). Russian-American relations during the Crimean War. *The American Historical Review*, 31(3), 462-476.

Grachev, A. K. (2019). The effects of the Crimean War on Russian national identity. *Russian Historical Review*, 6(1), 34-56.

Gökçekuyu, E. (2023). A constructivist reading of state morality in international relations. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 174.

Jung, H. (2019). The evolution of social constructivism in political science: Past to present. *SAGE Open*, 9(2), 1-8. https://doi.org/10.1177/2158244019857756

Karayaman, M. (2008). Kırım Harbi'nde sağlık hizmetleri (1853-1855). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 59-75.

Keleş, E. (2008). Kırım Savaşı'nda (1853-1856) Karadeniz ve Boğazlar meselesi. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 23(23), 149-194. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000289

Kaymaz Mert, M. (2022). Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarındaki Türk kimliği inşasının sosyal inşacılık teorisi bağlamında değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 1170-1183.

Lambert, A. (2008). *The Crimean War*. Faber & Faber.

Liu, L. (2023). The work of the American Protestant missionaries on Muslim evangelization and their perceptions and interactions with Muslim Turks during the late Ottoman and early Republican period in Turkey (1878-1929). SOAS University of London.

Min, E. (Ed.), Zielinski, R. C., & Grauer, R. (2023). Coalitions and wartime diplomacy. In *Understanding Battlefield Coalitions*. Routledge, 213-226.

Özcan, B. (1998). Kırım harbi sırasında bazı Avrupalı devlet adamlarının Osmanlı ülkesini ziyaretleri (1854-1855). *OTAM: Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırmaları*.

Smith, M. P. (2021). The Young America movement, the Koszta affair of 1853, and the construction of nationalism before the Civil War. *Journal of the Early Republic*, 41(1), 91-114.

Ulbert, C. (2014). Social constructivism. In *Theories of International Relations* (s.). Routledge, 248-268.

Wendt, A. (1992). Anarchy is what states make of it: The social construction of power politics. *International Organization*, 46(2), 391-425.

Wendt, A. (1999). *Social Theory of International Politics* (Vol. 67). Cambridge University Press.

TARİH ÖĞRETİMİNDE ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ: ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGILARI VE ENDİŞELERİ

Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0001-6320-982X

ÖZET

Son yıllarda oldukça hızlı bir şekilde değişen ve gelişen teknoloji geleceğin tarih öğretmenlerinin de eskiye göre daha farklı sorulara cevap aramasına sebep olmaktadır. Bu sorulardan bir tanesi de geleceğin eğitim sisteminin nasıl şekilleneceği sorusudur. Yapılan araştırmada tarih öğretiminde üretken yapay zekâ araçlarının kullanımına yönelik tarih öğretmeni adaylarının algılarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla bir devlet üniversitesinin tarih öğretmenliği programının tüm sınıf düzeylerindeki gönüllü öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır. Üretken yapay zekânın tarih öğretimindeki yeri, avantajları ve dezavantajları ile ekran süresi, teknolojik araçlara sahip olma durumları gibi sorulara verilen yanıtlar, NVIVO nitel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtların içerik analizi, ana temalar ve frekans değerleriyle sunulmuştur. Yapılan analizlerin sonucunda öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kullanımına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip olduklarını görülmüştür. Tarih öğretmen adayları, yapay zekânın öğretim yöntemlerini geliştirme, kaynaklara erişimi kolaylaştırma ve öğretmenlerin işlerini kolaylaştırma gibi potansiyel faydalarını kabul etmekle birlikte, yapay zekâ araçlarının etik sorunsalı, artan ekran süresi ile elektronik cihaz bağımlılığı, kopya çekme, sahte, yanlı ve kirli içeriklere ulaşma, gerçeklikten uzaklaşma gibi potansiyel dezavantajlara dair endişelerini de dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları bu alanda kendilerini geliştirmek için dersler ve etkileşimli eğitimler ile desteklenmek istediklerini vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler
Tarih Eğitimi, Üretken Yapay Zekâ, Yapay Zekâ Araçları, Tarih Öğretmen Adayı, Eğitim Teknolojileri.

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HISTORY TEACHING: PROSPECTIVE TEACHERS' PERCEPTIONS AND CONCERNS

ABSTRACT

The rapidly changing and developing technology in recent years has caused future history teachers to seek answers to different questions than before. One of these questions is how the future education system will be shaped. This study it is aimed to examine the perceptions of prospective history teachers about the use of productive artificial intelligence tools in history teaching. For this purpose, data were collected through semi-structured interviews with students at all grade levels of the history teaching program of a state university. The answers to questions such as the place of productive artificial intelligence in history teaching, its advantages and disadvantages, screen time, and their ownership of technological tools were analyzed using NVIVO qualitative analysis software. Content analysis of the answers given to open-ended questions were presented with main themes and frequency values. As a result of the analyses, it was seen that pre-service history teachers had both positive and negative views on the use of productive artificial intelligence. Although pre-service history teachers acknowledged the potential benefits of artificial intelligence, such as improving teaching methods and increasing access to resources, they also expressed concerns about the potential disadvantages of artificial intelligence tools, such as ethical problems, increasing screen time and electronic device addiction, cheating, accessing fake, biased and dirty content, and distancing from reality. Pre-service teachers emphasized that they would like to be supported with courses and interactive trainings to improve themselves in this field.

Key Words

History Education, Generative AI, AI Tools, History Teacher Candidate, Educational Technologies

GİRİŞ

Yapay zekânın özellikle de üretken modellerin hızla ilerlemesi, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeniliklere yol açmıştır. Veri girdilerine dayalı yeni içerikler oluşturan üretken yapay zekâ araçları, tarih eğitimi de dâhil olmak üzere çeşitli eğitim disiplinlerine giderek daha fazla entegre olmaktadır. Üretken yapay zekâ kendi algoritması ile veri toplayan, topladığı verileri işledikten sonra sanki bir insan tarafından yazılıyormuş gibi sonuçlar ortaya koyan araçlardır. ChatGPT de 2022 yılından itibaren ücretsiz kullanıma girmesiyle birlikte birçok alanda kullanılmaya başlanan üretken yapay zekâ araçlarından biridir (Gökçearslan vd., 2024: 1). ChatGPT'nin bu ilgi çekici çıkışının hemen arkasından birçok farklı firma tarafından farklı ve daha gelişmiş modelleri de piyasaya sürülmüştür ve dünya genelinde birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da olumlu ve olumsuz yanları

olmasına rağmen eğitim alanında oldukça etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (UNESCO, 2024: 7). Tarih dersleri doğası gereği üretken yapay zekâ araçlarının kullanılabileceği geniş bir alanı içermektedir. Teknolojiyi yakından takip eden tarih eğitimcileri yapay zekânın içerik oluşturmaktan bağlamsal analiz boyutuna kadar birçok konuda bu araçlardan faydalanabileceği düşünülmektedir. Örneğin tarih öğretmenlerinin rehberliğinde öğrenciler tarihsel senaryoları yeniden hayal edebilir, gerçeğe yakın simülasyonlarla binlerce yıl öncesinde yaşananları tecrübe etmeye çalışabilir, yapay zekâ destekli çizim programları ile geçmişe dair soyut kavramları somutlaştırmaya çalışabilirler. Ören yerlerindeki eserlerin cep telefonu uygulamaları ile binlerce yıl önceki hallerini görülebilir. Müzelerde antik dönemlerden kalan ve birçok kişi tarafından anlaşılması güç olan eserlere ilişkin 3 boyutlu canlandırmalar yapılabilir. Türkiye'de son dönemlerde bu konuda oldukça ilgi çekici çalışmalar yapılmıştır. Örneğin bir çalışmada Juliopolis Antik Kenti'nde yapılan kazılardan çıkartılan Anadolu'da Roma Dönemi'ne tarihlendiği bilinen tek deforme kafatasının 3D modellemesi oluşturulmuştur. Bu çalışmada, adım adım modelleme aşamaları anlatılarak o kafatasının yaşadığı dönemde nasıl olacağına dair bir görsel ortaya çıkartılmıştır (Sertalp, Moreas & Bütün, 2024). Bu çalışmadan yola çıkılarak, antik dönemlerin anlatıldığı bir ders esnasında öğretmen bu modellemenin adımlarını öğrencilere gösterebilir öğrencilere geçmişte yaşamış o insanla bağ kurabilmesi adına etkinlikler planlanabilir. Üretken yapay zekânın tarih öğretimine dâhil edilmesine yönelik yapılan araştırmalarda ChatGPT gibi araçların öğrencilerin /öğretmen adaylarının bireysel öğrenme stillerine ve tarihsel ilgi alanlarına uygun özel ders planları oluşturmak, sınav sorusu hazırlamak, derslere yönelik etkileşimli tartışmalar oluşturmak, eğitsel oyunlar hazırlamak gibi işler yaparak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini kolaylaştırabileceği vurgulanmıştır (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023; Lo, 2023; Xu, 2024). Xu (2024) çalışmasında derslerinde üretken yapay zekâ araçlarını asistan olarak kullanan eğitmenlerin proje tabanlı öğrenme, sınıf içi tartışma etkinlikleri gibi nispeten fazla zaman alan yöntemlere yer ayırabildiği ifade edilmiştir. Öğretim etkinlikleri esnasında bireysel ihtiyaçların oldukça önemli olduğu ancak kalabalık sınıflarda müfredatını yetiştirmeye çalışan öğretmenlerin buna zaman ayırmasının da ne kadar zor olduğu bilinmektedir. Burada yapay zekânın desteği devreye girebilmektedir. Öğretmenlerin ders planlarını yaparken bireysel ihtiyaçlara göre ayarlamalar yapması, öğrenci performansı ve ilgi alanlarına yönelik yapılmış analizler ve raporlar ile öğretmenlerin ileriye dönük planlamalar yapmasına imkân tanır ve öğretmenlerin işlerini kolaylaştırabilir (Onesi-Ozigagun, 2024). Üretken yapay zekâ destekli ders planlarına ilişkin ilgi çekici çalışmalar vardır. Yang ve Boulom (2024) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar yapay zekâ destekli bir eğitsel oyun tasarlamış ve uygulamışlardır. Araştırmacılara göre bu yaklaşım, öğrencilerin tarihi olaylara aktif olarak katılmalarını sağlayarak farklı öğrenme stillerine hitap etmekte ve konunun daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır. ChatGPT'yi tarih derslerinde pegogojik bir araç olarak kullanma sürecini anlatan başka bir çalışmada ise Amerikan ders kitaplarındaki Kızıldereli tarihine ilişkin bölümlere yönelik ChatGPT tarafından içerikler üretilmiş ve öğrencilerin Avrupa merkezci anlatılarla üretilen bu içerikleri analiz etmeleri istenmiştir. Yapay zekâyı eleştirel bir öğretim aracı olarak kullanan araştırmacılar bu etkinliklerle öğrencilerinin konuyu derinlemesine öğrenebildiği sonucuna ulaşmışlardır (Washburn & McCutchen, 2024). Díaz-Sánchez ve Chapinal-Heras (2023) çalışmalarında ise klasik antik çağ konusunun öğretiminde yapay zekâ destekli çizim program olan Midjourney'nin nasıl kullanıldığına dair süreç anlatılmıştır. Araştırmacılar bu araçla öğrencilerin metinsel açıklamalardan görüntüler oluşturarak tarihsel düşünme becerilerini

geliştirebileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde farklı çalışmalarda da üretken yapay zekâ araçlarının doğru şekilde kullanılması ile öğrencilerde bağımsız düşünme ve yaratıcılık gibi temel becerileri geliştirebileceği ifade edilmektedir (Alenezi, 2023; Sheng, 2023). Ayrıca, bu araçların birçoğuna sınırlı da olsa ücretsiz olarak erişilebiliyor olmanın bu kaynaklara ve kişiselleştirilmiş öğrenme yollarına eşit erişim sağlayarak eğitimdeki sosyoekonomik eşitsizlikleri gidermeye yardımcı olabiliceği de düşünülmektedir (Abbas vd., 2023; Edeni, 2024). Yapay zekâ adaptif öğrenme teknolojilerinin biri olarak öğrencilere istenen yer ve zamanda, kendi hız ve öğrenme stiline uygun seçenekler sunmaktadır (Şengül-Bircan, 2024). Ayrıca eğitimcilerin yapay zekâ ile geliştirilmiş platformlardan yararlanmaları yoluyla kapsayıcı bir şekilde tüm öğrencilerin tarihsel içerikle anlamlı bir etkileşime girebileceği düşünülmektedir (Edeni, 2024). Bu durum tarih eğitimi özelinde tartışmalı konuların öğretimi hususunda, farklı bakış açılarını anlamak, soyut öğeleri somutlaştırmak, yabancı dillerde yazılmış kaynaklara ulaşmak gibi durumlarda öğretmenlerin işini kolaylaştırabilir. Altun (2022: 18-23) dijital tarihe ilişkin örnekler verdiği çalışmasında yapay zekânın dijital tarih yazımında metinlerin sürekli güncellenebilmesi ve işbirliğiyle zenginleşmesi açısından güçlü bir araç olarak olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, Wikipedia'da yer alan tarihsel figürlerin biyografilerinin kolektif düzenlemelerle güncel ve detaylı şekilde gelişmesini sağlayan özellik, kullanıcıların dinamik bir tarih algısı edinmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, dijital araçlarla sunulan görselleştirmeler (haritalar, grafikler, 3D animasyonlar) tarihî bilgileri daha anlaşılır ve etkileşimli hale getirerek, soyut kavramları somutlaştırabilir. Kitle kaynak projeleriyle yapay zekâ, öğrenci ve topluluk katkılarıyla zenginleştirilmiş dijital arşivler oluşturulmasına katkı sunabilir.

Üretken yapay zekâ teknolojileri eğitimde birçok fırsat sunarken, beraberinde çeşitli zorluklar da getirmektedir. Bu zorluklar son dönemde yapılan çalışmalarda şu başlıklarda toplanmıştır. Üretken yapay zekânın algoritmik ön yargıya sahip olması, güvenilir bilgi kaynaklarının eksikliği, bu teknolojilere erişim eşitsizliği, yaratıcı düşünce eksikliği ve manipülasyon gibi sorunların eğitim süreçlerinde yapay zekânın etkili kullanımını sınırlayabileceği düşünülmektedir (Bozkurt vd., 2023; Bozkurt & Sharma, 2023). Ayrıca gelecekteki öğretmen rolünün değişmesi hakkındaki tartışmalar, bu araçların kullanımına yönelik gizlilik ve etik kaygılar, teknik karmaşıklık, teknoloji bağımlılığı, şeffaflık eksikliği ve insan etkisinin azalması gibi etkenler, eğitimin temel sosyal yapısını tehdit edebileceği ve bu alanda daha şeffaf, etik ve denetimli politikaların geliştirilmesine acilen ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Bozkurt, 2023). Tarih öğretimi özelinde düşünüldüğünde de bu alanda yapılmış çalışmalar üretken yapay zekânın kolaylıklarının yanında birçok zorluk da içerdiğini ifade etmektedir. Örneğin, tarih derslerinde üretken yapay zekânın kullanılması ile oldukça gerçekçi rol yapma oyunları, etkileşimli, kişiselleştirilmiş öğrenme platformları öğrencilerin ilgisini çekmektedir ancak öğretmenlerin farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için bu araçlarını sürekli olarak uyarlamaları gerektiğinden bu durumun öğretmenlere çok iş yükü yüklediği ifade edilmektedir (Fatimah & Octaviani, 2023; Yang & Boulom, 2024). Diğer bir problem de başka bir araştırmada şöyle ifade edilmiştir. Yapay zekânın kullanılmasına yönelik öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri hususu problemlidir çünkü birçok eğitimci yapay zekâyı etkili bir şekilde derslerine dâhil etme becerilerinden yoksundur ve bu araçları kullanmak ve verileri doğru bir şekilde yorumlamak için mesleki gelişim ihtiyacını duymaktadır (Fatimah & Octaviani, 2023). Bunlara ek olarak yapay zekâ algoritmalarındaki önyargılar tarihsel anlayışı bozabileceğinden ve yanlış bilgilendirme yapabileceğinden dolayı

bu araçların veri kalitesi tartışmalı ve sorunludur (Nocera & Newton, 2024; Washburn & McCutchen, 2024). Bu durum da özellikle bilinçsiz bir şekilde bu araçları derslerinde kullanan tarih öğretmenleri ve öğrencilerinin yanlış ve yanlı tarihsel bilgiye ulaşabileceği ve hatalı bir öğrenme süreci gerçekleşebileceği sonucunu doğurabilir. Ayrıca üretken yapay zekâ konusunda etik konusu da halen tartışmalıdır.

Birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da çok sayıda araştırma ile akademinin güncel konularından biri olan yapay zekânın eğitimde kullanılmasına yönelik çok sayıda çalışma olmasına ragmen tarih öğretimindeki yerine ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmüş ve Türkiye'deki tarih öğretmen adayları ile yapılmış bir çalışmanın bu alana katkı sunabileceği düşünülmüştür. Bu durumdan hareketle geleceğin tarih öğretmenlerinin üretken yapay zekâya ilişkin fikirlerini alan mevcut durumu saptayan bir araştırma yapmak amacıyla şu alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Tarih öğretmen adaylarına göre üretken yapay zekâ araçlarının tarih öğretimine sunduğu olanaklar nelerdir?
2. Tarih öğretmen adaylarına göre üretken yapay zekânın tarih öğretiminde sağladığı en önemli avantajlar ve karşılaşılan temel zorluklar nelerdir?
3. Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik etik kaygıları nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine göre düzenlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan nitel çalışma desenidir. Bu yaklaşımda veriler sistematik bir şekilde toplanır, analiz edilir ve sonuçlar detaylı olarak ortaya konur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu kapsamda tarih öğretmen adaylarının üretken yapay zekâya ilişkin mevcut fikirlerini ve gelecekteki tarih öğretimine dair perspektiflerini belirlemek amacıyla bu yaklaşım uygun görülmüştür.

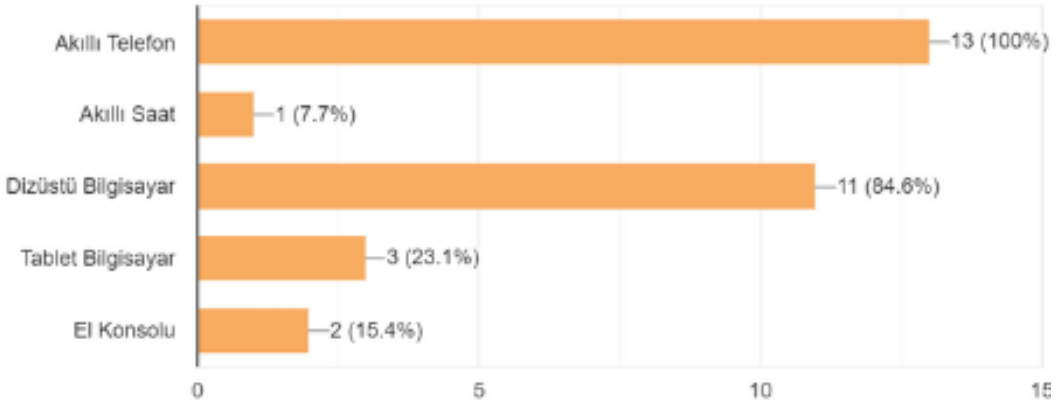
Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem, çalışmaya hız ve pratiklik kazandırması (Yıldırım & Şimşek, 2016) bakımından tercih edilmiştir. Bu kapsamda Ankara'da yer alan bir devlet üniversitesinin tarih öğretmenliği bölümlerinin tamamına duyuru yolu ile ulaşılmış ve 1,2,3 ve 4. Sınıflarından bu çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 13 kişi çalışmaya dâhil olmuştur. Çalışma grubunun 10'u erkek, 3'ü kız öğrencidir. Sınıf dağılımları 1. Sınıflardan 1 kişi, 2. Sınıflardan 2 kişi, 3. Sınıf ve 4. Sınıftan da 5'er kişi olmak üzere toplam 13 katılımcı yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

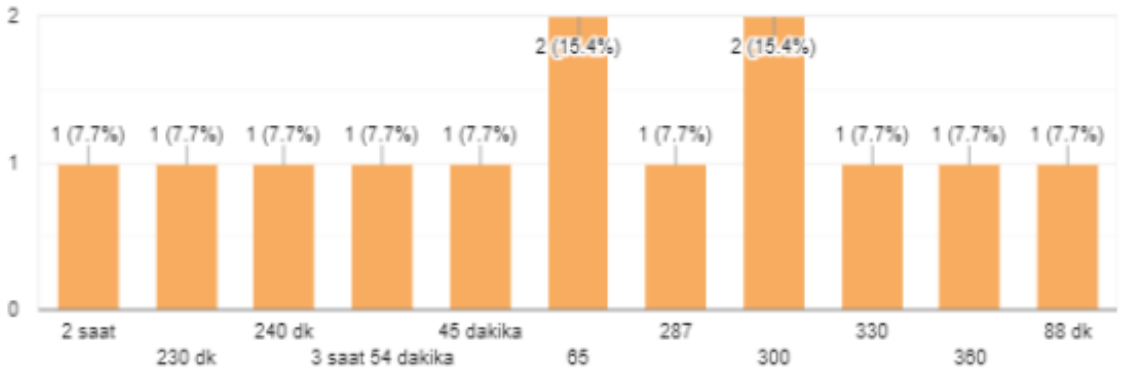
Bu çalışma için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılırlığı ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla eğitim bilimleri alandaki iki akademisyen tarafından incelenmiş, görüş ve öneriler çerçevesinde form yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan form google form üzerinde iki bölüm olarak hazırlanmıştır. Kişisel bilgilere dair soruların olduğu ilk kısımda öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıf bilgileri,

hangi dijital teknolojilere sahip oldukları ve de ekranda ne kadar zaman geçirdiklerine dair sorular mevcuttur. Formun ikinci kısmında ise üretken yapay zekâya ilişkin görüşleriyle ilişkili sorular mevcuttur. Kontrollerden sonra son haline getirilen görüşme formunu uygulamak üzere araştırmacı tarafından bir toplantı planlanmıştır. Öğretmen adaylarından bu toplantı esnasında cep telefonlarının yanlarında olması istenmiştir. Toplantıda sunum yoluyla kısa bir bilgilendirme yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından Google form linki paylaşılmış ve öğrenci görüşleri o esnada toplanmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin alındığı ilk bölümündeki hangi dijital araçlara sahipsiniz sorusuna gelen yanıtlar Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Öğrencilerin Sahip Olduğu Teknolojik Araçlar

Grafiğe göre katılımcıların tamamının cep telefonu sahibi olduğu, 11'inin dizüstü bilgisayarı, 3 kişinin tableti, 2 kişinin el konsolu ve 1 kişinin de akıllı saati olduğu görülmektedir. Bu sorunun devamında ise öğrencilerden günlük akıllı telefon sürelerinin ne kadar olduğu hakkında bilgi istenmiştir. Öğrencilerin verdiği bilgiler Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. Öğrencilerin Günlük Akıllı Telefon Kullanım Süreleri Hakkında Veriler.

Görselde öğrencilerin bir kısmının dakika olarak yanıt verdiklerini bir kısmının ise saat olarak yanıt verdikleri görülmektedir. Cep telefonlarındaki ayarlar kısmından toplanan verilere göre katılımcıların ekran süreleri görüldüğü gibidir. Formun devamında ise araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu görüş formu kullanılmıştır. Bu formda ise alt problemlere yönelik 3 açık

uçlu soru katılımcılara yöneltilmiş ve Google form üzerinden yanıtlar toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının yapay zekâya ilişkin görüşlerini analiz etmek için tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, katılımcıların yanıtlarında belirgin temaları ortaya çıkararak verileri anlamlandırmak ve sınıflandırmak amacıyla tercih edilen bir nitel analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yaklaşım, veriyi düzenli bir şekilde kodlayıp temalara ayırarak katılımcıların düşüncelerindeki temel eğilimleri ve tekrar eden anlamları ortaya koymayı sağlar (Braun & Clarke, 2019). Bu araştırmada, ulaşılan verilerin tematik analizi nitel çalışmalarda yaygın kullanılan NVIVO programı tarafından yapılmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tarih öğretmen adaylarına göre üretken yapay zekâ araçlarının tarih öğretimine sunduğu olanaklar nelerdir sorusuna gelen yanıtların analizinden elde edilen bulgular, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tarih Öğretmen Adaylarına Göre Üretken Yapay Zekânın Tarih Öğretimindeki Rolü

Tema	Kategori	f
Yapay Zekânın Rolü	Etkinlikler ve kalıcı öğrenme	5
	İlgi çekici uygulamalar	3
	İş yükünü azaltmak/kolaylaştırmak	3
	Görsel ve somutlaştırma	2
	Doküman analizleri	1
	Çeviri	1
	Kişisel asistan	1
	Yeni nesil öğretmen	1

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar farklı kategorilerin altında sıralanmaktadır. Aşağıda bu soruya verilen yanıtlardan bazıları görülmektedir.

K2: *Soyut konuları somutlaştırarak kalıcı öğrenmeyi sağlar. Konuları tekdüzelikten ve sıkıcılıktan kurtarır.*

K9: *Tarih dersi genellikle düz anlatım şeklinde işlenen bir ders ancak yapay zekâ araçlarının kullanımıyla birlikte ders, etkinlik, sınav gibi aktiviteler daha etkili ve verimli işlenebilir. Öğrenci derse daha çok ilgi duyabilir.*

K13: *Farkında olmamız gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlerin işini kolaylaştıracak çok sayıda uygulama var. Bunları araştırarak işe başlamalıyız. Yeni nesil okullarda yeni nesil öğretmenler lazım.*

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcıların sıklıkla üretken yapay zekâ yardımıyla hazırlanmış etkinliklerin daha etkili öğrenme ortamları hazırlayabileceği dersi daha ilgi çekici hale getirebileceği gibi ifadeler görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları geleceğin eğitim sisteminin içinde yapay zekânın olduğunu ve bu teknolojiler için hazırlıklı olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tarih öğretmen adaylarına göre üretken yapay zekânın tarih öğretiminde sağladığı en önemli avantajlar ve karşılaşılan temel zorluklar nelerdir sorusuna gelen yanıtların analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarına Göre Üretken Yapay Zekânın Avantajları ve Zorlukları

Tema	Kategori	f
Avantajlar	Görsel ve somutlaştırıcı öğrenme	4
	Bilgiye hızlı ve kolay erişim	3
	Öğrenci motivasyonunu artırmak	2
	Kolaylaştırıcı araçlar	2
	Tarihsel anlama/ analiz etme	2
Zorluklar	Yanlış bilgi ve yanıltıcı yönlendirmeler	4
	Teknolojiye hâkim olamama sebepli sorunlar	3
	Öğrencilerin Pasifleşmesi ve Ekran Bağımlılığı	2
	İşsizlik ve Etik Sorunlar	2
	Bilgi Kirliliği	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar avantajlar ve zorluklar temalarının altında farklı kategorilerle sıralanmaktadır. Aşağıda bu soruya verilen yanıtlardan bazıları görülmektedir.

K1: *Avantajları konusunda ise o dönemin yasam ve yapı şartlarını daha iyi bir şekilde görebilmemizi sağlamanın yanı sıra bunu yaparken de oldukça ilgi çekici ve merak uyandırıcı bir şekilde bu işlevi sağlayabilir. Dezavantajları ise etik ve internet bilgi kirliliğinden kaynaklı oluşabilecek yanlış sonuçlar olabilir.*

K9: *En büyük avantajı öğrencilerin kolayca dağılan dikkatlerini uzun süre etkin tutmak. Dezavantajı ise öğrencilerin her kaynağa her bilgiye kolayca ulaşabilmeleri bir üşengeçlik yaratabilir ayrıca ekrana bağımlılık gibi durumlar da söz konusu olabilir.*

K10: *Tarihi bilgilere kolay ulaşmak, kolay yollar ile soruların cevabını bulabiliriz. İnsanlar günümüzde yapay zekâyı kullanıyorlar ama tarih dersleriyle ilgili cevapların çoğu yanlış çıkabiliyor. Doğru cevap*

az bulunmaktadır ancak bunun üzerinde biz de aldığımız cevabı elbet makale ve tarih dersi kaynaklar üzerinden kontrol etmemiz gerekiyor. Bunun için yapay zekâda tarih dersleriyle ilgili bilgilerin mutlaka gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde hem avantajlar temasına hem de zorluklar temasına yönelik ifadeler kullandıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının üretken yapay zekânın avantajları konusunda en sık tekrarladığı ifadelerin görsel ve somutlaştırıcı öğrenme ortamı sunması ve bilgiye hızlı ve kolay erişim olarak belirlenmiştir. Yapay zekâ destekli araçlar yardımıyla öğrencilerin geçmişe dair soyut bilgileri somutlaştırabilecekleri vurgulanmıştır. Buna karşılık üretken yapay zekâ araçlarının yanlış, yanlı ve kirli bilgiyi yayabileceği ihtimali sıklıkla vurgulanmıştır. Ayrıca bu araçların bilinçsiz kullanımı ile teknoloji bağımlığı, tembellik, üşengeçlik gibi sorunlar yaşanabileceği de ifade edilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tarih öğretmen adaylarına göre tarih öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik etik kaygılar nelerdir sorusuna verilen yanıtların analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretiminde Üretken Yapay Zekâ Kullanılması Yönündeki Etik Kaygıları

Tema	Kategori	f
Etik kaygılar	Kopya Çekme ve İntihal	4
	Yanlış Bilgi Yayma ve Yanlı Aktarım	4
	Teknolojik Gelişmeler /Öngörülemez Riskler	2
	Kişisel Bilgilerin Kötüye Kullanımı	2
	Yapay Zekâ Kullanımının Amaç Dışına Sapması	2

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar avantajlar ve zorluklar temalarının altında farklı kategorilerle sıralanmaktadır. Aşağıda bu soruya verilen yanıtlardan bazıları görülmektedir.

K4: *Daha önce de belirttiğim gibi bilgi hırsızlığı ve yanlış bilgi yayımında ilerleyen teknolojik gelişmelerin etkili olduğu kanısındayım.*

K9: *Özel bilgilerimize ulaşılabilme ihtimali beni korkutuyor. Ücretsiz uygulamalar bizi kullanabilir diye düşünüyorum. Tarih derslerinde öğretmen ve öğrencilerin bu uygulamaları etkili kullanması gerekmektedir. Bireyler etkili kullanmadığı halde hem kendine hem uygulamaya zarar vermiş olurlar.*

K11: *….etik kaygılarım evet var, şöyle ki yapay zekanın yapmış olduğu resim ve metinlerde, daha çok Batı tarzı bilgi ve materyallerin kullanımı söz konusu olduğundan bu oluşan bilgiler gerçeği yansıtmamakta ya da çarpıtmaktadır. Bu araçların taraflı olduğunu ve olmaya devam edeceğini düşünüyorum.*

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde üretken yapay zekâ araçlarının kullanımına ilişkin en temel kaygıların kopya çekme ve intihal yapma, yanlış bilgi yayma ve aktarma temalarında toplandığı görülmüştür. Ayrıca gelecekte bu araçların kullanımına yönelik belirsizlikler olduğu, etik ihlallerin yapılabileceği bu konuda ön görülemez riskler taşıdığı gibi ifadeler de mevcuttur. Ayrıca katılımcılardan bazıları bu araçları kullanırken kişisel bilgilerinin çeşitli firmalar tarafından toplandığını ve bu durumun da riskli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğunun bu konuda kaygılı olduğu ve bu noktada neler yapabileceklerine dair akıllarında soru işaretleri olduğu söylenebilir.

Bunlara ek olarak görüşme formunun en sonunda yer alan "bu konuya ilişkin sizin fikir ve önerileriniz nelerdir" sorusuna verilen yanıtlarda sıklıkla üniversitede bu konuya ilişkin bir ders almadıklarını, bu teknolojileri ileride öğretmen olduklarında kullanmaya yönelik profesyonel eğitimlere ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin bazı görüşler de aşağıda sunulmuştur.

K13: *Bir önerim var ama bilmem burada yazmam uygun mu hocam.. Biz geleceğin tarih öğretmenleri olarak yeni gelişmelerin dışında kalmak istemiyoruz, bu alanla ilgili proje ve çalışmalarda bizler de yer almak, yeni teknolojilere dair kendi bölümümüz içinde dersler açılsın istiyoruz. Kendini tekrar eden dersler bize artık pek bir şey katmıyor. Teşekkürler…*

K9: *Açıkçası merak ediyorum ancak nereden başlamam gerektiğini bilmiyorum, çekincelerim de var... …seminer ve projeler düzenlense iyi olabilir.*

Bazı öğretmen adayları çeşitli projeler kapsamında konuya ilişkin bilgi/ seminer alabildiğini ifade ederken bazıları da çeşitli sosyal medya platformları ve e-devlet eğitimleri, Udemy gibi ücretli çevrim içi ders platformları aracılığı ile bu konuya ilişkin eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak yukarıda da görüldüğü gibi öğrencilerin bu kapsamda derslere ihtiyaç duyduğu görülmüştür.

TARTIŞMA

Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretiminde üretken yapay zekâya ilişkin görüşleri analiz edildiğinde üç alt başlıkta görüşlerin toplandığı görülmüştür. Öğretmen adayları üretken yapay zekânın tarih öğretimine sunabileceği olanaklar noktasında çok sayıda fikir öne sürmüştür. Üretken yapay zekânın tarih derslerinde kullanılabilecek etkinlikler tasarlamak ve tarih öğretimini daha etkili hale getirebilecek planlamalar yapmak konusunda yararlı olabileceğine ilişkin görüşler sıklıkla vurgulanmıştır. Bu görüşleri destekleyen çalışmalar vardır. Yang ve Boulom (2024) çalışmalarında yapay zekâ destekli oyunun etkili öğrenme sağladığı ve öğrenme stillerine hitap ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Washburn & McCutchen, (2024) çalışmaları da yapay zekânın pedagojik bir araç olarak kullanılması ile ilgi çekici etkinlikler hazırlanabileceği ve bu etkinliklerin düşünme becerilerini artırabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Alenezi, 2023; Díaz-Sánchez & Chapinal-Heras 2023; Sheng, 2023 tarafından yapılan çalışmalar da tarih öğretiminde üretken yapay zekâ destekli materyallerin işlevsel olduğu, tarihsel düşünme becerilerini geliştirebileceği, öğretmenin iş yükünü azaltabileceği ve soyut konuları somutlaştırabileceği fikrini destekleyen çalışmalardır. Buna karşılık Alshorman, 2024; Fatimah & Octaviani, 2023; Seyrek vd. 2024 çalışmalarında bu araçların teknolojiye hâkim olmayan öğretmenler tarafından kullanılamayacağını, bu araçları

öğrenmenin kolay olmayabileceğini ya da bazı öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıflarında bu teknolojik imkanlara sahip olmayacaklarını vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarak tarih derslerinde üretken yapay zekâ kullanımına ilişkin zorluklar temasının altında üretken yapay zekâ araçlarının yanlış, yanlı ve kirli bilgiyi yayabileceği ihtimali sıklıkla vurgulanmıştır. Özellikle yapay zekâ araçlarının yanlış/ yanlı bilgi içerebilmesi ve bu sebepten kaynaklanabilecek sorunlar farklı çalışmalarla Nocera & Newton, 2024; Washbourn& McCutchen, 2024; Yang &Baulom,2024 ve UNESCO raporu ile de desteklenmektedir (UNESCO, 2024). Öğretmen adayları yapay zekâ araçları aracılığı ile ulaşılan bilginin derslerde kullanılmadan önce mutlaka teyit edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle de Türk tarihi hakkında bazı konulara ilişkin yabancı dilde kaynakların az olması/ yahut yanlı olabilmesi sebebi ile taraflı ya da yanlış içerikler üretilebildiği bilinmektedir. Öğretmen adaylarının da özellikle hassas ya da tartışmalı konulara ilişkin yapay zekâ destekli bir çalışma yapılacaksa daha dikkatli olunması gerektiğine dair önerileri mevcuttur. Bu duruma benzer olarak Washbourn & McCuthen (2024) çalışmaları da mevcut yapay zekâ araçlarının baskın bir şekilde Avrupa merkezci anlatıları kullandığı ve bu sebeple bazı başlıklarda yanlı ve kapsayıcı olmayan sonuçlar ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple bu araçlarla üretilen içeriklerin tartışmaya açık olduğu ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmen adayları bu araçların bilinçsiz kullanımı ile teknoloji bağımlığı, tembellik, üşengeçlik, yaratıcılığı öldürme gibi sorunlara yol açabileceğini de vurgulamışlardır. Yapay zekânın bilinçsiz kullanımı, algoritmik önyargı, bilgi kaynaklarının güvenilirlik eksikliği ve erişim eşitsizliği gibi sorunların eğitim süreçlerinde çeşitli olumsuz etkilere yol açabileceği öngörülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin rolünün dönüşmesi, teknoloji bağımlılığı gibi sonuçlar da doğurabileceği düşünülmektedir (Bozkurt vd., 2023; Bozkurt & Sharma, 2023).

Öğretmen adaylarının tarih öğretiminde üretken yapay zekâ kullanılması yönündeki etik kaygıları konusundaki görüşleri incelendiğinde ise en sık tekrarlanan kategorilerin kopya ve intihal, yanlı ve yanlış bilgi, kişisel bilgilerin kötüye kullanımı gibi kategorilerde olduğu görülmüştür. Özellikle bu araçlarla öğrencilerin kopya çekmek ve kendilerine verilen görevleri bu araçlara yaptırmak gibi sahtekârlıklar yapabileceklerini ifade eden öğretmen adayları bu konuya ilişkin kaygıları olduğunu ifade etmişlerdir. Üretken yapay zekâ araçlarının akademik dürüstlük ve kopya çekme konusunda etik problemlerine ilişkin tartışmalar Türkiye'de ve birçok ülkede halen tartışma konusudur. Bu çalışmalar yapay zekâ araçlarının öğrenme deneyimlerini geliştirebilirken, aynı zamanda yeni akademik sahtekârlık biçimlerini de kolaylaştırdığını ifade etmektedir (Akkaş, Tosun & Gökçearslan, 2024; Cotton, Cotton & Shipway, 2024; Polat, 2024). Bu çalışmalar farklı düzeylerde öğrencilerin bu araçları ödevlerini yaptırmak, kopya çekmek gibi amaçlarla kullanabildiklerini göstermektedir. Bunlara ek olarak öğretmen adaylarının kişisel verilerinin korunması hususunda da kaygıları olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin bu gibi araçları kullanırken dikkatli olunması gerektiği birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Bozkurt, 2023; Polat, 2024; UNESCO, 2024). Özellikle ücretsiz olarak hizmete sunulan yapay zekâ araçları kullanıcılardan çeşitli veriler toplamaktadır. Bu konuda gönüllü ve gönülsüz kitle kaynak türlerinin etik sınırları, özellikle veri gizliliği ve kullanıcıların izni konularında dikkatle ele alınmalıdır (Altun, 2022: 25). Üretken yapay zekâya ilişkin bu kaygılar etik ihlallerle de birleştiğinde eğitimin sosyal yapısını tehdit etmekte ve daha şeffaf, etik ve denetimli politikaların acil olarak geliştirilmesine ihtiyaç doğurmaktadır (Bozkurt vd., 2023; Bozkurt & Sharma, 2023). Yakın

zamanda da bu konuya ilişkin acil eylem planları açıklanmış ve birçok ülke ortak kararlar alabilmek için adımlar atmaya başlamıştır ancak bu atılan adımlara rağmen oldukça hızlı gelişen bu teknolojilere ilişkin sorunlu kısımlar halen mevcuttur. Tarih öğretmen adaylarının sıklıkla tekrarladığı bir başka kategori ise kariyer gelişimleri için yeni teknolojilere dair derslere ve uygulamalı çalışmalara ihtiyaç duymalarıdır. Öğretmen adayları üniversitede kendi anabilim dalları içinde verilen derslerin içeriğinde üretken yapay zekâ gibi yenilikçi yaklaşımların yer almasını, bu konulara ilişkin atölye çalışmalarına katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bazıları kendi imkânları ile bu araçları öğrenmeye çalıştıklarını ancak eksik olduklarını ve öğrenmeye hevesli olduklarını ifade ederken bazıları da bu araçlara karşı biraz daha mesafeli ve ön yargılı olduklarını söylemiştir.

Bu çalışmanın bulgularından yola çıkılarak sonraki araştırmalar için öneriler şöyledir;

1. Bu çalışma tarih öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Diğer bölümlerden üniversite öğrencileri ile de çalışılabilir ya da sahada çalışan tarih öğretmenlerinden de görüş alınabilir.
2. Öğretmen adaylarına farklı ölçekler uygulanarak üretken yapay zekâya ilişkin görüşlerinin altında yatan farklı etmenlere de ulaşılabilir.
3. Bu çalışma küçük bir grupla yapılmış nitel bir çalışmadır, daha büyük bir öğrenci grubu ile karma bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Altun, A. (2022). Dijital tarih, tarih eğitimini nasıl etkileyebilir? VIIIth Internatıonal Symposium on History Education (ISHE 2022), (ss.7-18). Adana, Türkiye.

Abbas, N., Imran, A., Manzoor, R., Hussain, T., & Hussain, M. (2023). Role of artificial intelligence tools in enhancing students' educational performance at higher levels. Journal of Artificial Intelligence Machine Learning and Neural Network, (35), 36-49. https://doi.org/10.55529/jaimlnn.35.36.49

Akkaş., Ö. M., Tosun. C, Gökçearslan, Ş. (2024). Artificial intelligence (AI) and cheating. in *Transforming Education With Generative AI: Prompt Engineering and Synthetic Content Creation*, IGI Global. 10.4018/979-8-3693-1351-0.ch009

Alenezi, A. (2023). Teacher perspectives on A-driven gamification: impact on student motivation, engagement, and learning outcomes. *Information Technologies and Learning Tools*, 97(5), 138-148. https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5437

Alshorman, S. (2024). The readiness to use ai in teaching science: science teachers' perspective. *Journal of Baltic Science Education*, *23*(3), 432-448. https://doi.org/10.33225/jbse/24.23.432

Baidoo-anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. https://doi.org/10.61969/jai.1337500

Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zeka ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın*, 4(1), 63-72. https://doi.org/10.59320/alanyazin.1283282

Bozkurt, A., & Sharma, R. C., (2023). Challenging the status quo and exploring the new boundaries in the age of algorithms: reimagining the role of generative aı in distance Education and Online Learning. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 1-8. 10.5281/zenodo.7755273

Bozkurt, A., Xıao, J., Lambert, S., Pazurek, A., Crompton, H., Koseoglu, S., Farrow, R.(2023). Speculative futures on ChatGPT and generative artificial intelligence (AI): A collective reflection from the educational landscape. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 53-130. 10.5281/zenodo.7636568

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. 11(4), 589-597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in education and teaching international*, *61*(2), 228-239.

Díaz-Sánchez, C., & Chapinal-Heras, D. (2023). 10. Use of open access AI in teaching classical antiquity. A methodological proposal. *The journal of classics teaching*, doi: 10.1017/s2058631023000739.

Edeni, C. (2024). The role of ai-enhanced tools in overcoming socioeconomic barriers in education: a conceptual analysis. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 21(3), 944-951. https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.21.3.0780

Fatimah, N. Y., & Octaviani, D. (2023). Sejarah pendidikan ındonesia baru: perkembangan pembelajaran sejarah berbasis artificial intelligence (AI) 4.0. *Jurnal Sejarah Indonesia*. 6, 168-179. https://doi.org/10.62924/jsi.v6i2.32607

Gökçearslan, Ş., Durak, H., Günbatar, M. S., Atman Uslu, N., & Elçi, A. N., (2024). *Generative artificial intelligence (GENAI) literacy scale: validity and reliability* . 4th International Conference on Scientific and Academic Research (pp.1-8). Konya, Türkiye.

Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? a rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410. https://doi.org/10.3390/educsci13040410

Nocera, A., & Newton, V. (2024). "They created segregation with the economy": Using AI for a student-driven inquiry into redlining in the social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*. https://doi.org/10.1080/00933104.2024.2331466

Onesi-Ozigagun, O. (2024). Revolutionizing education through AI: a comprehensive review of enhancing learning experiences. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(4), 589-607. https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1011

Polat, Z. (2024). Generative artificial ıntelligence in education: cheating threat or enhanced learning tool?. *Next Frontier For Life Sciences and AI*, *8*(1), 1-5. https://doi.org/10.62802/gt1b4t58

Sertalp, E., Moraes, C., & Bütün, E. (2024). Facial reconstruction of a deformed skull from the Roman period of Juliopolis. *Heritage Science*, *12*(1), 2. 10.1186/s40494-023-01124-x

Seyrek, M., Yıldız , S., Emeksiz , H., Şahin , A., & Türkmen , M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zeka kullanımına yönelik algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 845–856. https://doi.org/10.5281/zenodo.11113077

Sheng, X. (2023). The role of artificial intelligence in history education of chinese high schools. *Journal of Education Humanities and Social Sciences*, 8, 238-243. https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4255

Şengül-Bircan, T. (2024). Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde adaptif öğrenme üzerine ne yapıldı?. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, *11*(109), 1337–1344. https://doi.org/10.5281/zenodo.13147077

UNESCO (2024). Miao, F., & Holmes, W. Ed. Eğitim ve araştırmada üretken yapay zekâ kılavuzu. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390842 adresinden 1.10.2024

Washburn, J., & McCutchen, J. M. (2024). AI meets AI: ChatGPT as a pedagogical tool to teach American Indian history. *Critical Humanities.* 2(2). https://doi.org/10.33470/2836-3140.1037

Xu, Z. (2024). AI in education: enhancing learning experiences and student outcomes. *Applied and Computational Engineering,* 51(1), 104-111. https://doi.org/10.54254/2755-2721/51/20241187

Yang, H. & Boulom, T. (2024). *An interactive role-playing game based learning system for history using artificial ıntelligence and 3D modeling.* 12th International Conference of Security, Privacy and Trust Management (pp.83-90). 10.5121/csit.2024.141107.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN ÖRNEK TARİHİ OLAYLARA İLİŞKİN ZİHİNSEL MODELLERİNİN İNCELENMESİ

Ümit YEL

Dr, ORCID: 0000000188646233

ÖZET

Bu çalışmada okul öncesi öğrencilerin örnek tarihi olaylara yönelik görüşlerini belirlemek, zihinsel modellerini incelemek ve bu dönem öğrencilere yönelik tarih eğitimi hakkında fikirler elde etmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada örnek tarihi olay Çanakkale savaşı olarak belirlenmiş ve öğrencilerin gelişimine uygun olarak bir etkinlik planlanmıştır. Etkinlik öğrencilerin yaşına uygun bir video izletilerek başlamıştır. Ardından çalışmaya gönüllü olarak katılan ve çalışma grubunun hali hazırda öğretmenliğini yapan okul öncesi öğretmenimiz öğrencilere Çanakkale savaşı hakkında bilgiler vermiştir. Daha sonra öğrenciler öğretmenlerinin eşliğinde kağıtlardan, kartonlardan ve atık malzemelerden Çanakkale savaşıyla ilgili çeşitli materyaller hazırlamışlardır. Sonunda öğrencilerden ilgili konuda bir resim yapmaları istenmiştir. Resimlerini tamamlayan öğrenciler ile kısa görüşmeler yapılarak resimlere yükledikleri anlamların belirlenmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin serbestçe yaptıkları resimler ve resimlere yükledikleri anlamların belirlenmesi için yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler çalışmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Malatya'nın Darende ilçesinde eğitim gören 11 okul öncesi öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Veri kaynağı olarak kullanılan resimlerin incelenmesi ve yorumlanmasında doküman analizi tekniği, öğrencilerin resimlere yükledikleri anlamların belirlenmesinde ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda verilere dayalı olarak okul öncesi öğrencilerin tarihi olaylara yönelik zihinsel modelleri hakkında fikirler ortaya koyulmuş ve ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi, Tarih eğitimi, Zihinsel model

EXAMINATION OF PRESCHOOL STUDENTS' MENTAL MODELS REGARDING SAMPLE HISTORICAL EVENTS

ABSTRACT

This study aimed to determine preschool students' views on exemplary historical events, to examine their mental models, and to obtain ideas about history education for students in this period. In this study, the exemplary historical event was determined as the Battle of Çanakkale and an activity was planned in accordance with the development of the students. The data obtained as a result of the pictures made freely by the students and the interviews conducted to determine the meanings, they attributed to the pictures were used as the data source in the study. The study group consisted of 11 preschool students who were selected with the easily accessible case sampling method and were receiving education in the Darende district of Malatya in the 2022-2023 academic year. The study was conducted in a qualitative research design. Document analysis technique was used in the examination and interpretation of the pictures used as data sources, and interview technique was used in determining the meanings that students attributed to the pictures. As a result of the study, ideas about preschool students' mental models of historical events were put forward based on the data and relevant suggestions were presented.

Key Words

Preschool, History education, Mental model

GİRİŞ

Günümüzde önemi artan okul öncesi eğitimde birçok alandan içerik, kavram ve öğreti öğrencilere aktarılmaktadır. Okul öncesi eğitimin öneminin artması hem çağdaş ülkelerin eğitim felsefelerine ayak uydurmak hem de kadının iş hayatına girmesi ile açıklanabilir. Okul öncesi eğitime verilen önemin artması ile birlikte okul öncesinde verilecek olan içerikte daha kıymetli hale gelmiştir. Okul öncesi öğretim programına bakıldığında geniş bir çerçeveden oluştuğu da görülmüştür. Buradan hareketle okul öncesi eğitimde tarih eğitiminin de çeşitli şekillerde yapılabileceği düşünülmüş ve öğrencilerin bu konuda zihinsel modelleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Zihinsel model, bireyin bir kavram, bir nesne veya bir fikir hakkında zihninde oluşturduğu resim olarak tanımlanmıştır (Emli & Afacan, 2017). Birey mevcut bilgilerini kullanarak yeni öğrendiği bilgiler ile zihinsel modelini kendine özgü bir şekilde oluşturur başka bir deyişle zihinsel modeller bilimsel bilginin özümsenmesi sonucunda oluşur (Harman, 2016). Bireylerin zihinsel modeli kendisi tarafından oluşturulmuştur yani özneldir. Oluşturulan zihinsel model dinamik bir yapıya sahiptir. Kişiden kişiye değiştiği gibi zamana ve mekana göre de değişebilir (Emli & Afacan, 2017). Zihinsel model bireyin öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlarken kavramların, nesnelerin ve fikirlerin akılda kalma süresini artırır. Bunun yanında bireyin öğreneceği bir sonraki konuyu öğrenmesi konusunda da ona destek olur (Nakiboğlu vd., 2016). Her bireyin zihinsel model kurma becerisi aynı değildir hayal kurma becerisi kuvvetli olan bireyler daha başarılı zihinsel modeller kurar ve daha etkin bir şekilde o zihinsel modellerden yararlanır (Atasoy vd., 2007). Bireyin zihinsel modelleri bazı durumlarda çeşitli

nedenlerle bilimsel bilgilerle örtüşmeyebilir bu da yeni konu öğrenilirken bozucu etki yapar ve öğrenmeyi güçleştirir ya da engeller (Harman, 2016).

Okul öncesi düzeyde tarih eğitiminin yapılıp yapılmayacağı bir tartışma konusudur. Öğrencilerin yaş düzeyi, hazır bulunuşlukları, soyut ve somut dengesi gibi nedenlerden dolayı okul öncesi düzeyde tarih eğitimi eleştiri konusu olmuştur. Ancak ilgili düzeyde çocuklara verilecek olan tarih eğitimi içerisinde zaman, geçmiş, değişim ve süreklilik kavramları edindirmenin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulayan çalışmalar (Aktın & Dilek, 2014) mevcuttur. Sosyal bilimlerin önemli dallarından biri olan tarih toplumların geçmiş, şimdi ve gelecekteki politik, ekonomik, kültürel ve çevresel yönleri üzerine yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Çocuklar ve tüm yaş grubundaki bireyler için; bugün ve gelecek hakkında geçmişe bakarak durumlar hakkında bağlantılar kurmak açısından verimli sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

Çocuklar için tarih, genellikle zor bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir (Glauert vd., 2003). Ancak erken çocukluk dönemlerinde dünyayı keşfetmeye çalışan çocuk için ilginç bir deneyim olacağı düşünülmektedir. Çocukluk döneminde yapılacak olan tarih eğitiminin doğrudan tarihi olayların ya da kişilerin öğretilmesi şeklinde olmadığı daha somut ve basit düzeyde bir tarih çalışması olduğunu söylenebilir (Kemple, 2016). Tarihi isimler ve olaylar olarak görülmesi sadece çocuklara karşı değil diğer bireylere karşı da olumsuz sonuçlar doğuracağı unutulmamalıdır. Tarih eğitimi farklılıklarımızı ve kim olduğumuzu anlamamıza fırsat sağlayan bir alan olarak görülmelidir (Melendez, Beck & Fletcher, 2000).

Çocukluk döneminde yapılan çeşitli tarihi aktivitelerle birlikte, çocuklar kendi kişisel gelişmelerinde meydana gelen değişimler hakkında farkındalık geliştirirlerken değişim, yenilik ve gelişme konularında bilgi edinirler. Olayları kronolojik olarak sıralayabilir, farklı zamanlarda ve kültürlerde yaşayan insanlara karşı anlayış geliştirebilirler (Zembat vd., 2013) Bu sayede çocuklar hem kendi kültürlerini hem de başkalarının kültürleri hakkında bilgi sahibi olurlar. Kültürler arası farklılıklardan yola çıkarak milli benliklerini kavrar ve kendi kültürel öğelerine değer verir. Farklı kültürlerin öğrenilmesi özellikle çocuklarda küresel kimlik algısının oluşmasını da sağlar. Ayrıca çocukların geçmiş veya günümüzdeki kahramanları tanıyarak olumlu benlik algısı ve benlik saygısı edinmelerine destek olabilir (Melendez vd., 2000).

Alan yazın tarandığında, çeşitli yaş seviyelerinde bir çok tarih eğitimi çalışmasının (Aytekin, 2010; Güzel, 2019; Ozan, 2007; Özel, 2014; Topçu, 2016) yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde okul önce düzeyde öğrenciler ile çeşitli kavram ve konular hakkında çeşitli çalışmalar (Kapıkıran vd., 2006; Ulutaş & Ersoy, 2004; Uyanık & Kandır, 2010; Yaşar vd., 2012) yapıldığı görülmektedir. Ancak okul öncesi düzeyde tarih eğitimi hakkında yapılan çalışmalar kısıtlıdır. Buradan hareketle mevcut çalışma planlanmıştır. Çalışma okul öncesi öğrencilerin düzeylerine uygun olarak görsel çizimlere dayalı şekilde planlanmıştır. Alan yazında görsel çizimlere dayalı çeşitli yaş seviyelerinde bir çok çalışma (Arslan & İyibil, 2010; Çetin & Yel, 2019; Emli & Afacan, 2017; Harman, 2016; Harrison & Treagust, 1996; Karagöz & Sağlam Arslan, 2012; Kılcan vd., 2017; Nakiboğlu vd., 2016) bulunmaktadır. Görsel çizimlere dayalı olarak yapılan bu çalışmaların sonucunda çizimler yardımıyla ilgili kavrama ilişkin algılar ortaya koyulup yorumlanabilir. Görsel çizimler katılımcıların duygu ve düşüncelerini yansıtan, yorumlama ve çözüm sunma becerilerini de ortaya çıkaran önemli materyaller olarak görülmektedir (Ersoy & Türkkan, 2010). Bu araştırma görsel çizimlerin yukarıda

anlatılan artı yönlerinden yararlanılarak okul öncesi öğrencilerin örnek tarihi olaylara ilişkin zihinsel modellerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi "Okul öncesi öğrencilerin örnek tarihi olaylar hakkında zihinsel modelleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Buradan hareketle aşağıda verilen alt problem cümlelerine cevaplar aranmıştır.

- Okul öncesi öğrencilerin örnek tarihi olaylar hakkında görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğrencilerin örnek tarihi olaylara yönelik zihinsel modelleri bilimsel bilgiler ile örtüşmekte midir?
- Okul öncesi öğrencilere yönelik tarih eğitimi verilmesi ne derece mümkündür?

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Veri kaynağı olarak kullanılan resimlerin incelenmesi ve yorumlanmasında doküman analizi tekniği, öğrencilerin resimlere yükledikleri anlamların belirlenmesinde ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi çalışma ile ilgili olan kayıt ve belgeleri toplayarak belirli norm veya sisteme göre kodlayıp inceleme işlemi olarak tanımlanmıştır (Çepni, 2009). Görüşme ise önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanmıştır. (Stewars & Cash, 1985 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Başka bir tanımda ise görüşme en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen iletişim süreci olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk vd.,, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Malatya'nın Darende ilçesinde eğitim gören 11 okul öncesi öğrencisi oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumun seçilmesidir. Hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada örnek tarihi olay Çanakkale savaşı olarak belirlenmiş ve öğrencilerin gelişimine uygun olarak bir etkinlik planlanmıştır. Etkinlik öğrencilerin yaşına uygun bir video izletilerek başlamıştır. Ardından çalışmaya gönüllü olarak katılan ve çalışma grubunun hali hazırda öğretmenliğini yapan okul öncesi öğretmenimiz öğrencilere Çanakkale savaşı hakkında bilgiler vermiştir. Daha sonra öğrenciler öğretmenlerinin eşliğinde kağıtlardan, kartonlardan ve atık malzemelerden Çanakkale savaşıyla ilgili çeşitli materyaller hazırlamışlardır. Sonunda öğrencilerden ilgili konuda bir resim yapmaları istenmiştir. Resimlerini tamamlayan öğrenciler ile kısa görüşmeler yapılarak resimlere yükledikleri anlamların belirlenmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin serbestçe yaptıkları resimler ve resimlere yükledikleri anlamların belirlenmesi için yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler çalışmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına geçmeden önce öğrenciler tarafından çizilen resimler ve resimlerin anlamlarını çıkarmak için yapılan görüşmelerin yer aldı veri kaynakları Ö-1 (Öğrenci- 1), Ö-2, Ö-3...Ö-11 şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlanma karışıklığı engellerken öğrencilerin ismini vermemek amacıyla yapılmıştır.

Öğrencilerin yapmış oldukları resimlerin incelenmesinde resimler hakkında yapılan görüşmelerden destek alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen bilgilerin de yardımıyla resimler hakkında yorumlamalar yapılmıştır. Bu yorumlamalar esnasında başka bir araştırmacıdan destek alınarak nesnel tutum sağlanmaya çalışılmıştır. Görseller öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yansıtan, yorumlama ve çözüm sunma becerilerini de ortaya çıkaran önemli materyaller olarak görülmektedir (Ersoy & Türkkan, 2010).

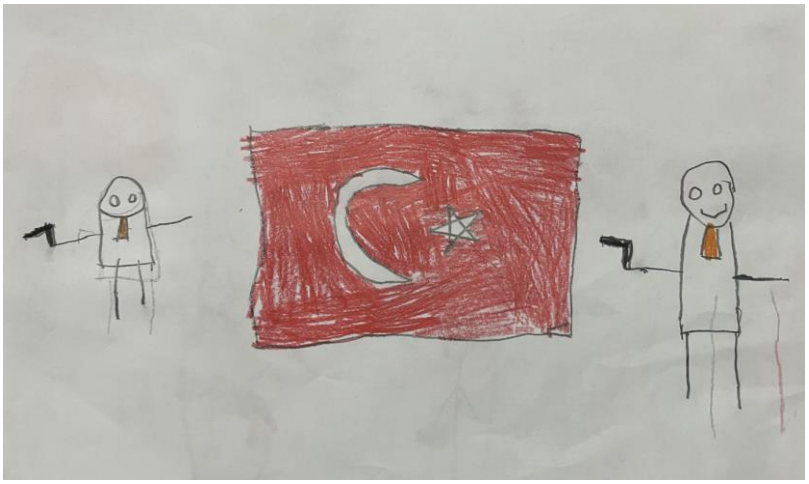
BULGULAR

Bu başlık altında öğrencilerin yapmış oldukları resimler ve resimlere yüklemiş oldukları anlamlar sunulmuştur.



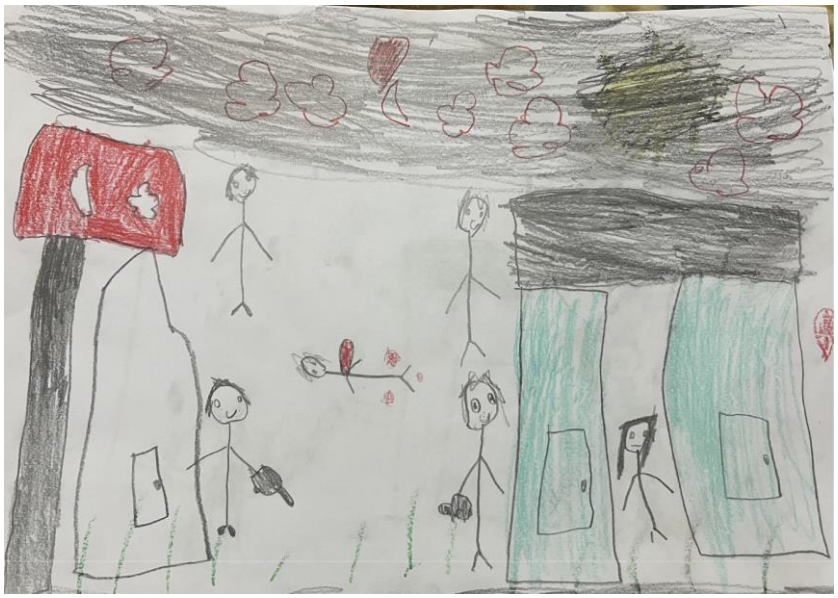
Şekil 1. Ö-1 Kodlu Öğrenci Tarafından Çizilen Resim Ve Elde Edilen Bulgular

Ö-2 kodlu öğrenci tarafından resmedilen bu resimde büyük bir bayrak ve insan figürlerinin olduğu görülmektedir. Resmin açıklamasında öğrenci ortada büyük bir bayrak var etrafında da canı pahasına bayrağı korumaya çalışan askerler var askerler bayrağı koruyor şeklinde ifade etmiştir.



***Şekil 2. Ö-2* Kodlu Öğrenci Tarafından Çizilen Resim ve Elde Edilen Bulgular**

Ö-2 kodlu öğrenci tarafından resmedilen bu resimde bir bayrak ve iki insan figürü yer aldığı görülmektedir. Öğrenci resmini açıklarken bu iki kişinin bayrak için savaştığını belirtmiştir. Resimdeki iki kişinin birinin Atatürk olduğunu diğerinin ise düşman olduğunu belirtmiştir. Resmin sağında bulunan büyük insan figürünün güçlü, kuvvetli ve yakışıklı olan diye tanımlamış ve Atatürk olduğunu belirtmiştir.



Şekil 3. Ö-3 Kodlu Öğrenci Tarafından Çizilen Resim ve Elde Edilen Bulgular

Ö-3 kodlu öğrenci tarafından resmedilen bu resimde bayrak, ev ve insan figürleri yer aldığı görülmektedir. Resim, insanların savaş nedeniyle huzurlarının bozulduğu, düzenlerin kalmadığı, bazılarının öldüğü şeklinde açıklanmıştır. Öğrenci savaşın güzel bir şey olmadığını anlatmaya çalıştığını belirtmiştir. Bir daha savaş yaşanmasın diye bayrağa çok büyük bir direk yaptığını belirtmiştir. Bayrağın direği kalın olursa düşmanın saldırmaya cesaret edemeyeceğini belirtmiştir. Ayrıca resimdeki insanların korktuğunu belirtmiştir. Resmin sağ üst tarafına bir güneş çizdiğini üstünü siyah renk ile boyadığını belirten öğrenci savaş zamanı güneşin karanlık saçacağını ve bulutların karmaşa içinde olacağını belirtmiştir.



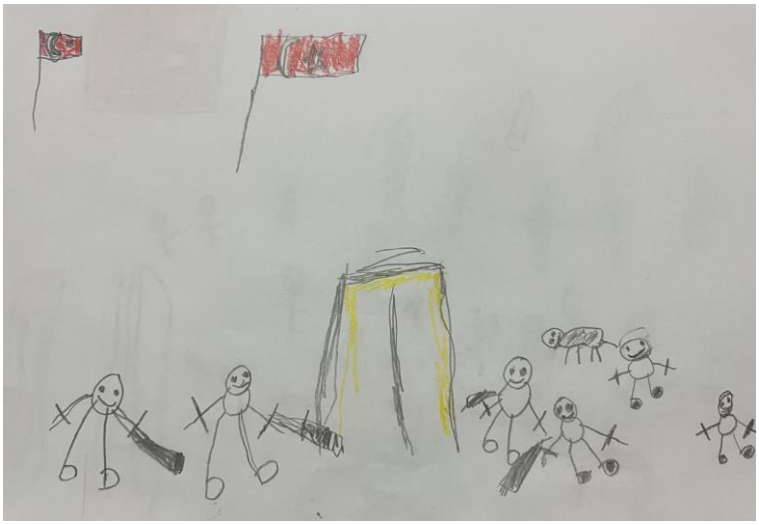
Şekil 4. Ö-4 Kodlu Öğrenci Tarafından Çizilen Resim ve Elde Edilen Bulgular

Ö-4 kodlu öğrenci tarafından resmedilen bu resimde bayrak, şehitlik ve üç insan figürünün yer aldığı görülmektedir. Resmin açıklamasında siyah çizilmiş insan figürünün bir Türk askeri, yeşil olanın Atatürk ve mavi olanın bir düşman askeri olduğu belirtilmiştir. Atatürk'ün düşman askerini etkisiz hale getirdiğini Türk askerinin de bu durumu elinde aldığı bayrağı sallayarak kutladığı belirtilmiştir. Resmin sol tarafına çizilen bayrak çok büyük olması bayrağımızın özelliği denilerek açıklanmıştır. Şehitlik olarak resmedilen figürün üst kısmına ise iki küçük kulağa benzeyen figür çizilmiş açıklama olarak ise şehitlerin ölmediği aslında bizi duyduğu olarak ifade edilmiştir.



Şekil 5. Ö-5 Kodlu Öğrenci Tarafından Çizilen Resim ve Elde Edilen Bulgular

Ö-5 kodlu öğrenci tarafından resmedilen bu resimde bir bayrak ve insan figürleri olduğu görülmektedir. Resmin açıklamasında insan figürlerinin bir aileyi temsil ettiği açıklanmıştır. Kırmızı renkle çizilen küçük figür bir çocuğu temsil ettiği ve yanındaki iki siyah insan figürü çocuğun annesi ve babası olarak çizilmiştir. Çocuğun anne ve babası çocuğa bayrak hakkında bilgiler verdiği bayrağın ters olduğu zaman savaş olduğunu öğrettiği belirtilmiştir.



Şekil 6. Ö-6 Kodlu Öğrenci Tarafından Çizilen Resim ve Elde Edilen Bulgular

Ö-6 kodlu öğrenci tarafından resmedilen bu resimde iki bayrak, şehitlik ve insan figürleri olduğu görülmektedir. Resmin açıklamasında askerin şehit olmuş arkadaşlarını yalnız bırakmayıp onların yanında durduklarının resmedildiği ifade edilmiştir. Resimde iki bayrak olmasının nedeni ise bir bayrağın şehitlere ait olduğu büyük bayrağın ise diğer askerlere ait olduğu şeklinde açıklanmıştır.



Şekil 7. Ö-7 Kodlu Öğrenci Tarafından Çizilen Resim ve Elde Edilen Bulgular

Ö-7 kodlu öğrenci tarafından resmedilen bu resimde bir bayrak, şehitlik ve çeşitli insan figürlerinin yer aldığı görülmektedir. Resmi çizen öğrenci resmini açıklarken bayrak için şehit olmuş askerlerin mezarlarını çizdiğini belirtmiştir. Ayrıca yeşil rengi özellikle seçtiğini belirtmiştir. Şehit askerlerin yeşil renkte çizilmesi ve resmin altında yeşil mezara koyulması onların cennete gittiği ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Resmin sağ alt köşesinde yer alan kırmızı mezar ise bir düşman askerinin mezarı olduğunu ve onun cennet gitmediğini belirtmiştir.



Şekil 8. Ö-8 Kodlu Öğrenci Tarafından Çizilen Resim ve Elde Edilen Bulgular

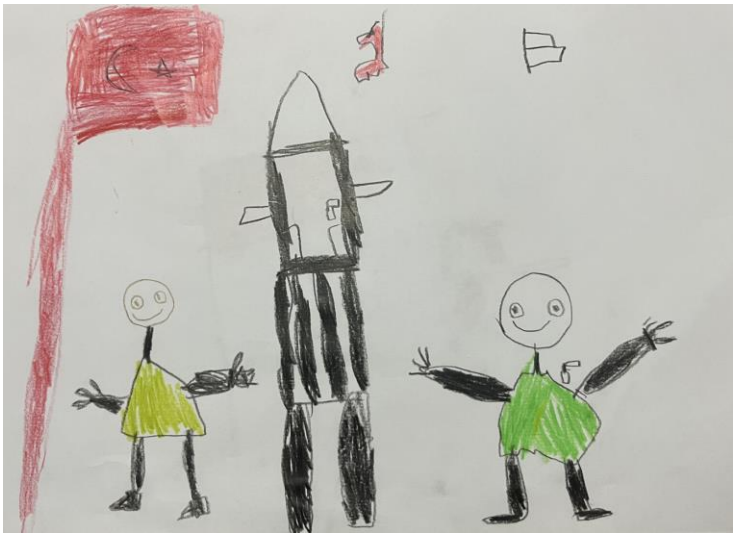
Ö-8 kodlu öğrenci tarafından resmedilen bu resimde biri diğerinden büyük üç insan figürü, küçük bir bayrak, bulut, güneş ve nesneler resmedildiği görülmektedir. Resim hakkında yapılan görüşme neticesinde resmin ortasında bulunan büyük insan figürünün Atatürk olarak resmedildiği belirlenmiştir. Resimde bulunan diğer iki insan figürünün birinin Türk askeri diğerinin düşman askeri olarak çizildiği belirlenmiştir. Resimde anlatılmak istenen düşman askerinin Türk askerine silah ile ateş ettiği bunun üzerine Atatürk'ün geldiği ve Türk askerini koruduğu ayrıca Atatürk'ün helikopterden yardım istediği şeklinde ifade edilmiştir. Resmin üst kısmında yer alan siyah figür bir helikopter olarak çizilmiştir. Ayrıca Atatürk'ün büyük çizilmesinin nedeni lider olması olarak açıklanmıştır.



Şekil 9. Ö-9 Kodlu Öğrenci Tarafından Çizilen Resim ve Elde Edilen Bulgular

Ö-9 kodlu öğrenci tarafından resmedilen bu resimde büyük bir bayrak, üç tane insan, şehitlik, bulut ve güneş figürleri olduğu görülmektedir. Öğrenci resmini anlatırken askerlerin bayrağın

önüne durduklarını ve düşmanların bayrağa ulaşmasına engel olduklarını söylemiştir. Askerlerin ellerini oldukça büyük çizen öğrenciye neden böyle çizdiği sorulduğunda askerlin çok yetenekli olduğunu bu yüzden ellerini büyük çizdiğini belirtmiştir. Şehitliği ölen askerlerin defnedilmesi için bulut ve güneşi ise süslemek için yaptığını söylemiştir.



Şekil 10. Ö-10 Kodlu Öğrenci Tarafından Çizilen Resim ve Elde Edilen Bulgular

Ö-10 kodlu öğrenci tarafından resmedilen bu resimde bir bayrak, iki gülümseyen insan ve eve benzeyen bir yapı olduğu görülmektedir. Resim hakkında öğrenciye sorulan sorular neticesinde eve benzeyen yapının aslında üç katlı olduğunu ve her katının bir anlam ifade ettiğini belirtmiştir. İlk iki katı şehitlik üçüncü katı bir ev olarak çizilmiş bunun anlamı ise şehitler sayesinde bizler evimizde huzurla oturduğumuz olarak ifade edilmiştir. Gülümseyen iki insan figürü şehit olan askerler anlamında çizilmiştir. Resmin en üst kısmındaki iki küçük figürde yine şehit olmuş askerleri temsil ettiği belirtilmiştir.



Şekil 11. Ö-11 Kodlu Öğrenci Tarafından Çizilen Resim ve Elde Edilen Bulgular

Ö-11 kodlu öğrenci tarafından yapılan bu resimde bir Türk bayrağının dalgalandığı ve yanında bir kız çocuğunun gülümsediği görülmektedir. Resim hakkında öğrenciye sorulan sorular neticesinde öğrenci resmini anlatırken bayrak direğinin altında başlamıştır. Bayrak direğinin altında kahverengi zemin ve yeşil çimenler bayrak için canını vermiş şehitleri temsil ettiğini belirtmiştir. Bayrak sapasağlam ayakta dursun diye şehit olmuş askerlerin bazıları

birer kök bazıları birer çimen olmuş bayrağı sarmış bir daha düşmesin diye tuttuğunu belirtmiştir. Bayrak ve kız çocuğu da kendini güvende hissettiği için bayrağın dalgalandığını kız çocuğunun da mutlu bir şekilde gülümsediği belirtmiştir.

SONUÇLAR

Çalışma sonucunda okul öncesi öğrencilerin tarihi olaylara yönelik ilgili ve meraklı oldukları belirlenmiştir. İlgi ve merakın yanında öğrencilerin örnek tarihi olay olarak belirlenen Çanakkale zaferi ile ilgili ön bilgilerinin de varlığı dikkat çekmektedir. Çalışma grubunun bir kısmının okul öncesi eğitimi dahil ilk defa örgün eğitime dahil oldukları düşünüldüğünde ilgili konuya çeşitli şekillerde okul dışında da maruz kaldığını söylenebilir.

Çalışma esnasında öğrencilerin konuya aşırı ilgili davrandıkları araştırmacı ve ders öğretmeni tarafından belirlenmiştir. Öğrenciler konuya ilgili olmanın yanında bilinç bir şekilde yaklaşmışlardır. Bunun yanında özellikle bazı öğrenciler yaşı itibariyle şaşılacak kadar milli duygular ile olaya yaklaşmış ve yorumlar yapmıştır. Buradan hareketle milli duyguların okul öncesi düzeyde de varlığının görüldüğü söylenebilir.

Çalışma esnasında etkinlik tasarlanırken ve uygulanırken ölüm, öldürmek vb gibi kelimelerden kaçınılmış ve kesinlikle kullanılmamıştır. Ancak öğrenciler bireysel olarak resimlerini çizdiği ve açıkladığı esnada ölüm, öldürmek vb. gibi kelimeleri zikretmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin yaş grubu düşünüldüğünde bu durum araştırmanın eksisi olarak değerlendirilebilmektedir. Bunun sebebinin ise ön bilgileriyle ilgili olduğu düşülmektedir.

Çalışmanın amaçlarından biri olan okul öncesi öğrencilerin örnek tarihi olaylara yönelik görüşleri nelerdir konusu araştırmaya katılma dereceleri, ilgiyle yaklaşmaları, zevk alarak sıkılmadan ders yapmalarından ve görüşme esnasında verdikleri bilgilerden yola çıkarak örnek tarihi olaylara yönelik görüşlerinin olumlu olduğu yorumu yapılabilir.

Çalışmanın amaçlarından bir diğeri olan okul öncesi öğrencilerin örnek tarihi olaylara ilişkin zihinsel modellerine yönelik yapılan inceleme neticesinde verilere dayalı olarak öğrencilerin tarihi olaylara yönelik bazı ön bilgilerinin var olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bilgilerin yaş grupları dikkate alınarak seviyelerine göre büyük oranda bilimsel bilgilerle paralellik gösterdiği de söylenebilir.

Çalışmanın amaçlarından bir diğeri olan okul öncesi öğrencilere yönelik tarih eğitimi yapılıp yapılamayacağı mevzunda bu araştırmanın araştırma süreci ve araştırmadan elde edilen verilere dayalı olarak okul öncesi öğrencilere bazı tarihsel konulara yönelik tarih eğitiminin somutlaştırarak verilebileceğine yöneliktir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Okul öncesi öğrencilerin merakla yaklaştığı tarihi konular yaş ve gelişime uygun olarak yeterli somutlaştırma yapılarak okul öncesinde verilebilir.
- Okul öncesi düzeyde tarih eğitimine ve milli duygulara yönelik çeşitli aktiviteler ve geziler düzenlenebilir.
- Okul öncesi öğrencilere yönelik farklı konularda farklı etkinlik ve uygulamalar ile benzer çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğrenciler üzerinde herhangi bir etkinlik ve çalışma yapmadan çeşitli

tarihi konular hakkındaki ön bilgilerine ve bu ön bilgilerin kaynağına ilişkin bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aktekin, S. (2010). Ortaöğretim tarih eğitiminde yerel tarihin yeri ve önemi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 6(1), 86-105.

Aktın, K. & Dilek, G. (2014). Tarih/sosyal bilgiler öğretim programlarında okul öncesi dönemde tarih öğretimi: ABD örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 36- 56.

Arslan, A. & İyi◎bi◎l, Ü. (2010), Fizik öğretmen adaylarının yıldız kavramına dair zihinsel modelleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 25- 46.

Atasoy, B., Kadayıfçı, H. & Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 679- 700.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E.., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (18. baskı*). Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (4.baskı).* Trabzon: Seçkin Yayınevi.

Çetin, T. & Yel, Ü. (2019), Ortaokul düzeyindeki ıraklı türkmen çocukların göç kavramına ilişkin algıları, *8th International Symposium on Socıal Studıes Educatıon Proceddings Book,* 7- 9 Kasım, İSSSE, Ankara.

Emli, Z. & Afacan, Ö. (2017), Yedinci sınıf öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki zihinsel modelleri, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*,1(27), 183- 20.

Ersoy, A. F. & Türkkan, B. (2010), İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 35(156), 96-109.

Glauert, E., Heal, C. & Cook, J. (2003). *Knowledge and understanding of the World*. In: (Eds. Riley, J.), Learning in the early years a guide for teachers of children 3-7 (p. 125-155). London: Paul Chapman

Güzel, A. (2019). Eğitim fakültesi tarih eğitimi öğretmen adaylarının tarih kavramıyla ilgili algıları: metaforik bir araştırma. *OPUS International Journal of Society Researches,* 11(18), 2108- 2139.

Harman, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin güneş, dünya ve ay ile ilgili zihinsel modeller, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14(37) 199- 221.

Harrison, A. & Treagust, D. (1996). Secondary students' mental models of atoms and molecules: ımplications for teaching chemistry, *Science Education,* 80(9) ,509- 534.

Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptamasi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19- 27.

Karagöz, Ö. & Sağlam A. (2012), İlköğretim öğrencilerinin atomun yapısına ilişkin zihinsel modellerinin analizi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 9(1), 132- 142.

Kemple, K. M. (2016). Social studies, social competence and citizenship in early childhood education: Developmental principles guide appropriate practice. *Early Childhood Education Journal*, 45, 621- 627.

Kılcan, B., Akbaba, B. & Gülbudak, B. (2017), Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin hoca Ahmed Yesevî algılar, *Journal of History Culture and Art Research,* 6(2), 549- 564.

Melendez, W. R., Beck, V. & Fletcher, M. (2000). Teaching social studies in early education. USA: Delmar.

Nakiboğlu, C., Karakoç, Ö. & Benli◙kaya, R. (2016), Öğretmen adaylarının atomun yapısı ile ilgili zihinsel modelleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 88-98.

Ozan, R. (2007). *Sosyal bilimler liselerinde tarih eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Özel, E. (2014). İlköğretim düzeyindeki tarih eğitiminde teknolojik araçların kullanılma durumları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (18), 713- 740.

Topçu, E. (2016). Ortaokulda tarih eğitimi: yapısal sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi,* 1(1), 22- 35.

Ulutaş, İ., & Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-12.

Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi,* 3(2).

Yaşar, M. C., İnal, G., & Uyanık, Ö. (2012). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(39), 75- 87.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı)*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

ULUSLARARASI BAKALORYA DİPLOMA PROGRAMI 20. YÜZYILDA TÜRKİYE DERSİ İLE ULUSAL PROGRAMDAKİ TARİH DERSİ İÇERİĞİ

Fatma Bahar ÇİRÇİR

Öğretmen, Ankara Türk Telekom Sosyal Bilimler Lisesi, ORCID: 0009-0007-7761-8414

ÖZET

Tarih bilimi, dünyada öğretim programlarında yer alan temel bilimlerden birisidir. Dünyadaki tarih öğretimi örnekleri incelendiğinde pek çok farklı yaklaşımın olduğu bilinmektedir. Ülkemizde ulusal programa ek olarak bazı özel ve devlet okullarında Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP) uygulanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ülkemizde uygulanmakta olan UBDP'de yer alan tarih içeriği ile ulusal programda uygulanan tarih içeriğinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Literatür incelemesinde, UBDP ile alakalı çok az çalışma yapıldığı fark edilmiş, bu çalışma ile alana katkı sunulması hedeflenmiştir. Araştırma, içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmada, MEB tarafından 2024 yılında yayınlanan ortaöğretim tarih dersi öğretim programı ile UBDP'de yer alan tarih dersi öğretim programı incelenmiştir. UBDP'de seçilecek dersler, bazı kurallar çerçevesinde belirlenmiştir. Eğitim programında yer alan altı ders grubundan standart seviye (SL) ve yüksek seviye (HL) olmak üzere ders seçilmektedir. Programın genel çerçevesinde tarih dersi "History" adıyla verilmektedir. Genel çerçevedeki derslere ek olarak UBDP onayıyla okul tabanlı müfredatta (SBS) yer alan bazı dersler de seçilebilmektedir. 20. Yüzyılda Türkiye (TITC) dersi de bu dersler arasındadır. Çalışmamızda, bu dersin içeriği tarih konusu bakımından incelenerek, ulusal programdaki tarih dersiyle olan benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Tarih öğretimi, Uluslararası Bakalorya Diploma, Programı, Tarih Dersi

INTERNATIONAL BACCALAUREATE DIPLOMA PROGRAM TURKEY IN THE 20TH CENTURY COURSE AND HISTORY COURSE CONTENT IN THE NATIONAL PROGRAM

ABSTRACT

History is one of the basic sciences included in the curriculum of the world. When examples of history teaching in the world are examined, it is known that there are many different approaches. In addition to the national program in our country, the International Baccalaureate Diploma Program (IBDP) is implemented in some private and public schools. The aim of this study is to reveal the similarities and differences between the history content in the IBDP implemented in our country and the history content implemented in the national program. In the literature review, it was noticed that very few studies have been conducted on the IBDP, and this study aims to contribute to the field. The research was conducted using the content analysis method. In the study, the secondary school history course curriculum published by the Ministry of National Education in 2024 and the history course curriculum in the IBDP were examined. The courses to be selected in the IBDP were determined within the framework of certain rules. Standard level (SL) and high level (HL) courses are selected from the six course groups in the curriculum. The history course is given under the name of "History" in the general framework of the program. In addition to the courses in the general framework, some courses in the school-based curriculum (SBS) can also be selected with the approval of the IBDP. The course Turkey in the 20th Century (TITC) is among these courses. In our study, the content of this course was examined in terms of history, and its similarities and differences with the history course in the national program were revealed.

Key Words

History teaching, International Baccalaureate, Diploma Program, History Course

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin yetişmesi ve topluma kazanması noktasında tarih boyunca önemli olmuştur. Eğitim uygulamaları incelendiğinde, tarih boyunca pek çok farklı uygulamanın olduğu göze çarpmaktadır. Dönemin koşulları ve toplumun ihtiyaçlarına göre eğitim programları şekillenmiştir. Çünkü toplumda bireylerin çağın koşullarına göre bilime, teknolojiye ve çalışma hayatına uygun şekilde yetiştirilmesi ancak eğitimle mümkündür (Gültekin & Anagün, 2006: 146). 21. Yüzyılda ise dünyanın hızla değiştiği ve küreselleştiğigörülmektedir. İletişim ve ulaşımın gelişmesiyle uluslararası ilişkiler daha da önem kazanmıştır. Böyle bir dünyada, eğitimin de bu küreselleşmeye ayak uydurması beklenmektedir. Bu noktada, uluslararası eğitim uygulamalarından olan Uluslararası Bakalorya Programı göze çarpmaktadır.

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu, ticari olmayan bir kuruluş olarak 1968 yılında İsviçre'de kurulmuştur. Programın amacı uluslararası eğitimde özgüvenli, sorgulayan, araştıran, lider ve şefkatli öğrenciler yetiştirmektir. Bunun için, öğrencilerin sorumluluk

almalarına imkân sağlanarak değişen dünyada fark yaratan başarılı bireyler olmaları için zemin hazırlanmaktadır (International Baccalaureate, 2024). Ülkemizde 1994 yılından beri IB Programları uygulanmaktadır. Günümüzde Türkiye'de 116 okul IB okuludur. Bunlardan 66'sı ilk yıllar, 15'i orta yıllar programı iken 73'ü diploma programıdır. 116 okul incelendiğinde 11'inin devlet, 105'inin ise özel okulu olduğu görülmektedir (International Baccalaureate, 2024).

Uluslararası Bakalorya Programı 3 ayrı yaş grubuna göre düzenlemiştir. Bu gruplar şu şekilde sıralanabilir:

- İlk Yıllar Programı (PYD): 3-12 yaş
- Orta Yıllar Programı (MYP): 11-16 yaş
- Diploma Programı (DP): 16-19 yaş

Araştırmamızın konusunu Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP) oluşturmaktadır. Bu program yukarıda belirtilen yaş aralığında bulunan gençlere yönelik olarak hazırlanmış 2 yıllık bir programdır. Programa katılan öğrenciler eğitim süresi boyunca altı ders grubundan ileri seviye (240 saat) ve standart seviye (150 saat) olmak üzere ders seçmektedir. Bahsedilen ders grupları, Bireyler ve Toplumlar, Matematik, Dil ve Edebiyat Çalışmaları, Yabancı Dil, Sanat ve Fen Bilimleri ders grubudur. Bu derslere ek olarak öğrencilerden ders içeriğine göre makale yazmaları, bitirme tezi hazırlamaları ve yaratıcılık, hareket ve hizmet (CAS, 150 saat) alanında faaliyet göstermeleri beklenmektedir (Yalı, 2018: 3).

Araştırmamız, Bireyler ve Toplumlar ders grubunda yer alan ve Türkiye programında uygulanan 20. Yüzyılda Türkiye dersi kapsamında yapılmıştır. Çalışmamızda UBDP'de yer alan bu ders ile ulusal programda yer tarih dersi içerik bakımından karşılaştırılarak benzerlik ve farklılığın ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışmamızın alt problemleri şu şekildedir:

1. 20. Yüzyılda Türkiye dersi içerik bakımından hangi konuları kapsamaktadır?
2. Ulusal programda yer alan tarih derslerinin konu içerikleri nelerdir?
3. UBDP ile ulusal programda yer alan tarih derslerinin benzer ve farklılıkları nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmamızda içerik ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi, sosyal bilimlerde kullanılan önemli yöntemlerden biridir. 20. Yüzyılın sonlarına doğru psikoloji, sosyal bilimler, gazetecilik ve iletişim gibi alanlarda yoğun bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Alanka, 2024: 69). Bu yöntemde, bir konu veya alanda yapılan nitel ve nicel çalışmalar derinlemesine incelenmektedir (Ütay vd., 2021: 191). Doküman analizi ise, basılan tüm belge türlerini incelmek ve değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Elde edilen veriler üzerinden bir anlam çıkarılarak değerlendirme yapılır (Kıral, 2020: 173). Çalışmamızda, MEB tarafından 2024 yılında yayınlanan tarih öğretim programı ve UBDP'de yer alan 20. Yüzyılda Türkiye dersinin öğretim planı kullanılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde "20. Yüzyılda Türkiye dersi içerik bakımından hangi konuları kapsamaktadır?" alt problemine ilişkin analiz yer almaktadır. UBDP'de 6 ders grubundan belirlenen seviyeye göre ders seçilmesi gerekmektedir. Bu dersler uluslararası olarak UBDP'ye katılan bütün okullarda uygulanmaktadır. Ancak bu derslere ek olarak organizasyon tarafından okul temelli müfredat (SBS) da sunulmaktadır. Araştırmamızın konusu olan Bireyler ve Toplumlar ders grubuna dâhil okul temelli müfredata ait olan dersler şu şekildedir:

- Sanat tarihi
- Brezilya sosyal çalışmaları
- Klasik Yunan ve Roma çalışmaları
- Kazakistan tarihi
- 20. Yüzyılda Türkiye
- Dünya sanatları ve kültürleri (International Baccalaureate, 2024)

Ülkemizde, okul temelli müfredat içerisinden 20. Yüzyılda Türkiye dersi okutulmaktadır. Bu ders ilk defa 2000 yılında hazırlanmış olup 2009 yılında yeniden düzenlenmiştir (Yalı, 2018: 4). Dersler standart seviye olarak Türkçe okutulmaktadır. Ders disiplinler arası bir yaklaşımla tarih, coğrafya ve sosyoloji öğretmenleri tarafından verilmektedir. Haftalık olarak 4 ders saati ayrılan 20. Yüzyılda Türkiye dersi 2 saat tarih, 1 saat coğrafya ve 1 saat sosyoloji olmak üzere işlenmektedir. Bu dersin temel amacı disiplinler arası bir yaklaşımla Türkiye'nin bölgede ve dünyada edindiği yeri ve önemi anlayarak ülkemiz hakkında farkındalık oluşturmaktır. Aynı zamanda 21. Yüzyılda ihtiyaç duyulan becerileri öğrenciye kazandırarak küresel bakış açısına sahip olmasını sağlamaktır (Tarsus Amerikan Koleji, 2024).

Dersin öğretim programında 6 ünite bulunmaktadır. Üniteler ise şu şekildedir:

1. Ünite: 20. Yüzyıl başlarında Türkiye
2. Ünite: Türkiye Cumhuriyeti'nin temelleri 1923- 1945
3. Ünite: Dünya savaşları arasındaki küresel değişimler ve bunları Türkiye Üzerindeki Etkileri 1918-1939
4. Ünite: 2. Dünya Savaşı sırasında baskı altındaki Türkiye
5. Ünite: Yeniden yapılanma, demokrasi ve bölgedeki gelişmeler 1945-1985
6. Ünite: Küreselleşmenin etkileri ve Avrupa ile diyalog 1985-2000

Yukarıda bahsedildiği üzere ders, disiplinler arası yaklaşımla incelenmekte olup tarihe ayrılan kısım haftalık olarak 3 ders saati okutulmaktadır. Yukarıda verilen ünitelerden tarih alanında anlatılacak konular ise aşağıdaki tabloda verilmiştir (Faria Education Group, 2024):

Tablo 1. 20. Yüzyılda Türkiye Dersi Konuları

Ünite	Tarih Dersi Konusu
1. 20. Yüzyıl başlarında Türkiye	I. Dünya Savaşı, Savaşın başlangıcı ve yayılması; Osmanlı Devletinin savaşa girişi; Rusya'nın 1. Dünya savaşından çekilmesi ve ABD'nin savaşa dâhil olması. Savaş sonrası yapılan konferans ve antlaşmalar, Osmanlı Devletinin çöküşü; Türk Kurtuluş Savaşı; Sevr ve Lozan antlaşmaları, Mudanya Ateşkes Antlaşması.
2.Türkiye Cumhuriyeti'nin temelleri 1923-1945	Halifeliğin kaldırılması ve çok partili hayata geçiş. Atatürk'ün siyasi ve toplumsal devrimleri ve devrimlere karşı direniş.
3. Dünya savaşları arasındaki küresel değişimler ve bunları Türkiye Üzerindeki Etkileri 1918-1939	Türkiye'nin dış politika ve milletler topluluğunda yer arayışı: Balkanlar Mutabakatı; Montrö Boğazlar Paktı; Sadabad Paktı; Hatay Sorunu.
4. 2. Dünya Savaşı sırasında baskı altındaki Türkiye	II. Dünya Savaşı sırasında Türkiye'nin tutumu. Japonya, Çin ve SSCB'nin yükselişi. Savaşın seyri ve sonuçları.
5. Yeniden yapılanma, demokrasi ve bölgedeki gelişmeler 1945-1985	Soğuk Savaş'ın Avrupa ve Asya'daki gelişimi ve Türkiye'ye etkileri. İsrail-Filistin çatışması; Eski sömürgelerde bağımsızlık hareketleri. Yugoslavya'nın kuruluşu. Türkiye'de çok partili demokrasiye geçişin ardından yaşanan siyasal gelişmeler.
6. Küreselleşmenin etkileri ve Avrupa ile diyalog 1985-2000	Perestroyka ve Glasnost. Soğuk Savaş'ın sonu. SSCB'nin dağılması ve Orta Asya cumhuriyetlerinin ve Doğu Avrupa'da yeni devletlerin ortaya çıkması. Yeni kutuplaşmalar. Ortadoğu'daki gelişmeler. Türkiye'deki siyasal gelişmeler. AB'nin oluşumu ve Türkiye'nin AB süreci.

Tablo 1'de 20. Yüzyılda Türkiye dersinin ünite programı paylaşılarak, tarih içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Dersin ünitelerinde sosyoloji ve coğrafya alanlarında da ders konusu bulunmaktadır. Ancak araştırmamız tarih içeriği üzerine yapıldığı için diğer alanlar hakkında bilgi verilmemiştir.

20. yüzyıl Türkiye dersi için bir ders kitabı bulunmamaktadır. Dersin konularını işlemek için bir okuma listesi paylaşılarak, öğretmen tarafından uygun görülen kitaplar kullanılmaktadır. Ölçme değerlendirme sisteminde ise iç değerlendirme ve dış değerlendirme bulunmaktadır. İç değerlendirme olarak bir araştırma makalesi yazılması beklenmektedir. Bu makale puanlanmasında bilgi, verilerin uygun şekilde kullanılması, analiz ve yorumlama, metodoloji, Türkçe'nin doğru kullanımı ve proje yazım kurallarına uygunluk göz önünde bulunmaktadır (Faria Education Group, 2024). Dış değerlendirme için yazılı sınav yapılmaktadır. Yazılı sınav uygulaması 2 kâğıt üzerinden yapılmaktadır. İlk kâğıtta üç soru sorulmakta ve uygun şekilde yanıtlanması istenmektedir. İkinci kâğıtta ise üç üniteden altı soru bulunmakta ve seçilen iki sorunun yanıtlanması beklenmektedir. Bu uygulamalarda ortak bir değerlendirme yapılmaktadır. Değerlendirmeye 1. Kağıdın %30, 2. Kağıdın %30 ve makalenin %40 etkisi bulunmaktadır (Ateş, 2011: 130).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Ulusal programda yer alan tarih derslerinin konu içerikleri nelerdir?" alt problemine ilişkin analiz yer almaktadır. Ülkemizde tarih dersi ortaöğretimde verilmekte olup, tüm sınıflar seviyesinde tarih dersi bulunmaktadır. Tarih dersi içeriği Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Bu ders MEB'e bağlı tüm okullarda aynı şekilde okutulmaktadır. Ülkemizde 2024 yılında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hazırlanmıştır. Bu modelde ders içerikleri yeniden belirlenerek öğretim programları yapılandırılmıştır. Araştırmamız 2024 yılında yayınlanan yeni tarih öğretim programına göre yapılmıştır.

Tarih dersi 9, 10 ve 11. Sınıflarda "Tarih" adıyla okutulmaktadır. 12. Sınıfta ise "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" ile "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi" adıyla okutulmaktadır. Bu derslere ek olarak seçmeli tarih dersleri bulunmaktadır. Seçmeli dersler okul türlerine ve öğrencinin ihtiyacına göre seçilmektedir.

9. sınıf tarih dersinde "geçmişin inşa sürecinde tarih", "eski çağ medeniyetleri" ve "orta çağ medeniyetleri" üniteleri bulunmaktadır. Bu sınıf seviyesinde tarih biliminin özelliklerinde başlanarak ilk uygarlıklar anlatılmakta ve Büyük Selçuklu Devleti'ne kadar olan süreç anlatılmaktadır.

10. sınıf tarih dersinde ise "Türkistan'dan Türkiye'ye (1040-1299)", "beylikten devlete Osmanlı (1299- 1453) ve "cihan devleti Osmanlı (1453-1683) üniteleri bulunmaktadır. Konular Büyük Selçuklu Devleti'nin kuruluşundan başlanarak Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükseliş devirlerini kapsamaktadır.

11. sınıf tarih dersinde ise "Değişen Dünyada Osmanlı (1683-1789)", "dönüşüm sürecinde Osmanlı (1789-1908)" ve "savaşlar sarmalında Osmanlı (1908- 1918)" üniteleri bulunmaktadır.

12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde "modern Türk Devleti'nin doğuşu", "Türk İnkılabı ve Atatürkçülük" ve "2. Dünya Savaşı'ndan Küreselleşme sürecinde Türkiye" üniteleri bulunmaktadır (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024).

12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi için 2024 yılında yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde öğretim programı bulunmamaktadır. Bundan dolayı araştırmamızda 2018 yılında yayınlanan öğretim programı kullanılmıştır. Bu derste "iki küresel savaş arasında Dünya", "İkinci Dünya Savaşı", "Soğuk Savaş Dönemi", "Yumuşama Dönemi ve Sonrası" ve "Küreselleşen Dünya" üniteleri bulunmaktadır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Yukarıda ortaöğretimde okutulan tarih derslerinin içerikleri genel olarak verilmiştir. Araştırmamızın konusunda dolayı 11. Sınıf Tarih dersi, T.C. İnkılap Tarihi ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi içeriklerinin detaylandırılması yerinde bulunmuştur.

11. sınıf Tarih dersi, Osmanlı Devleti'nin siyasi rakipleri ile olan mücadelelerini merkeze alarak başlamıştır. Osmanlı Devleti'nin hem batıda hem de doğuda yaptığı savaş ve anlaşmalara yer verilmiştir. Aynı zamanda askeri, sosyal ve teknoloji konularında yaşadığı değişim üzerinde durulmuştur. Sanayi Devriminin meydana getirdiği yeniliklerden bahsedilmiştir. Toplumsal tarih konularına da değinilen derste, 1755 Lizbon ve 1766 İstanbul Depremleri konular arasına girmiştir. Dersin 2. ünitesinde Fransız İhtilaline yer verilerek ortaya çıkan etkileri anlatılmıştır. Osmanlı Devleti'nin demokratikleşme hareketlerinden bahsedilmiştir. Aynı zaman 18-20. Yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi, askeri, ekonomik ve idari gelişmelere yer verilmiştir. Son ünitede ise 20. Yüzyılın başlarında Osmanlı'nın içinde

bulunduğu siyasi ve askeri durum anlatılmıştır. Rus Savaşları ve 1. Dünya Savaşını hazırlayan olaylar anlatılarak etkileri konu alınmıştır. Bu ünitede aynı zamanda bu dönemde yaşanan salgın hastalıklar ve hastalıklarla mücadele konusuna da yer verilmiştir. Son olarak Osmanlı Devleti'nin insanlık tarihine katkıları anlatılmıştır (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024). Dersin öğretim programına dair konular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. 11. Sınıf Tarih Dersi Konuları

11. Sınıf Tarih Dersi Ünite Adı	Konular
Değişen Dünyada Osmanlı Devleti (1683-1789)	Osmanlı Devleti'nin 1683-1789 Yılları Arasındaki Siyasi ve Askerî Mücadeleleri Lale Devri'nin Devlet ve Toplum Hayatına Etkileri 1755 Lizbon ve 1766 İstanbul Depremlerinin Etkileri Sanayi Devrimi'nin Meydana Getirdiği Siyasi, Sosyal ve Ekonomik Değişim
Dönüşüm Sürecinde Osmanlı (1789-1908)	Fransız İhtilali'nin Devlet ve Toplum Hayatında Meydana Getirdiği Değişim 1789-1908 Yılları Arasında Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Siyasi, Askerî ve İdari Gelişmeler 1789-1908 Yılları Arasında Osmanlı Devleti'nde Bilim, Sanat ve Teknoloji Alanlarında MeydanaGelen Gelişmeler Osmanlı Devleti'nde Sanayileşme Çabaları
Savaşlar Sarmalında Osmanlı (1908- 1918)	1908-1918 Yılları Arasında Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Siyasi ve Askerî Gelişmeler 1908-1918 Yılları Arasında Gerçekleşen Kitlesel Göç ve Salgınlar Osmanlı Devleti'nin İnsanlık Tarihine Katkıları

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, Mustafa Kemal'in hayatı ve kişilik özellikleri başlamaktadır. İlk ünitede Milli Mücadele süreci anlatılarak Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna değinilerek Atatürk dönemi iç ve dış politikadaki gelişmeler incelenmiştir. Bu gelişmeler Türkiye perspektifinden ele alınarak anlatılmıştır. İkinci ünitede ise Türk modernleşmesi Atatürk döneminde icra edilen inkılaplar aracılığıyla ele alınmıştır. Siyasi, toplumsal, ekonomik, hukuki, sağlık, eğitim ve bilim alanındaki inkılaplar anlatılmıştır. Ünitenin devamında ise Türk modernleşmesi ile Atatürk ilkeleri arasında bağ üzerinde durulmuştur. Üçüncü ünitede ise 2. Dünya Savaşından itibaren meydana gelen olaylar Türkiye özelinde değerlendirilerek küreselleşme dönemine gelinmiştir. Aynı zamanda jeopolitik olaylara yer verilerek gündemde yer tutan Kıbrıs Adası, asılsız Ermeni iddiaları gibi olaylar konulara eklemiştir. Ayrıca bu ünitede Türkiye Cumhuriyetinin bilim, eğitim, kültür, sanat ve spor alanındaki başarılarına değinilmiştir (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024). Dersin öğretim planı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. T.C. İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Konuları

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Ünite Adı	Konular
Modern Türk Devleti'nin Doğuşu	Mustafa Kemal Paşa'nın Kişilik Özelliklerinin Oluşumunda Etkili Olan Unsurlar
	Millî Mücadele'nin Hazırlık Sürecinde Yaşanan Olaylar
	Millî Mücadele Muharebeleri ve Diplomatik Zaferler
	Atatürk Dönemi'ndeki İç Siyasi Gelişmeler
	Atatürk Dönemi'ndeki Dış Siyasi Gelişmeler
Türk İnkılabı ve Atatürkçülük	Türk Modernleşmesi Çerçevesinde Atatürk Dönemi'nde Siyasi Alanda Yapılan İnkılaplar
	Türk Modernleşmesi Çerçevesinde Atatürk Dönemi'nde Toplumsal Alan ile Hukuk ve Sağlıkta Yapılan İnkılaplar
	Türk Modernleşmesi Çerçevesinde Atatürk Dönemi'nde Ekonomi Alanında Yapılan İnkılaplar
	Türk Modernleşmesi Çerçevesinde Atatürk Dönemi'nde Eğitim, Bilim ve Kültür Alanlarında Yapılan İnkılaplar
	Türk Modernleşmesinin Atatürk İlkelerinin Oluşumuna Etkisi
II. Dünya Savaşından Küreselleşme Sürecinde Türkiye	II. Dünya Savaşı'nın Neden ve Sonuçları
	II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye'nin İç ve Dış Siyasetinde Yaşanan Gelişmeler
	Soğuk Savaş Dönemi'nin Başlangıcından İtibaren Türkiye'nin Dış Politikası
	Soğuk Savaş Dönemi'nin Başlangıcından İtibaren Türkiye'de Yaşanan Siyasi Gelişmelerin Demokratikleşme Sürecine Etkileri
	Soğuk Savaş Dönemi'nin Başlangıcından İtibaren Türkiye'deki Sosyal ve Ekonomik Gelişmeler
	Soğuk Savaş Dönemi'nin Başlangıcından İtibaren Türkiye'de Bilim, Teknoloji, Kültür, Eğitim ve Spor Alanlarında Yaşanan Gelişmeler

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi, 2. Dünya Savaşına zemin hazırlayan gelişmelerle başlamaktadır. SSCB'nin kurulmasının Orta Asya'ya etkilerine değinilerek yayılmacı politika izleyen devletler yer verilmiştir. İki dünya savaşı arasındaki siyasi, sosyal, kültürel ve bilimsel gelişmelere yer verilmiştir. İkinci ünitede ise 2. Dünya Savaşı ve sonuçları siyasi, ekonomik ve toplumsal yönleriyle anlatılmaktadır. Üçüncü ünitede ise Soğuk Savaş dönemi özellikleri üzerinde durulmuştur. Dördüncü ünitede Yumuşama döneminin siyasi, sosyal, ekonomik ve bilimsel yönleri verilmiştir. Beşinci ünitede Küreselleşen Dünya başlığıyla SSCB'nin dağılması ve etkileri, Avrupa, Orta Doğu ve Afganistan meydana gelen siyasi gelişmelerden

bahsedilmiştir. Küreselleşen dünyadaki ekonomik, sosyo-kültürel ve bilimsel gelişmeler aktarılmıştır. Bu dönemdeki Türkiye dış ve iç politikasındaki gelişmelere değinilmiştir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Dersin öğretim programına dair konular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Konuları

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Ünite Adı	Konular
İki Küresel Savaş Arasında Dünya	İkinci Dünya Savaşı'na neden olan gelişmeler
	SSCB'nin kurulmasının Orta Asya Türk toplumlarında meydana getirdiği değişim
	Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Orta Doğu'da manda yönetimlerinin kurulmasının ve Afrika'daki sömürgecilik faaliyetlerinin siyasi sonuçları
	Modern kara, deniz ve hava hâkimiyet teorileri ile mutlak güç arzusu arasındaki ilişki
	Japonya'nın Uzak Doğu'da yeni bir güç olarak ortaya çıkmasının dünya güçler dengesine olan etkisi
	İki dünya savaşı arasındaki dönemde dünyada meydana gelen siyasi ve ekonomik gelişmeler
	İki dünya savaşı arasındaki dönemde dünyada meydana gelen sosyokültürel olayları ve bilimsel gelişmeler
İkinci Dünya Savaşı	İki dünya savaşı arasındaki dönemde oluşan uluslararası siyasi, ekonomik ve askeri denge ile İkinci Dünya Savaşı'nın nedenler
	İkinci Dünya Savaşı'nın seyrini değiştiren olaylar (Stalingrad, Pearl Harbor, Normandiya)
	İkinci Dünya Savaşı sırasında yaşanan insan hakları ihlallerinin sonuçları
	İkinci Dünya Savaşı'nın siyasi ve ekonomik sonuçları
	İkinci Dünya Savaşı'nın kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler
	İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'nin izlediği dış politika stratejileri
	İkinci Dünya Savaşı sürecinde Türkiye'de meydana gelen siyasi, ekonomik ve sosyokültürel gelişmeleri
Soğuk Savaş Dönemi	İkinci Dünya Savaşı sonrası oluşan yeni güç dengelerinin oluşum sürecinde meydana gelen siyasi gelişmeler (Berlin Buhranı, NATO, Varşova Paktı)
	Asya ve Afrika'daki sömürgecilik faaliyetleri ve bağımsızlık mücadeleleri çerçevesinde meydana gelen olaylar
	Soğuk Savaş Dönemi'nde dünyada meydana gelen ekonomik, sosyokültürel ve bilimsel gelişmeler

	Soğuk Savaş Dönemi'nde Türk dış politikasında meydana gelen gelişmeleri sebep-sonuç ilişkisi (Truman Doktrini, NATO'ya giriş)
	Demokrat Parti Dönemi'nde Türkiye'de meydana gelen siyasi, ekonomik ve sosyokültürel gelişmeler (Toprak Reformu, Demokrat Parti, 27 Mayıs Darbesi, Devrim Arabası)
Yumuşama Dönemi ve Sonrası	Yumuşama Dönemi'nde ortaya çıkan siyasi ve askerî gelişmeler (Küba Buhranı, Keşmir Buhranı, Vietnam Savaşı)
	Küresel güçlerin, enerji kaynakları üzerindeki rekabetinin Orta Doğu'daki siyasi gelişmelere etkileri (Arap-İsrail Savaşı, Petrol Krizi, İran Irak Savaşı)
	Yumuşama Dönemi'nde dünyadaki ekonomik, sosyokültürel ve bilimsel gelişmeler
	Yumuşama Dönemi Türk dış politikasını etkileyen gelişmeler
	Yumuşama Dönemi'nde Türkiye'de meydana gelen siyasi, ekonomik ve sosyokültürel gelişmeler (12 Mart Muhtırası, 12 Eylül Darbesi)
	1980'li yıllarda Türkiye'deki iç ve dış gelişmeler
Küreselleşen Dünya	SSCB'nin dağılması ile Türk Cumhuriyetleri'nin kuruluşu
	Küreselleşme Dönemi'nde Avrupa'da meydana gelen siyasi gelişmeler
	Küreselleşen dünyada Orta Doğu ve Afganistan'da meydana gelen siyasi gelişmeler
	Küreselleşen dünyadaki ekonomik, sosyokültürel ve bilimsel gelişmeler
	Küreselleşen dünyada öne çıkan olay ve olguları siyasi, sosyokültürel ve teknoloji gelişmeler
	1990 sonrası Türk dış politikasındaki gelişmeler
	1990 sonrası Türkiye'de meydana gelen siyasi, ekonomik, sosyokültürel ve bilimsel gelişmeler

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde "UBDP ile ulusal programda yer alan tarih derslerinin benzer ve farklılıkları nelerdir?" alt problemine ilişkin analiz yer almaktadır. Uluslararası Bakalorya Programındaki tarih içeriği 1. Dünya Savaşı başlamaktadır. Ulusal programda 1. Dünya Savaşı'nın ele alındığı ilk ders 11. Sınıf Tarih dersidir. 20. Yüzyıl Türkiye dersinin ilk ünitesinde konu Lozan Antlaşması kadar ilerlemektedir. Ancak ulusal programda 11. Tarih dersinde konu daha detaylı ele alınarak 1. Dünya savaşı, Osmanlı Devleti merkezli incelenmiştir. 11. sınıf Tarih dersinin konusu savaşın sonuçları ile bitmektedir ve öğrenciler 12. Sınıfta yer alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi ile devam etmektedir.

Ulusal programda tarih içeriği 12. Sınıfta 2 ders olarak verilmektedir. Derslerden T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tarihi olaylara Türkiye Cumhuriyeti merkezli yaklaşırken Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi Dünya'daki gelişmeler açısından yaklaşmaktadır. Bu açıdan bazı konular her iki derste de verilmektedir fakat konular farklı açılardan ele alınmaktadır.

20. Yüzyıl Türkiye dersinde ilk ünitede verilen Türk Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyetin kuruluşu, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ilk ünitesinde yer almaktadır. Ulusal programda konu daha detaylı ele alınmakta aynı zaman Mustafa Kemal'in hayatı ve başarıları önem arz etmektedir.

20. Yüzyıl Türkiye dersinin ikinci ünitesinde halifeliğin kaldırılması, Atatürk devrimleri yer almaktadır. Bu konu T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ikinci ünitesidir. Konular ulusal programda daha detaylı ele alınmaktadır.

20. Yüzyıl Türkiye dersinin üçüncü ünitesinde ise Atatürk dönemi Türk dış politikası ele alınmaktadır. Bu konu T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ilk ünitesinde yer almaktadır. Burada ünite sıralamasının farklı olduğu görülmektedir. UBDP programının kronolojik olarak üniteleri işlediği söylenebilir.

20. Yüzyıl Türkiye dersinin dördüncü ünitesinde ise 2. Dünya Savaşı konusu sebepleri ve sonuçları ile ele alınmaktadır. Bu konu T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin üçüncü ünitesinde Türkiye Cumhuriyeti merkezli olarak incelenmektedir. Aynı konu Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin ilk ünitesinde Dünya'ya olan etkileri merkeze alınarak işlenmektedir.

20. Yüzyıl Türkiye dersinin beşinci ünitesinde Soğuk Savaş döneminin Dünya ve Türkiye'ye olan etkileri işlenmektedir. Bu konu T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde üçüncü ünitede Türkiye'nin dış ve iç politikaları gelişmelerini incelerken Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi üçüncü ünitede Dünya'da meydana gelen olayları incelemekte aynı zamanda Türkiye'deki gelişmelere yer vermekte iç ve dış politikaları incelemektedir.

20. Yüzyıl Türkiye dersinin altıncı ünitesinde Soğuk Savaşın sonu ve Küreselleşme konuları işlenmektedir. Bu konular hem Dünya hem de Türkiye açısından ele alınmaktadır. Ünite Türkiye'nin Avrupa Birliği süreci ile bitmektedir. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi Soğuk Savaş dönemi ile sonlanmaktadır. 20. Yüzyıl Türkiye dersinde yer alan bu ünite Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin dördüncü ve beşinci üniteleri ile eşleşmektedir. Ancak Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi konuları daha detaylı şekilde ele almıştır. 20. Yüzyıl Türkiye dersi içerik bakımından burada sonlanırken Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde 2013 yılındaki Gezi Parkı olayları ve 2016 yılında FETÖ tarafından gerçekleştirilen darbe girişimi konusu ile Türkiye'nin yetiştirdiği değerli bilim adamları (Oktay Sinanoğlu, Aziz Sancar, Fuat Sezgin) ve teknolojik gelişmeler (Türksat, Anka gibi) konuları yer almaktadır.

TARTIŞMA

Eğitim toplumların gelişmesinde her zaman önem arz eden bir konu olmuştur. Bu önem gün geçtikçe artmakta ve eğitimin kalitesinin iyileştirmesi için araştırmalar devam etmektedir. Küreselleşen Dünya'da toplumların birbiri ile olan ilişki daha da yoğunlaşmaktadır. Bu

noktada eğitim yönünden de ilişkilerin kuvvetlendiği görülmektedir. Ülkemizde Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan okullarının sayılarının gün geçtikçe artması bu durumu destekler niteliktedir. Uluslararası yaklaşım ile "Bir Dünya İnsanı" yetiştirmeyi hedefleyen eğitim programına talebin yoğunluğu göze çarpmaktadır.

Uluslararası Bakalorya Programında yer alan 20. Yüzyılda Türkiye dersi içerik açısından ulusal programda yer alan derslere benzemektedir. Bahsedilen ders Türkiye menşeili olarak hazırlanmıştır. Bu yönden içeriklerin benzer olması beklenebilir. Dersin en büyük farklılığı ise disiplinler arası bir yaklaşım ile işlenmesidir. Ulusal programda dersler arasında iş birliği yapılmak arzulansa da bu derece bir iş birliğinin olmadığı görülmektedir. Uluslararası Bakalorya Programının disiplinler arası yönüyle başarılı olduğu söylenebilir. Tarih içerikleri arasındaki diğer bir fark ise ders işleniş şeklidir. Ulusal Programda MEB tarafından hazırlanan kitap üzerinden ders işlenmektedir ve kaynak kitap uygulaması desteklenmemektedir. Ancak Uluslararası Bakalorya Programında öğretmenler literatürde yer alan kaynaklardan bir seçki ile dersi işleyebilmektedir.

Uluslararası Bakalorya Programı ile Ulusal program arasındaki bir başka farklılık ise öğrencinin sürece dâhil oluşu noktasındadır. UBP'de öğretmen sınıf içinde bir yönlendirici olarak görev yapmakta öğrenciler ise aktif olarak derse katılan ve öğrenme çıktılarına kendisi ulaşan konumdadır. Ulusal programda da öğrencinin aktif olması arzulanmaktadır ancak genellikle öğretmen merkezli ders işlenmektedir.

İki uygulama arasındaki bir başka farklılık ise ölçme-değerlendirme kısmındadır. Ulusal Bakalorya programında yazılması gereken makale çalışması ulusal programda bulunmamaktadır. Makale yazımının gerekliliği öğrencilerde akademik araştırma ve yazım tekniğinin öğretilmesine imkân sağlanmaktadır. Ayrıca UBDP'de aynı gün uygulanan iki sınav yapılmaktadır. Sınav soruları genellikle öğrencilerin yorum kabiliyetini ölçmektedir. Ulusal programda performans ve proje notları ile sınav notlarının ortalaması dersin notunu belirlemektedir. Sınavlar ise yılda dört yapılmakta ve genellikle bilgiyi ölçmeye yöneliktir. Ulusal programdaki tarih öğretiminde proje konusu olarak makale verilebilir ancak başka ödevlendirmeler de mümkündür.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programında 20. Yüzyılda Türkiye dersinde olduğu gibi disiplinler arası yaklaşımın desteklenmesi ve iş birliğinin arttırılması öğretime olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir. Ancak bunun yanında tarih biliminin müstakil bir sahada olması önem arz etmektedir.

Ulusal program öğrenci merkezli yaklaşımların önemsendiği ve desteklendiği bilinmektedir ancak bu konuda daha fazla imkân sağlanması gerekmektedir. UBDP'de öğrencilerin yorumlama yeteneği ön plana çıkmaktadır. Dersin konusu olan olaylar hakkında öğrencilere okuma metinleri verilerek bilgiye öğrencinin ulaşması sağlanmaktadır. Benzer yaklaşım yeni öğretim programında olsa da ders süresinin yetersizliği sebebiyle tam anlamıyla uygulanmamaktadır. Ulusal programları bu yönde geliştirilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Ulusal programda 12. Sınıfta hem T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi hem de Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin olması öğrenmede güçlük yaratmaktadır. Çünkü aynı sınıf seviyesinde 1. Dünya Savaşı işlenirken aynı anda 2. Dünya Savaşı işlenmektedir. Bu durum öğrenmede zorluk yaratmaktadır. Bundan dolayı tarih öğretiminde kronolojinin gözetilmesi

gerekmekte ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin önceki yıl verilmesi gerekmektedir

KAYNAKÇA

Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, *1*(1), 64-84.

Ateş, M. (2011). Türkiye'de IBDP (Uluslararası Bakalorya Diploma Programı) ve coğrafya içeriği. *Marmara Coğrafya Dergisi,* (23), 111-134.

Gültekin, M., & Şengül, S. A. (2006). Avrupa birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(2), 145-170.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 170-189.

Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (10), 188-201. https://doi.org/10.21733/ibad.871703

Yalı, S. A. (2018, Mayıs 11-12). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ve Ulusal Programdaki Tarih Müfredatı* [Sözlü bildiri]. V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.

Faria Education Group. (2024, July 28). *20. Yüzyılda Türkiye* https://www.guide.fariaedu.com

International Baccalaureate. (2024, July 30). *About the International Baccalaureate (IB)*.https://www.ibo.org/about-the-ib/

International Baccalaureate. (2024, July 28*). Abouth the Ib*.https://www.ibo.org/country/TR/

Tarsus Amerikan Koleji. (2024, July, 25). *20. Yüzyılda Türkiye Dersi Uluslararası Bakalorya Programı.*https://www.tac.k12.tr/images/Dokumanlar/20170316YIRMINCIYUZYILDA_TURKIYE_DERSI.PDF

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, Agust 4). *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programı.* https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=337

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, Agust, 4). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.* https://tymm.meb.gov.tr/

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, Agust 4). *Öğretim Programları.* https://www.mufredat.meb.gov.tr/

TARİH EĞİTİMİNDE EVRENSEL DEĞERLERİN İŞLENMESİ: UNESCO YAŞAYAN EVRENSEL DEĞERLER EĞİTİM PROGRAMINDA SEVGİ DEĞERİ VE ATATÜRK ÖRNEĞİ[1]

Kemal TUNÇ
Uzman, Atatürk Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, ORCID: 0000-0002-3581-9716
İsmail EYYUPOĞLU
Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, ORCID: 0000-0002 1657-3706

ÖZET

İnsanların tutumlarını, davranışlarını etkileyen ve hayatını yönlendiren en önemli faktör değerlerdir. Değerler barış ve huzur içinde yaşamaya, sosyalleşmeye ve bir dünya vatandaşı olmaya katkı sunar. Ulusların karışık ve büyük sorunlarla mücadele etmesi, dünya sahnesinde varlıklarını barış içinde sürdürmeleri, evrensel değerleri benimsemiş kuşakların varlığıyla mümkündür. Evrensel değerlerin genç nesillere aktarılmasından aileler, alan uzmanları ve eğitim kurumları sorumludur. Evrensel değerlerle ilgili olarak ön plana çıkan kurumlardan biride Birleşmiş Milletler 'in bir alt kuruluşu olan UNESCO'dur. Bu akademik çalışmada UNESCO'nun Yaşayan Evrensel Değerlerinden biri olan "sevgi" değeri başlığı altında Atatürk'ün hayatından örnekler incelendi. Türkiye Cumhuriyeti'nin 101. Yılı'nda Atatürk'ün örnek hayatının uygarlık yolunda değerler eğitimine katkı sağlaması çalışma konumuzun temelini oluşturdu. Ana problematik olarak şu soru belirlendi: "İnsanlığın en çok ihtiyaç duyduğu 'sevgi' değerinin dünyada özümsenmesi için Atatürk'ün fikirleri ile hayatından verilecek örnekler evrensel kültürün bir öğesi olabilir mi?". Araştırma süreci sonunda elde edilen bulguların metne dönüştürülmesi ile Tarih Eğitimi alanında yapılacak akademik çalışmalara katkı sunacağı anlaşılmıştır. Yazılı doküman kapsamında resmi yayınlar, araştırma eserler, elektronik ve görsel kaynaklar araştırma konusuyla ilgili olarak kullanıldı. Belgeler içerik ile karşılaştırılarak incelenerek kullanıldı. Resmi yayın ve tutanaklar, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Türk Parlamento Tarihinden faydalanıldı. Bununla birlikte süreli yayınlar, sözlük, kılavuz ve ansiklopediler, hatıralar, araştırma eserler, makale ve bildirilerin yanı sıra elektronik kaynaklardan istifade edildi. Araştırma konumuzun kapsamında bilimsel eserlerden ve dönemsel kaynaklar kullanıldı. Akademik yayınları ile bilinen yayınevlerinin yeni kitapları ve ciddi web sitelerinin elektronik kaynakları ile metin zenginleştirildi. UNESCO'nun yaşayan evrensel değerlerinden bir olan sevgi değeri yaş grupları kategorize edilerek Atatürk'ün bu değer üzerinden örnek hayatı metne aktarılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Atatürk, Sevgi, Değerler, UNESCO, Yaşayan Evrensel Değerler Programı.

[1] Bu makale, Prof. Dr. İsmail EYYUPOĞLU danışmanlığında Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı'nda hazırlanan "*UNESCO Yaşayan Evrensel Değerler Bağlamında Atatürk Örneği*" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

HANDLING UNIVERSAL VALUES IN HISTORY EDUCATION: THE VALUE OF LOVE AND THE EXAMPLE OF ATATÜRK IN THE UNESCO LIVING UNIVERSAL VALUES EDUCATION PROGRAM

ABSTRACT

Values are the most important factor that affects people's attitudes, behaviors and directs their lives. Values contribute to living in peace and tranquility, socializing and being a world citizen. It is possible for nations to struggle with complex and big problems and to continue their existence in peace on the world stage with the existence of generations that have adopted universal values. The institution that stands out regarding universal values is UNESCO. In this context, twelve universal values were adopted. In this academic study, Atatürk's life was examined under the title of the value of love, one of UNESCO's Living Universal Values. The contribution of Ataturk's exemplary life to values education on the path of civilization in the 101st anniversary of the Republic of Turkey formed the basis of our study subject. The problematic of this academic study was determined as follows: "One of the values that humanity needs most is love. It is a necessity for this to become widespread around the world. "Can Ataturk's ideas and examples from his life be an element of universal culture?". Sub-problems were created within the scope of the problematic. In the context of Qualitative Research Methods, document review was determined as the method. Before the value of love was examined in detail in the paper text, general information was given about UNESCO's Living Universal Values. Afterwards, the main problematic was answered. In the review of the literature, it was determined that it was not examined sufficiently as a focal topic. The findings obtained at the end of the research process were converted into text. Thus, it was understood that this paper would contribute to academic studies in the field of History Education. Within the scope of the written document, official publications, research works, electronic and visual resources were used in relation to the research topic. The documents were compared with the content and examined and used. Within the scope of official publications and minutes; Atatürk's Speeches and Statements, Turkish Parliamentary History were used. In addition, periodicals, dictionaries, guides and encyclopedias, memoirs, research works, articles and declarations, as well as electronic resources were used. Within the scope of our research topic, scientific works and periodical resources were used. The text was enriched with new books of publishing houses known for their academic publications and electronic resources of serious websites. The value of love, one of UNESCO's living universal values, was categorized into age groups and Atatürk's exemplary life was transferred to the text through this value.

Key Words

Atatürk, Love, Values, UNESCO, Living Universal Values Program

GİRİŞ

Değer Kavramının Tanımı ve Kapsamı

Birçok eğitim uzmanı "*Değer*" kavramı üzerinde inceleme yapmaktadır. Bu kavram, Sosyoloji, Psikoloji, Antropoloji, Tarih gibi çok çeşitli alan ve sosyal araştırmalara konu olmaktadır. Kavram çok farklı alanlarda kullanıldığı için kavrama farklı anlamların yüklendiği açıktır. (Sağlam, 2021: 44). Sosyal bilim uzmanlarının sürekli ve bilinçli bir biçimde değer kavramını toplumla ilişkilendirdikleri görülmektedir. (Bozkurt, 2019: 3). Değer kavramına yönelik ilk tanımlamayı Znaniecki tarafından yapıldığı uzmanlar tarafından kabul edilmektedir. Kavram Latincede "*kıymetli olmak*" veya "*güçlü olmak*" anlamına gelen "*valare*" kökünden türetilmiştir. (Ulusoy, 2020: 14). Değer, nesnelere, varlıklara veya yapılan çalışmalara ahlaksal ve estetik açıdan "*verilen önem"* ya da "*üstünlük derecesi"* olarak tanımlanmaktadır. (Öncül, 2000: 23).

Değer kavramını, Rokeach "*kalıcı bir inanç*", Veugelers ve Vedder "*iyi veya kötü temelli inanışlar"*, Halstead; "*davranışlarımızı belirleyen kılavuz*", Schwartz ; "*canlılara rehberlik eden bir ilke"* olarak tanımladı. Çağımızın en önemli ahlak filozoflarından İonna Kuçuradi ye göre değer "*iyi, güzel ve doğrunun ne ve nasıl olduğunu belirleyen ve istenen davranışların ölçütüdür*". (Bozkurt, 2019: 3).

Değer kavramının "*güdü, karar verme, tutum, inanç, ihtiyaç"* gibi kelimelerle birlikte çok sık kullanıldığı görülmektedir. Değerler, halk toplulukları tarafından "*en iyi, en yararlı ve en doğru tutumlar*" olarak kabul görmektedir. Değerler eğitimi bireylerin toplumda iyi olan örnekleri kazanıp benimsemesi ve ona bağlı tutum geliştirmesi için eğitilmesini kapsamaktadır. Değer tanımları araştırılırken karşımıza en çok çıkan sözcükler "*eğilimler, inançlar, toplumsal tutumlar ve davranışlar"* olduğu görülmektedir. (Demir, 2020: 11).

Değer kavramı; "*bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü*" olarak TDK sözlüğünde yer almıştır. (https://sozluk.gov.tr/ Erişim Tarihi 20.09.2024). Türkçe sözlüklerde ise "*Nesnelerin ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan yönünden taşıdığı önemi belirleyen niteliği*" veya "*bir toplum, bir sınıf, bir insan için önem taşıyan nesne ya da olay*" şeklinde ifade etmektedir. Osmanlıca eserlerde ise değer kelimesinin ortak anlam bulduğu kelime, "*kıymet*" kelimesidir. Kıymet de, "*değer, paha, yerinde, yüksek ve faydalı olan kişi, seza, şayan, bedel, tutar, onur, itibar, şeref* " anlamlarına gelmektedir. (Kavas, 1989: 120).

Bireyler tarafından "*doğru ve faydalı*" olarak benimsenen davranışların bütünü değerleri belirtir. Her toplumun benimsediği değerleri vardır. Bun değerler o toplumun yapısını oluşturması bakımından önemlidirler. Çevre, aile, eğitim ortamları, din, gelenekler, kültürel doku ve ekonomik yapı gibi etkenler değerleri etkilemektedir. Bu etkenler değerleri topluma kazandırır, devam ettirir ve topluma yaygınlaştırır. (Kuter & Kuter, 2012: 78).

Değerler insanın mutlu, huzurlu ve sağlıklı bir yaşam sürmesinde etkin rol oynarlar. Değerlerin, duygu, düşünce ve davranış gibi farklı boyutları vardır. Bir değerin toplum tarafından benimsenmesi için ona "*duygu yüklenmesi ve aşılanması"* gerekir. Bu duygu aşılanması karakter haline gelir ve insana kişilik kazandırır. (Tarhan, 2014: 20). Bireyler tutum ve davranışlarından sorumlu bir varlıktır. İnsanın kendisine, çevresine, toplumuna ve yaratıcısına karşı sorumlulukları vardır. **(**Sağlam, 2021: 3). İnsan sorumluluklarını yerine getirdiği zaman değerli ve saygın bir varlık olmaktadır. İnsanoğlu değer üretmesi ve

aktarması yönüyle diğer tüm canlı organizmalardan ayrılır. İnsanın bir sosyal varlık olması birlikte ve bir arada yaşam formunu gerekli hale getirmektedir. Ahlaki, kültürel, dini, siyasal ve toplumsal birçok norm insanların bir toplum halinde hayatlarını birlikte ve sorunsuz devam ettirmeleri sağlar. Toplumu oluşturan bireyler ve sistemler bu ilke ve kaidelerle ayakta kalırlar. Toplum ve onu oluşturan kişiler zaman değişimi ve çevresel etkenler ile birlikte bir tutum sergilerler. Bir toplumu meydana getiren insanların çoğunluğunun benimsediği kural ve ilkelerinin büyük bir bölümünü sosyal değerler oluşturmaktadır. Bu nedenle değerler ve eğitimi konusu insan olan birçok alanı da yakından ilgilendirmektedir. Böylece bu disiplin ve alanların değer kavramıyla ilgili farklı tanım ve açıklamalarının olması doğaldır. (Yalar & Yanpar, 2021: 81).

Değerler Eğitiminin kapsamı ve içeriği ülkelere ve toplumlara göre farklılıklar gösterebilmektedir. Değerler sosyal hayatın temel yapısını oluşturmaktadır. "*Hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma, vatanseverlik, misafirperverlik, iyilik, doğruluk, çalışkanlık, temizlik, sevgi, saygı, dürüstlük, duyarlı olma, paylaşımcı olma, adil olma,"* gibi değerlerler her toplum için devamlı gündemde kalmaktadır. Değerler özneldir, kişi, toplum ve çağa göre değişkenlikleri olabilmektedir. (Kuçuradi, 1971: 77).

UNESCO Teşkilatı ve Yaşayan Evrensel Değerler Eğitim Programı

UNESCO kelimesi, İngilizcede "United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization" sözcüklerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Türkçeye "Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu" şeklinde geçmiştir. UNESCO Misyonunu "insanlığın zihninde barışı eğitim, doğa bilimleri, sosyal ve beşeri bilimler, kültür ve bilgi ve iletişim aracılığıyla inşa etmek" olarak geçmektedir. (https://www.unesco.org/en/brief. E.T. 08.01.2023). Birleşmiş Milletler teşkilatının eğitim, bilim, kültür, bilgi ve iletişim alanlarında en yetkili kuruluşudur. Bu kuruluş eğitim, bilim, kültür, iletişim ve bilgi alanlarında uluslararası iş birliği temelinde ulusların barış ve güvenliğine fayda sağlamaktadır. Bu örgüt ikinci Dünya Savaşı'nın sonunda oluşan olumsuzlukların bir daha yaşanmaması; huzur ve barışın sağlanması kapsamında kurulmuştur. UNESCO Kurucu sözleşmesi 16 Kasım 1945 tarihinde İngiltere'nin başkenti Londra'da "UNESCO Sözleşmesi" olarak tanındı. Sözleşmeye kırk dört devlet imza attı. Türkiye UNESCO'nun kurucu ilk on üyesinden biridir. Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, UNESCO "Kurucu Yasasını", 16 Kasım 1945'te imzaladı. Türkiye 1971 yılından beri UNESCO nezdinde "Daimi Temsilci" bulundurmaktadır. UNESCO bütçesi, organları ve statü bakımından tamamen bağımsızdır. BM'nin özel bir kurumudur. Çalışmaları hakkında BM'ye rapor vermektedir. Bu raporlar devletlerin ortak katkısı ile hazırlanmaktadır. BM'ye üye olan devletler UNESCO'nun da üyesi olabilmektedirler. UNESCO'nun faaliyet alanları Eğitim, kültür, sosyal ve beşeri bilimler, iletişim ve doğa bilimleridir. (Hasgüler & Uludağ, 2018: 123).

Bir Birleşmiş Milletler kuruluşu olan UNESCO dünya çocuklarının gereksinimlerini dikkate alarak temel ihtiyaçlarına göre on iki kök değer benimsedi. Bunlar; "Barış, Sevgi, Saygı, Sorumluluk, Hoşgörü, Dürüstlük, Alçak gönüllülük, Mutluluk, İş Birliği, Sadelik, Özgürlük ve Birlik" değerleridir. UNESCO bu değerleri benimserken temelde yatan düşünce tüm dünyada bunların özümsenmesi ve hayata aktarılmasıdır. Bu değerler bağlamında "daha iyi bir dünya" ve "daha iyi bir gelecek" ideali vardır. 1995'te BM'nin ellinci yıl dönümü kutlamaları yapıldı. Bu çerçevede Brahma Kumaris hareketi tarafından "Daha İyi Bir Dünya için Değerlerimizi Paylaşalım" isimli proje sunuldu. Bu proje ile "Yaşayan Değerler Eğitim

Programı / YDEP (Living Values Education)", ortaya çıktı. 1996 yılında ise New York'taki BM genel merkezine farklı ülke ve kıtalardan gelen yirmi eğitimci de projeye destek oldu. Eğitimciler dünya çocuklarının ihtiyaçları ile ilgili bir çalışma yaptı. Çocukların yaş guruplarını ele alarak değerlerle olan deneyimleri araştırdı. Eğitimciler on iki evrensel değeri bireylerin yaşamlarına aktarmaları, benimsemeleri ve yaygınlaştırmaları için saha uygulamalarının olduğu bir yol haritası için tartıştı. Bu çalışmada değer kavramı ve süreci birlikte değerlendirildi. Dünya vatandaşı olacak çocukları kapsayıcı değerler ve eğitiminin planlaması yapıldı. Böylece UNESCO evrensel değerler eğitimi programı ortaya çıktı.

Sevgi Değeri ve UNESCO'ya Göre Yaş Sınırı

Sözlükte "*Sevgi*", insanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu olarak tanımlanmaktadır (Devellioğlu, 2020: 164). Birçok bilim sevgi kavramını farklı şekillerde ele almaktadır. Bu kavram, birçok alanda dönemsel olarak incelenmiştir. Örneğin; edebiyatta sevgi, en güzel şiirlerin yazılmasındaki ilham kaynağı olarak görülmüştür. Orta Çağ'daki Avrupa tıp ilmine göre "*sevgi ve aşk bir çeşit hastalık*" olarak görüldü. Teolojiye göre sevgi, "*Allah'a yakınlaşma ve onu anlamanın en güzel yoludur"*. Felsefeye göre ise, sevgi ve aşk "*mükemmel olmayanın mükemmelliğe yükselme gayretidir".* İlk çağ filozoflarının çoğunun "*sadece bedeni bir istek*" olarak ele alırken, Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi filozoflar, sevgiyi "*en yüce ve en üstün duygu*" olarak anlamlandırmaktadırlar. (Şahin & Kılıç, 2021: 287-308). Bununla birlikte Büyük Larousse'da da; *"Bir kimseyi, bir başkasına yakın ilgi ve sevecenlik göstermeye, gereğinden özverili davranmayı iten duygu. 'Aşk'. 'Tutku'. Bir kimsenin bir şeye duyduğu tutkunluk, düşkünlük. Bir şeye (soyut) kendini adama; ona duyulan bağlılık duymak*". (Büyük Larousse, 1992: 10437). Anlamlarını da içerisinde barındırmaktadır.

Sevgi kavramı oldukça çok karmaşık olmakla birlikte birçok sevgi türü olduğu bilinmektedir. (Bolay, 2018: 235). İnsan sevgisi, Allah sevgisi, vatan sevgisi, bilim sevgisi, , ana-baba sevgisi, doğa sevgisi, evlat sevgisi, hayvan sevgisi gibi daha pek çok sevgi türleri vardır. Freud; sevgiyi "*cinsel içgüdünün yansıması ve yüceltilmesi*" olarak tanımlamaktadır. Özellikle üzerinde en çok durulan türlerin başında anne sevgisi gelmektedir. (Özen & Gülaçtı, 2010: 136-149).

Sevgi, hem "*psikolojik hem de sosyolojik bir ihtiyaçtır*". İnsanoğlu sevgisiz yapamaz ve yaşayamaz. Her insan başkasını sevmeye ve başkası tarafından da sevilmeye ihtiyaç duyacak şekilde yaratılmıştır. Zaman döngüsüne bakıldığında ve toplumsal olaylar irdelendiğinde bireysel ve sosyal hayatın problemlerinin temelinde *"sevgi eksikliği"* olduğu görülür. Sevgi; "*yüceltici, övücü, olumlayıcı, okşayıcı bir tutum*" olması çözüme odaklı yaklaşımları destekler niteliktedir. Nefret; "*zedeleyici, kızgın sam yeli gibi kavurucu, iyice aşındırıcı ve yok edici*" özelliktedir. Sevginin olmadığı her yerde yerini kin, nefret ve düşmanlık almaktadır. (Şahin & Kılıç, 2021: 287-308).

UNESCO Sevgi kavramını 3-7 yaş aralığındaki çocuklar için öncelikli olarak ele almıştır. Bireylerin sevgiyi anlamalarını ve benimsemelerini amaçlamaktadır. (https://www.livingvalues.net/love/E. T.: 01.09.2024). Bu yaş aralığındaki ifadelerde; Sevginin "*önemsemek ve paylaşmak olduğu, nazik olmayı gerektirdiği*" vurgulanmaktadır. Sevginin, "*kişiyi güvende hissettirdiği ve kişinin içinde çok fazla sevgi olduğunda öfkenin insanı terk edeceği*" ifade etmektedir. Yine UNESCO 8-14 yaş grupları için yukarıdaki tanımlamaları da içine alarak; Sevginin, "*ilişkilerimizi daha iyi yapan bir değe*r" olduğu vurgulanmaktadır. Bireyin "*kendini, ailesini, başkalarını, ülkesini ve dünyayı sevmesini gerekli*" görmektedir. "*Başkalarını sevmek, onlar*

için iyi olanı istemektir. Sevgi; nazik, ilgili ve anlayışlı olmaktır. Sevgi sahiplenmektir, sevgi paylaşmaktır ve güvenilir bir arkadaş olmaktır". Albert Einstein; "*Görevimiz, sevgi çemberimizi tüm canlıları ve tüm doğayı kucaklayacak şekilde genişleterek kendimizi özgürleştirmek olmalıdır*" sözü sevginin evrensel olduğunu göstermektedir.

UNESCO yetişkinler için ise Sevgi kavramını şu şekilde ifade etmektedir. *"Daha iyi bir dünyada, doğal yasa Sevgidir. Evrensel Sevginin sınırları veya tercihleri yoktur, Sevgi herkese yayılır. Sevgi; sadece bir kişi veya nesne için bir arzu, tutku, yoğun bir duygu değil, aynı zamanda hem özverili hem de kendini gerçekleştiren bir bilinçtir. Sevgi vatan için, aziz bir amaç için, hakikat için, adalet için, ahlak için, insanlar için, doğa için olabilir. Sevgi, insan ilişkilerini haysiyet ve derinlikle yaratan ve sürdüren ilkedir. Sevgi kibar, ilgili ve anlayışlı olmak anlamına gelir. Sevgi, eşitlik inancının ve herkese karşı iyi niyetin temelidir. Sevgi, değişim, gelişim ve başarı için bir katalizördür. Sevgi, her birini bir diğerinden daha güzel görmektir*". (https://www.livingvalues.net/love/E. T.: 01.09.2024).

UNESCO'nun Sevgi Değeri Bağlamında Atatürk'ün Örnek Hayatı

Atatürk, insana bakışını "*Kanaatim o idi ki ve oldu ki dünyada insan diye yaşamak isteyenler insan olmak nitelikleri kendilerinde görmelidirler*" düşüncesi ile dile getirmektedir. (Yetkin, 2023: 10). Atatürk'ün insan sevgisi ile dolu bir lider olduğu söz ve fiilleri göstermektedir. O savaş alanlarında kendisi ve ordusuna çatışan ordulara karşı üstün başarılar ve zaferler kazanan bir komutan oldu. (Yavuz, 2021: 11). Yıldızının parladığı Çanakkale cephesinde emrindeki askerlere "*size ölmeyi emrediyorum*" emrini verdi. Ancak askerini ölüme sürüklerken bile insan sevgisinden asla taviz vermedi. Mustafa Kemal Paşa yine bu ölüm kalım savaşında ölen askerlerin annelerine: "*Bu memleketin toprakları üstünde kanlarını döken İngiliz, Fransız, Avustralyalı, Yeni Zelandalı, Hintli kahramanlar burada bir dost vatanın toprağındasınız. Huzur ve sükûn içinde uyuyunuz. Sizler Mehmetçiklerle yan yana koyun koyunasınız. Uzak diyarlardan evlatlarını harbe gönderen analar. Gözyaşlarınızı dindiriniz. Evlatlarınız bizim bağrımızdadır. Huzur içindedirler ve huzur içinde rahat rahat uyuyacaklardır. Onlar bu toprakta canlarını verdikten sonra artık bizim evlatlarımız olmuşlardır".* (Yetkin, 2023: 12). Sözleri ile düşmanı dahi olsa yüreği insan sevgisi ile dolu ve bağışlayıcı olduğunu vurguladı.

Mustafa Kemal Paşa savaşlarda kaybedilen insanların üzüntüsünü içinde yaşardı. Ona göre harp zorunlu olmadıkça bir cinayetti. (Kongar & Kalkandelen, 2021: 77). Atatürk bu hassasiyetini şu sözlerle dile getirmiştir. "*Birçok zafer kazandım. Fakat bunların en büyüğünden sonra bile her akşam savaş alanlarında ölen bütün askerleri düşünerek derin bir keder duyuyorum"* (Yetkin, 2023: 13). Onun çevresinde olan kişiler bu engin sevgiye şahit olmaktaydı. "*Acımak… Atatürk'te bu hissin de ne kadar derin olduğunu belki bilmeyenler vardır. Çünkü devlet ve millet şefliği vazifesini her şeyin üstünde tutan bu insan ammeye yüreği yufka bir adam manzarasıyla görünmek istemezdi. Her hareketi mantıki bir muhakemenin, uzun hesap ve kitapların neticesi olan ve mutlaka bir politik sebebe dayanan Mustafa Kemal, dostluk ve insanlık sahasında yalnız kalbinin sesini dinlerdi".* (Karaosmanoğlu, 2021: 45).

Bulgaristan, Yunanistan Yugoslavya ve Romanya'nın katılımıyla 2 Eylül 1936'da İstanbul'da Beylerbeyi Sarayı'nda Balkan Festivali Başladı. (Kongar & Kalkandelen, 2021: 114). Atatürk, Dünya uluslarının barış ve huzur içinde birlikte yaşamaları için öncülük etmekteydi. Bu barış temalı organizasyona katılan Atatürk, Kazım Dirik Beye yazdırıp okuttuğu yazıda şu ifadelere yer verdi: "*İnsanlıkta mutluluk işte böyle insanoğullarının birbirine yaklaşması, insanların birbirini sevmesi, hepsinin temiz duygu ve düşüncelerini birleştirmesi ile olacaktır. Bu geceki birleşik*

durumumuz bu insancıl idealin yüksek işaretidir. İşte bunun için ev sahibi olarak bütün değerli misafirlerimize derin sevinçlerimi ifade ederim… Balkanlı kardeşlerim! Memleketime, onu kendi evleri gibi bilerek gelmiş olmanızdan ne kadar çok bahtiyarım. Ben Türk çocuğu siz Balkanlıları seviyorum… Biz biriz. Bunu bu temiz jestlerimizle evvela birbirimize, sonra bütün dünyaya gösterelim" (Gürsoy, 2023: 214). Bu ifadeler Atatürk'ün insanlık sevgisini barış ve kardeşlik temelinde değerlendirdiğini gözler önüne sermektedir.

Atatürk Çankaya Köşkü'nde misafirleri ile bir yemekte iken herkesi şaşırtan bir emir verdi. Yeni doğum yapan bir atın yavrusunun getirilmesini emretti. O "*görelim, sevelim, okşayalım"* diyerek sevgisini açıkça belirtti. Yeni doğan Tay ve annesi at bakıcısı Kerim'in eşliğinde Çankaya Köşkü'nün şeref salonuna alındı. Atatürk tayın kaymaması için halılar hazırlatmıştı. Sonra onları sevdi ve kesme şeker yedirdi (Granda, 2020: 302).

Atatürk'ün köpeklere karşı da büyük bir sevgisi vardı. Sofya Ataşemiliterliği zamanında "*Alp*" adındaki köpeği sahiplendi (Bulut, 2022: . 45). Alp, Birinci Dünya Savaşı'nda Cephelerde onun nöbetini bekledi. Kurtuluş Savaşı'nda ise Alber adında Yunan komutanlarından birine ait bir köpeği sahiplendi. Alber'in zamansız ölümüne çok üzüldü. (Yetkin, 2023: 92). Atatürk'ün hayatında önemli bir yer edinen diğer bir köpekte Foks oldu. Foks Atatürk'ü çok eğlendirirdi. (Atay, 2021: 633). Özellikle Cumhurbaşkanlığında diplomasinin hızlı olduğu dönemde foks hep Atatürk'ün yanında idi. Yurt gezilerinde, Çankaya Köşkü'nde, trenlerde, balolarda Atatürk'e eşlik etti. Foks Atatürk'ün hep ayakucunda yatardı. Falih Rıfkı Atay Atatürk ile ilgili foksun resimlerde manevi kızı ülkü kadar yer aldığını yazmaktadır. Foks bir zaman Çankaya köşkünde yemekte Dr. Reşit Galip'in pantolonuna zarar verdi. Bu durumu bilen bazı konuklar artık eski pantolonlarını giyerek köşk davetlerine gelmeye başladı. Atatürk foksun yaramazlıklarını hep anlayışla karşıladı. Bir gün Foks Atatürk'ün elini de ısırdı. (Ulusu, 2019: 315). Atatürk'ün maiyetindeki kişiler, köpeğin kuduz olabileceğini ve gerekli testlerin yapılmasının uygun olacağı karar aldı. Foks Atatürk orman çiftliğine gönderildi. Testler yapıldı. Foksun kuduz olmadığı anlaşıldı. Ancak ısırma olayı nedeniyle yetkililerde köpeğin vurulması kanaati oluştu (Atay, 2021: 635). Tahnit edilen Foks müzeye kaldırdı. Atatürk onu bu son haliyle görünce çok üzüldü. "*Severdim ben onu. Böyle görmek istemem. Kaldırın hemen*!" dedi. (Granda, 2020: 302).

Atatürk'te çocuk sevgisinin ileri düzeyde olduğu yanında bulunmuş olanların kayıtları açıkça göstermektedir. Özellikle yurt gezilerinde her yerde karşılaştığı her çocukla ilgilendi. Onları bazen kucağına aldı. Sevdi, okşadı ve konuştu. Eğitim imkânı olmayan ve dönemin zor şartları içinde olan çocuklara yardım etti. Bazılarını okuttu ve tüm eğitim ve öğretimleri ile bizzat ilgilendi. Çevresinden çocukları hiç eksik etmedi. Bu durum fotoğraflarda açıkça görülmektedir.

Atatürk bir düğünden ayrılırken gördüğü küçük bir kız çocuğunun anne ve babasına "*öpeyim mi*?" diye sordu. Devlet Başkanı Atatürk anne ve babasından izin isteme nezaketi saygısını göstermekteydi. Anne ve baba bunu memnuniyetle karşıladı. Çocuğu şefkatle kucakladı ve öptü. Sonra nazikçe ailesine teslim etti. Çocuk; "*Ben de öpeyim ne olursunuz Atatürk, ben de sizi öpeyim*" diyerek bu tavrı karşılıksız bırakmadı (Yetkin, 2023: 64).

Atatürk' te bir yetimdi. Yetimliğin tüm zorluklarını bilen biriydi. Bu nedenle yetim çocuklara ayrı bir değer vermekteydi. Özellikle kimsesiz yetim çocuklara sahip çıkıyordu. Onların eğitimine büyük önem verdi. Annesi Zübeyde Hanım da bazı çocukları evlat edinerek onları büyüttü ve okumalarını sağlad. (Granda, 2020: 276). Atatürk vefatından önce bütün manevi

çocuklarına sevgisinin bir tezahürü olarak, İş Bankası'ndaki payının yıllık gelirinden her ay belli miktarda para ödenmesini vasiyet etti. (Güler, 2022: 67).

Atatürk, 1930 yılı yaz mevsiminde maiyetiyle birlikte Yalova dağlarında dolaşmaktaydı. O sırada "*Balaban Deresi'nde"* sığırlarını otlatan bir çoban ile karşılaştı. (Volkan & İtzkowitz, 2022: 331). Atatürk, Çobana "*adının ne olduğunu"* sordu: Çocuk: "*Mustafa*". Atatürk: "*ya, benimki de Mustafa, demek adaşız*." Çoban Mustafa'nın Atatürk'ü tanımadığı belliydi. Onları etraftaki çiftlik sahiplerinden biri zannetti. Atatürk çocuk tarafından tanınmadığını görünce; "*Sen Gaziyi tanır mısın*?", Çocuk; "*tanırım*", Atatürk: "*Onu sever misin*?", Çocuk: "*Severim"*, Atatürk: "*Ne için seversin*?" diye sordu. Sığırtmaç bir hayli düşündü. Sonra: "*Paşa olduğu için severim*". Atatürk kazancı ile ilgili çocukla sohbet etti. Atatürk kendi çiftliğinde çalışması için çocuğa teklifte bulundu. Çoban çocuk, ailesinden ve kendi çiftlik sahibinden izin alınması halinde bunun mümkün olabileceğini belirtti. Atatürk çobana on lira çıkarıp verdi. Çoban bunu almadı. Atatürk, ısrar etti. *"Neden almıyorsun"*, Çocuk: "*Bu çok para, hem bana nereden aldın diye sorarlar"*, Atatürk: *"aferin oğlum, böyle olmalı fakat ben sana bu parayı bana yol gösterdiğin için veriyorum kimsede bir şey demez*" dedi. Çocuk Atatürk'ün verdiği parayı kuşağından çıkardığı cevizler karşılığında kabul etti. Bir gün sonra Mustafa jandarmalar eşliğinde Atatürk'ün Yalova'daki Köşkü'ne davet edildi. Çoban Mustafa, Atatürk'ün kim olduğunu artık öğrendi. Mustafa'nın özel bir durumu vardı. Sıtma hastalığından dolayı karnı şiş idi. Atatürk hemen sağlığı ile ilgilendi. Onu İstanbul'a yollandı. Şişli çocuk hastanesinde tedavi edildi. Atatürk Şişli çocuk hastanesinde Mustafa'nın ziyaretine gitti. Atatürk, etrafındakiler çoban olduğu için çocuğun okumayacağını söylemelerine rağmen onu okuttu. Atatürk onlara: "*Yahu ne uzağa gidiyorsunuz. Ben de bir zamanlar tarlada kargaları bekledim. Dayımın çiftliğinde onun koyunlarını güderdim. Beni biraz zeki gören dayım, bu çocuğu okutmalı, dedi. Bundan sonra beni askeri okula yazdırdılar, ben okudum gördüğünüz yere geldim. Çobanlar okumaz diye bir anlayış yoktur. Bu çocukta okur, belki büyük bir adam da olur. Onu zaman gösterir"* dedi (Ulusu, 2019: 50). Sığırtmaç Mustafa önce Kuleli Askerî Lisesi sonra Harp Okulu'na geçti. Sonunda Türk subayı oldu. 1938'de Atatürk'ün Dolmabahçe'deki naaşının önünde selam duran üniformalı subaylardan biri idi. Çoban Mustafa "*Binbaşılığa*" kadar yükseldi ve sonunda emekli oldu (Bulut, 2022: . 54).Yakup Kadri Karaosmanoğlu kendisine olduğu gibi Atatürk'ün Sığırtmaç Mustafa'ya da bir "*Hızır*" gibi yetiştiği değerlendirmesinde bulunacaktı (Karaosmanoğlu, 2021: 126).

Atatürk'ün sevdiği çocuklar içinde manevi çocuklarından biri olan Ülkü'nün ayrı bir yeri vardı. (Bayrak, 1981: 13). İsmi Atatürk tarafından verildi. Ülkü, dokuz aylık iken Çankaya Köşkü'ne getirildi (Ulusu, 2019: 263). Atatürk, onun yaşına göre "*olgun davranışlarından*" ve "*zekâsından"* çok etkilendi ve ona sımsıkı bağlandı (Volkan & İtzkowitz, 2022: 334). Son yıllarını da onunla geçirdi. Atatürk bir gün sofrada oturan dostlarına çocuk sevgisi ile ilgili olarak şunları nakletti. "*Eşini mesut edebilecek herkes evlenmelidir. Çoluk çocuk sahibi olmalıdır. Bana bakmayınız. Bu meselede örnek İsmet Paşa'dır. Benim hayatım başka türlü düzenlenmiştir. Buna rağmen tecrübesini yaptım. Sonradan anladım ki bu iş benim başarabileceğim iş değilmiş. Çocuk sevgisi insan için bir ihtiyaçtır. Hele yaş ilerledikçe bu ihtiyaç kendisini daha kuvvetli hissettiriyor. Onun için de Ülkü'yü yanımdan ayırmak istemiyorum*" (Gürsoy, 2023: 206). Bir gün Atatürk onunla oynarken içeri giren Özel Kalem Müdürü Hasan Rıza Soyak'a: "*Çocukluk ne güzel şey… Çocukları ne sevimli ne tatlı yaratıklar değil mi? En çok hoşuma giden halleri nedir bilir misiniz? Riyakârlık bilmemeleri, bütün istek ve duygularını içlerinde geldiği gibi açıklamaları*." (Soyak, 2022: 334). Ülkü, onu istediğinde sofrayı terk eder ve onunla derhal ilgilenirdi. Çocuğun isteklerini yerine getirir, onunla sık sık dolaşır ve çeşitli renklerde boya kalemleri alırdı. Ölüme yaklaştığı

zaman diliminde yatakta dinlenirken Ülkü'yü yanına çağırır onunla zaman geçirirdi (Granda, 2020: 96).

Mustafa Kemal Atatürk 17 Mart 1923'te bir demecinde; "*Benim için dünyada en büyük mevki ve mükâfat milletin bir ferdi olarak yaşamaktır Eğer Cenab-ı Hak beni bundan muvaffak etmiş ise şükür ve hamdler ederim. Bugün olduğu gibi ömrümün nihayetine kadar Milletin hadimi olmakla iftihar edeceğim"* ifadeleri ile milletine olan engin sevgisini ifade etti (Arı İnan, 2020: 108). O her zaman ve mekânda milletine olan sevgisini belirtmekten çekinmeyen bir devlet adamı idi.

Cumhuriyetin ilan edilişinin on ikinci yılı ülke genelinde çeşitli etkinliklerle ve büyük bir coşkuyla kutlandı. (TBMMZC), II/7: 3). Bu kutlamalarda bazı dövizler hazırlandı. Atatürk'e sunulan bu dövizler bazıları şunlardı: "*Atatürk bizim en büyüğümüzdür." "Atatürk bu milletin en yükseğidir." "Türk milleti asırlardan beri bağrından bir Mustafa Kemal çıkardı."* … Atatürk bunları tek tek inceledi. Hiçbir yazılı dövizi beğenmedi. Hepsinin üstünü birer birer karaladı. Bunların yerine dövizi kendi yazdı. "*Atatürk bizden biridir*" (Bulut, 2022: . 26). Milletine duyduğu sevgi onu halkı tarafından sevilmesine ve sayılmasına neden oldu. O ulusu ile "*bütünleşme*" eğiliminde olan bir liderdi. (Kongar, 2020: 190). Halkın çıkarlarını her zaman önceleyen biriydi. O kendini halkın üstünde görmeyen, halkıyla beraber yaşayan bir devlet adamı oldu. Atatürk, konuştuğu insanların yüreğine girerek sevgilerini kazanmasını bildi (Yücebaş, 1973: 9). Bulunduğu her ortamda milleti ile birlikte olmak bir lider için önemli bir vasıftı. Bir devlet başkanı ve millet önderinin halkının milleti ile birlikte hareket etmesi milletine duyduğu sevgiyi göstermektedir. Buda milletlerdeki mücadele azmini kamçıladığı gibi milletleri uygarlık yolunda yükselttiği bir gerçektir. Milli liderin bu sevgi bağı milli mücadele dönemi savaşlarını zafere taşıyan en önemli harç oldu (Kansu, 2022: 498). Sonuçta güçlü ve modern Türkiye'nin temelleri milletle birlikte atıldı. O halkıyla birlikte hareket etti. Bu fedakârlık Atatürk'ün doğasında vardı (Afet İnan, 2021: 129).

Atatürk halkıyla bütünleşen bir lider olarak sofrasını milletine açmıştı. (Afet İnan, 2022: 4). Bu meşveret sofrasında yazarlar, Bilim adamları, tarihçiler, şairler, sanatçılar bulunurdu. Atatürk bazen büyük bir sevgi ile onları gelenlere tanıtırdı (Gürsoy, 2023: 142). Yurt gezilerinde sürekli halkıyla iç içe idi. Tarlasını çapalayana yardım etti. Ankara Halkevi'nde milleti ile birlikte halay çekti. Onlarla birlikte türküler söyledi. Motorla denizden seyahatinde halk rıhtımlara dolardı. Rıhtıma çıkar onlarla sohbet ederdi. Sevildiğini bilmek onu çok memnun ederdi. (Granda, 2020: 96). Gittiği şehir gezilerinde vatandaşları onu coşkulu biçimde karşılardı. (Gürsoy, 2023: 24).

Atatürk okumayı seven bir liderdi. Diyarbakır'da ordu komutanlığı yaptığında kurmayları ile at sırtında okuduğu kitaplardan bahseder ve çeşitli konuları değerlendirirdi. (Aydemir, 2022: 270). Büyük Taarruz savaşında *Çalıkuşu*'nu okuyordu. (Bulut, 2021: 135). Okumak için uygun bir alan ve zaman aramıyordu. Kütüphanesine yeni çıkan kitapları almak için büyük gayret ve heves içinde olurdu. Kendisi karşısındaki kişiler için önceden konu hakkında fikir edinirdi. Kitaplarla çok meşgul olurdu. Yaşamının sonuna kadar hep okudu. Kitap okumaya başladı mı, "*Erişmek ihtirası*" ile tutuşur sonuna kadar onu dikkatle tetkik ederek okurdu. Bugün kitaplığındaki kitapların kenarlarını işaretlemesi ve notlar alması çok anlamlıdır (Atay, 2021: 626). Dolmabahçe Sarayı'nda Atatürk'ü ziyaret eden Moskova Büyük Elçisi Vasıf Çınar Atatürk'ün kitaplarla çok meşgul olduğuna şahit olan birisiydi. "*Paşam! Bu kadar tarih okuyup kafanızı yormayınız. 19 Mayıs'ta Samsun'a böyle kitap okuyarak mı çıktınız*? Dedi. Atatürk olgunlukla Büyük Elçiye gülümseyerek "*Vasıf Bey bizim çocukluğumuz fakirlikle geçti. Elime üç*

beş kuruş para geçince bunu mutlaka yarısını kitaba verirdim. O zaman da böyle okurdum. Eğer aksini yapsaydım ben bugün Atatürk olamazdım ve Türkiye'yi bu hale getiremezdim" dedi. (Bulut, 2021: 19).Bu durum UNESCO tarafından belirlenen "*Sevgi; sadece bir kişi veya nesne için bir arzu, tutku, yoğun bir duygu değil, aynı zamanda hem özverili hem de kendini gerçekleştiren bir bilinçtir"* (https://www.livingvalues.net/love/E. T.: 01.09.2024). ilkelerini kapsamaktadır.

Atatürk bir kitabı merak edince kitap çok sayfadan oluşan cilt şeklinde de olsa onu usanmadan okur, az bir uyku ile yetinir ve o kitabı bitirirdi. (Atay, 2021: 560). Kütüphanecisi Nuri Ulus'unun şu ifadeleri dikkate değerdi: *"Kitap okurken altını muhakkak kırmızı kalemle çizerek önemli hususları belirtirdi. Daha az önemi olan yerleri ise ya mavi ya da Kurşun kalemle çizerdi. Ama müthiş hızlı bir okuma tekniğine sahipti. Normal kalınlıkta bir kitabı başkası iki günde okur bitirirse o bir gecede bitiriverirdi. Bazen de sadece o kitabın kendisini ilgilendiren bölümlerini ayırıp okur geçerdi. Ama ilgilendiği onu meraklandıran kitabı eline geçirdi mi kesinlikle bitirmeden sabaha kadar uyumazdı"* (Ulusu, 2019: 10). Atatürk kitapları masa başında okumayı severdi. Yanında sözlük ve kurşun kalemle not kâğıdı bulundururdu (Afet İnan, 2021: 423).

Okuma ile birlikte yazmayı da seven bir kişiydi. Ondaki yazma tutkusu çocukluğunda başlamıştı. (Afet İnan, 2022: 8). 1908-1918 yıllarında beş küçük kitapçık yayımladı. Afet İnan, Mustafa Kemal Paşa'nın tedavi gördüğü "*Karlsbad sanatoryumundaki günlüklerinin beş defteri doldurduğunu"* aktarmaktadır. Kurtuluş Savaşı boyunca hazırladığı telgraf yazışmaları ciltler tutacak ölçüde olduğu bilinmektedir (Cumalı, 2023: 8).

Hasan Rıza Soyak İstanbul'dan Ankara'ya geldiğinde Çankaya Köşkü'nde Atatürk ile ilgili bir haber aldı. Görevliler Atatürk'ün "*iki gündür, iki gecedir, sürekli okuyor; birkaç kere banyo yapıp şezlongda dinlendi, o kadar…"* (Bulut, 2021: 47). Dedi. Hasan Rıza Soyak, Atatürk'ü yatak odasında ziyaret etti. Atatürk yatağın ortasında bağdaş kurmuş kitap okuyordu. Hatta yanı başında kitap okurken gözleri yaşardığında silmek için beyaz tülbent kumaştan kestirdiği bez parçaları bile vardı (Ulusu, 2019: 120).

İnsanoğlu olmanın en önemli göstergelerinden biri sevgidir. Sevgi duygusu canlı cansız her varlığa karşı olmalıdır. Doğa ve insan sevgisi Atatürk'ün hayatının her döneminde varlığını korudu. Bir gün Afet İnan'a; "*Bahar gelmiş ne güzel, fakat o güzel çiçekler meyve vermeden solacak. Sadece bizim birkaç günlük göz zevkimizi tatmin edebilecek, ne yazık!"* (Afet İnan, 2021: 122). Dedi. Bu ondaki engin sevginin bir göstergesi idi. Çankaya'daki önceden dikilmiş akasya ağaçlarını fazla budanması onu çok üzdü (Yetkin, 2023: 97). Atatürk orman çiftliklerinde kendisi çok özel ilgilendi. Günlük ve yoğun geçen mesaisinin dışında doğayla baş başa olmak onu rahatlatıyordu. (Yetkin, 2023: 98). Ağaçlar altında sade bir piknik ve dinleme onu mutlu etmeye yeterdi (Atay, 2021: 604).

Atatürk, 21 Ağustos 1929 tarihinde İstanbul'dan Bursa'ya seyahat etti (Kongar & Kalkandelen, 2021: 52). Ertuğrul Yatı'yla Yalova açıklarında iken sahilde ulu bir çınar ağacı gördü. Tekneyle kıyıya çıktı. Gölgede arkadaşları ile oturdu ve dinlendi. Atatürk, kendisi için küçük bir ev yapılması emrini verdi. Çınar ağacının yanına ahşaptan bir ev yapıldı. Yapımı kısa süren bu ev 12 Eylül 1929'da tamamlandı. Çınar ağacının dalları zamanla köşke zarara vermeye başladı. Atatürk, çınar ağacının dallarının kesilmesine müsaade etmedi. Atatürk; "*Dal kesilmeyecek Köşk kaydırılacak*!" dedi. Çözüm için bizzat işin başında durdu ve çalışmaları yakından izledi. 8 Ağustos 1930'da İstanbul Fen İşleri Yollar ve Köprüler Şubesi'nden gelen ekip tarafından bir çalışma başlatıldı. Köşkün etrafı temeline kadar kazılarak açıldı. Köşkün altına tramvay rayları yerleştirildi. Köşk raylar üzerine 4,80 metre doğuya kaydırıldı. (Bulut, 2022: 90). Böylece köşk

binası yıkılmaktan, çınar ağacının dalı da kesilmekten kurtuldu. Çevre bilinçlenmesi konusunda örnek teşkil eden bu olaydan sonra yapının adı "*Yürüyen Köşk*" oldu. Mustafa Kemal Atatürk, dönemin önemli Türk ve yabancı devlet adamlarını bu köşkte karşıladı. (Yetkin, 2023: 98). Bu durum UNESCO'nun "*Sevgi sahiplenmektir, sevgi paylaşmaktır ve güvenilir bir arkadaş olmaktır. Görevimiz, sevgi çemberimizi tüm canlıları ve tüm doğayı kucaklayacak şekilde genişleterek kendimizi özgürleştirmek olmalıdır*" (https://www.livingvalues.net/love/.E. T.: 01.09.2024). Prensipleri ile doğrudan örtüşmektedir. Bir devlet başkanının yaşanılan bu olayda doğayı sevgi çemberine alması ve doğal yaşamı kucaklaması topluma büyük bir örnek teşkil etmektedir.

Atatürk yeşil bir dünya için ağaç sevgisini fiilleriyle gösterdi (Meydan, 2021: 322). Atatürk'ün Ankara'da kurduğu Orman Çiftliği örnek bir davranıştır. (Ceylan, 2023: 40). Dönemin zorlu ve karmaşık siyasi ve sosyal hayatında böyle bir projenin hayata geçirilmesi büyük bir başarıdır. Ankara şehri "*susuz, ağaçsız, kuru ve yabani*" idi (Atay, 2021: 412). Bu proje başlı başına bir azmin zaferidir. (Soyak, 2022: 334). Sevgi değeri, Atatürk'ün bunu başarmasında etkili olduğu açıkça görülmektedir. Atatürk orman çiftliği kurma çalışmalarında belirttiği; "*Yeşili görmeyen gözler renk zevkinden mahrumdur. Burasını öyle ağaçlandırınız ki kör bir insan dahi yeşillikler arasında olduğunu fark etsin"* (Gürsoy, 2023: 98). Sözleri doğaya olan sevgisini göstermekteydi. Ölüm döşeğinde bile ağaç ve yeşillik sevgisi bitmedi. Bir gün Afet İnan'a "*bana memleketimizin güzel yerlerinde tanıdıklarını anlat. Oralara gidelim. Ağaçlar altında dolaşabileyim. Basit bir hayata kavuşalım. Arzum yeşillik ve ağaçlık fakat yaz kış yeşil duran ağaçlar arasında olmaktır*" dedi (Afet İnan, 2022: 237).

Mustafa Kemal Atatürk duygusal bir insandı. (Afet İnan, 2022: 21). Onun yakın çevresi sevdiklerinin bir zarar görmesi söz konusu olduğunda gözlerinden yaşlar aktığına şahit olduklarını belirtmektedirler. Gözyaşı insan olmanın bir gereğidir. Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati öldüğünde "*hüngür hüngür ağladı. Ne evlattı o …*"Dedi. (Meydan, 2019: 119). Atatürk'e "*Kemal*" diye hitap eden en samimi çocukluk arkadaşı Nuri Conker öldüğünde de Atatürk büyük bir üzüntü yaşadı (Atay, 2021: 111). 11 Ocak 1937 de samimi dostunun ölüm haberini berberi Mehmet kendisine verdi. Atatürk "*Ah Nuri! Bizi nasıl bırakıp gidersin*!" Diyerek hıçkırıklara boğuldu (Gürsoy, 2023: 224). Bu durum onun arkadaş sevgisinin bir ifadesiydi.

SONUÇ

Bireyin yaşamına anlam kazandıran değerleridir. Onun iyi insan olmasını destekleyen davranışlarına yol gösteren inançlardır. Değerler eğitiminin önemi her geçen gün artmaktadır. Tarihsel süreçte milletlerin varlıklarını devam ettirmeleri sadece maddi unsurlarla mümkün olmamıştır. Özellikle eğitim kurumları, değerlerin bireye aktarımında kilit rol oynamaktadır. Okul; çocuklara ve gençlere benimsenmesi gereken değerleri doğru bir müfredatla kazandırabilir. Bunun için ülkeler eğitim programlarını önemsemekte ve içerikleri zenginleştirmektedirler.

İnsanoğlu var olduğu günden beri birçok olay ve kişiden etkilendi. Çok önemli kuramları ile filozoflar, dünya düzenini ve ahlak kurallarını derinden etkileyen peygamberler, tarihi şekillendiren büyük komutanlar, sanat ve mimariyi zirveye çıkaran büyük ustalar, insanlığın değişim ve dönüşümüne neden olan bilim adamları bu uygarlığın bugüne ulaşmasında büyük rol oynadı. İşte bu değişim ve dönüşümün önemli liderlerinden birisi de yaşadığı dönemi hakkıyla temsil eden ve rol model olan Atatürk idi. O, Türk Ulus'unun geleceğini temelden

etkiledi. Evrensel bir niteliğe sahip olduğu da bir gerçeklikti. Özgürlüğe olan tutkusu, emperyalizme karşıtlığı ve ulusunu çağdaş uygarlığa kavuşturması onun geniş kitleler tarafından özümsenmesinde etkili oldu.

Atatürk'ün ulusal varlığın teminatı olan çocuklara gösterdiği sevgi, geleceğe olan inancın göstergesidir. Sevgi, saygı, ortak yaşam, bağımsızlık, birlik ve beraberlik çocuk sevgisinde vücut bulmaktaydı. Onun çocuğu olmamıştı. Buna rağmen ülkenin bütün çocukları evladıydı. Bunu gittiği her yerde ifade etti ve sevgisini davranışlarıyla gösterdi. Karşılaştığı her çocukla ilgilendi. Onları bazen kucağına aldı sevdi, okşadı ve konuştu. Okuma olanağı olmayan ve dönemin zor şartları altında ezilen çocuklara elini uzattı. Kimsesiz çocukları sahiplendi. Yetim ve öksüzleri korumasına aldı. Bazılarını okuttu ve eğitim süreçleriyle ile bizzat ilgilendi. Çevresinden çocukları eksik etmedi. Bu durum o günlerden kalan fotoğraflarda açıkça görülmektedir. Atatürk ölümünden önce bütün manevi çocuklarına İş Bankası'ndaki kendi payının yıllık gelirinden her ay belli miktarda bir paranın ödenmesini vasiyet etti. Atatürk yetim ve öksüzlere de yardım ederdi. Kimsesiz, çaresiz çocuklara daha iyi bir yaşam için çözümler üretti. Çünkü kendisi de bir yetim olarak büyüdü. Onlara karşı oldukça hassastı.

Atatürk'ün okumaya duyduğu sevgi onda büyük bir tutkuya dönüşmüştü. Bir kitabı merak edince kitap çok sayfalı bir cilt bile olsa onu bitirmeden uyumazdı ya da az bir uyku ile yetinir ve kitabı bitirirdi. Atatürk yatağın ortasında bağdaş kurup kitap okurdu. Hatta etrafında gözleri yaşardığında silmek için beyaz tülbentten kestirdiği bez parçaları vardı. Okuma için mekân ve zaman onu durdurmuyordu. Savaş alanlarında dahi bu durum değişmedi. Seyahatlerinde kütüphanecisi ve kitapları yanındaydı.

Yurt gezilerinde sürekli halkıyla temas halindeydi. Ulaşılması kolay bir liderdi. Abartılı tören ve gereksiz protokol uygulamalarından kaçınırdı. Sade yaşamı ilke olarak benimsemişti. Değer bazında örnek alınacak bir lider halkıyla iç içe olmalıydı. Atatürk, halkın o güne kadar pek de alışık olmadığı bir önder profili çizmekteydi. Gezilerinde çoğunlukla arabasından inerdi. Tarlasını çapalayan birine rastladı mı ona yardım ederdi. Ankara Halkevi'nde milleti ile birlikte halay çekti, türküler söyledi. Deniz vasıtalarıyla seyahat ediyorsa vardığı limanlarda büyük bir halk kitlesi onu karşılardı. Halkı selamlar onlarla sohbet ederdi. O tam bir halk adamı idi. Sevildiğini bilmek onu çok memnun ederdi. Bu arada cumhurbaşkanıyken İstanbul'da Dolmabahçe Sarayı'nda kalması onun saray düşkünü olduğu anlamına gelmez. Çünkü kendisini milletin bu saraydaki misafiri olarak kabul etti. Bundan bahtiyarlık duyduğunu belirtti.

Atatürk'ün bugün sadece Türklerin değil tüm "*mazlum milletlerin önderi*" olduğu geçeğini bir kez daha ifade etmeliyiz. Pakistan Ulusal Şairi İkbal; "*bizim aslımız rengi uçmuş bir kıvılcım iken, Atatürk'ün bakışıyla cihanı kaplayan ve aydınlatan bir güneş haline geldi*" sözleri onun mazlumlara ışık olduğu kadar, büyük bir evrensel değer olduğunun işaretidir.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2008), "*Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış*", Değerler Eğitimi Dergisi, VI/16, 9-27.

Atatürk, M. K. (2021), *Nutuk*, Yapı Kredi.

Atatürk'ün Söylev Ve Demeçleri, I, (2006), Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.

Atay, F. R., (2021), *Çankaya*, Pozitif.

Aydemir, Ş. S., (2022), *Tek Adam I,* Remzi.

Bayrak, O., (1981), *Atatürk Ve Kurtuluş Savaşı (Kronolojik),* Esra.

Bolat, Y., (2016), "*Sosyal Değerleri Ve Değerler Eğitimini Anlamak*", Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29, S. 322- 348.

Bozkurt, E., (2019), "*Karakter Eğitimi Ve Değerler Eğitimi İle İlgili Temel Kavramlar*", Karakter Eğitimi Ve Değerler Eğitimi, (Editör: Bayram Özer), Pegem Akademi.

Bulut, S., (2021), *Büyük Atatürk'ten Küçük Öyküler I,* Can Çocuk.

Bulut, S., (2021), *Büyük Atatürk'ten Küçük Öyküler II,* Can Çocuk.

Bulut, S., (2022), *Büyük Atatürk'ten Küçük Öyküler III,* Can Çocuk.

Büyük Larousse, (1992), (Türkçe Yay. Haz.: O. Adalı, N. Akar vd.), Milliyet.

Ceylan, A., (2023), *Ankara Ve Atatürk Orman Çiftliği*, *Atatürk'ün Dehası*, İleri.

Demir, S. A., (2020), *Toplumsal Değişme Ve Değerler*, Nobel.

Devellioğlu, F., (2020), *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Aydın.

Kuter, F., ve Kuter, M., (2012), "*Beden Eğitimi ve Spor Yoluyla Değerler Eğitimi*", Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: III/6, 78-86.

Granda, C., (2020), *Atatürk'ün Uşağının Gizli Defteri*, Yade.

Güler, A., (2022), *Atatürk'üm, Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Hayatı Ve Kişiliği*, Yeditepe.

Gürsoy, Y., (2023), *Atatürk'ün Berberi*, Destek.

Hasgüler, M. Ve Uludağ, M. B., (2018), *Devletlerarası Ve Hükümetler-Dışı Uluslararası Örgütler*, yapı kredi.

İnan, Afet, (2021), *Kemal Atatürk'ü Anarken,* Türk Tarih Kurumu.

İnan, Afet, (2022), *Atatürk Hakkında Hatıralar Ve Belgeler*, Türkiye İş Bankası.

İnan, A, (2020), *Düşünceleriyle Atatürk,* Türk Tarih Kurumu.

Kansu, M. M., (2022), *Erzurum'dan Ölümüne Kadar Atatürk'le Beraber, I,* Türk Tarih Kurumu.

Karaosmanoğlu, Y. K., (2021), *Ankara*, İletişim.

Karaosmanoğlu, Y. K., (2021), *Atatürk*, İletişim.

Kavas, Y., (1989), *Okullar İçin Türkçe Sözlük*, Ötüken.

Kırzıoğlu, M. F., (1993), *Bütünüyle Erzurum Kongresi*, Kültür Ofset.

Kocatürk, U., (2017), *Atatürk'ün Fikir Ve Düşünceleri*, Atatürk Kültür Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.

Kongar, E., (2017), *Atatürk Üzerine*, Remzi.

Kongar, E. Ve Kalkandelen, Z., (2022), *Devrimin Ve Karşı Devrimin 100 Yılı I (1919-1971)*, Remzi.

Kuçuradi, İ., (1971), *İnsan Ve Değerleri,* Yankı.

Meydan, S., (2021), *Yüzyılın Kitabı*, İnkılap.

Öncül, R., (2000), *Eğitim Ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, Ankara.

Sağlam, H. İ., (2021), *Karakter Ve Değer Eğitimi*, Pegem.

Soyak, H. R., (2022), *Atatürk'ten Hatıralar*, Yapı Kredi.

Şahin, Ş. Ve Kılıç, A., (2021), "*Öğrencilerin Sevgi Algılarına İlişkin Kavram Ağları*", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 287-308.

Yalar, T. Ve Yanpar T., (2011), "*Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi Ve Bir Program Modülü Örneğinin Geliştirilmesi*". Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, X, 81-88.

Tarhan, N., (2020), *Güzel İnsan Modeli*, Timaş.

Ulusoy, K. Ve Dilmaç, B., (2020), *Değerler Eğitim*i, Pegem.

Ulusu, M. K., (2019), *Atatürk'ün Yanı Başında*, İstek.

Volkan, V. Ve İtzkowitz, N. D., (2022), *Atatürk'ün Psikanalitik Biyografisi*, Pusula.

Yavuz, A., (2021), *Başkomutan*, Kırmızı Kedi.

Yetkin, Ç., (2023), *Atatürk: Ben De Bir İnsanım*, Cumhuriyet.

Yücebaş, H., (1973), *Atatürk'ün Nükteleri-Fıkraları-Hatıraları*, Kültür.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128712. E.T. 20.10.2024..

https://www.livingvalues.net/love/ E.T. 20.10.2024.

https://www.unesco.org/en/brief. E.T. 20.10.2024.

https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/ataturkun-manevi-cocuklari/E. T. 20.10.2024.

TANZİMAT'TAN CUMHURİYET'E TARİH EĞİTİMİNİN SÜREÇ İÇERİSİNDEKİ GELİŞİMİ: RÜŞTİYE MEKTEPLERİ ÖRNEĞİ

Nesrin YILDIRIM

Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-5903-6655

ÖZET

Tanzimat'ın ilanı ile birlikte Osmanlı Devleti'nin hemen her alanında olduğu gibi eğitim alanında da birtakım değişimler hâsıl olmuştur. Söz konusu bu değişimler Cumhuriyetin ilanına dek peyderpey süregelmiştir. Misal, 1853 yılında Hayrullah Efendi tarafından kaleme alınan "Tarih-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniye" adlı eser tarih anlatımında bir dönüm noktası olmuştur. Bilhassa 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve sonrasında Sultan II. Abdülhamid dönemi reform hareketleri ile birlikte okullardaki eğitim sistemi değiştiği gibi okutulan dersler ve müfredatta da birtakım düzenlemeler ile çağa ayak uydurulmaya çalışılmıştır. Tabi Cevdet Paşa gibi birçok önemli tarihçinin çalışmaları tarih yazıcılığını geleneksellikten bilim dalı seviyesine taşınmasında önemli bir etken olmuştur. Bu düzenlemeler içerisinde en dikkat çeken şüphesiz tarih eğitimine verilen önem ve tarihin bir bilim dalı olarak okullarda okutulmaya başlanmasıdır. Tarih eğitiminin Rüştiye mekteplerinde ders olarak okutulması süreci ise ilk olarak 1856 yılında başlamıştır. Örneğin, tarih dersleri İzmir Rüştiye mektebinde 4 sene boyunca kademeli olarak okutulmuştur. İlerleyen süreç içerisinde tarih derslerinin daha sistemli ve ayrıntılı olarak okul müfredatlarına 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile birlikte dâhil edilmiştir. Bu yazıda, tarih eğitimi açısından ve tarihin diğer disiplinler gibi bir bilim dalı olarak ele alınma süreci ve tarih eğitim metotları incelenip ekseriyetle Rüştiye mekteplerinin ortaya çıkışından kapanışına kadar geçen süre içerisinde müfredattaki yeri ve önemine dikkat çekilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Tarih Bilimi, Eğitim, Osmanlı Devleti, Rüştiye Mektebi

THE DEVELOPMENT OF HISTORY EDUCATION FROM TANZIMAT TO THE REPUBLIC: THE EXAMPLE OF RUSHTIYE SCHOOLS

ABSTRACT

With the declaration of Tanzimat, some changes occurred in the field of education, as in almost every field of the Ottoman Empire. These changes continued gradually until the proclamation of the Republic. For example, the work titled "Tarih-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniye" written by Hayrullah Efendi in 1853 was a turning point in the narration of history. In particular, the Maarif-i Umumiye Regulation issued in 1869 and later Sultan II. With the reform movements of the Abdulhamid period, the education system in schools changed and efforts were made to keep up with the times with some arrangements in the courses taught and the curriculum. Of course, the works of many important historians such as Cevdet Pasha were an important factor in moving historiography from tradition to the level of science. The most striking aspect of these regulations is undoubtedly the importance given to history education and the start of history being taught in schools as a branch of science. The process of teaching history as a course in Rushtıye Schools first started in 1856. For example, history lessons were taught gradually for 4 years in Izmir Rushtıye School. Over the course of time, history courses were included in school curricula in a more systematic and detailed manner with the 1869 General Education Regulation. In this article, it is aimed to examine the process of considering history as a branch of science like other disciplines and history education methods, and to draw attention to its place and importance in the curriculum, mostly from the emergence of secondary schools to their closure.

Key Words

Historical Science, Education, Ottoman Empire, Rushtıye Schools

GİRİŞ

Tarih, geçmiş ile gelecek arasında köprü kuran önemli bir bilim dalı olmakla birlikte aslında bir bakıma insanlığın mirası olarak adlandırılabilir. Tarihin tanımı kadar kelime manası da birçok anlam içermektedir. İlber Ortaylı'ya göre tarih, 3 temel tanıma dayanmaktadır. Bunlar; Historia, Tevarih ve Res Gestae'dir. Söz konusu kelimelerin muhtevasına bakıldığında historia, Yunanca kökenli olup bilgi ve somut bir malzeme anlamına gelirken Tevarih, Arapça kökenli olup ay bilgisi ve takvim bilgisi anlamında kullanılmaktadır. Bir diğer kelime olan Res Gestae ise Latince kökenli olup tavır, hareket, şeyler manalarına tekabül etmektedir (Ortaylı, 2018: 1). Tarih, insanoğluna olayları idrak noktasında yol gösterici olduğu gibi doğu analiz yapma, geçmişten ders çıkararak mevcut gündeki krizi en doğru şekilde çözme ve bundan hareketle uzun vadede geleceğini belirlemeyi öğretir (Kütükoğlu, 2017: 4). Amasyalı ünlü âlim Hüseyin Hüsameddin Yaşar'ın " *Tarih gençliğin ilmidir, o insanı ihtiyarlatmaz, insanı öz ve hakikate sönmez bir ışıkla bağlar, Tarih insanlığın, milliyetin ilmidir"* sözüne istinaden tarih ilminin insanlığın geçmişini anlama, idrak edip ders alma ve geleceği içinde yol gösterici olduğunu söyleyebiliriz (Yıldırım, 2024: 152).

Tarih kadar tarih yazıcılığı ve tarihi kaynaklar da köklü bir geçmişe sahiptir. Nitekim insanlık tarihinin başlangıcı olarak kabul edilen milattan önceki süreç içerisi hakkında bilgi sahibi olmamıza vesile olan mağara resimleri ilk tarihi kaynak olarak bilinirken yazıyı icat eden topluluk Sümerler ve Mısırlılar zamanından kalan tabletler ilk tarih yazıcılığı olarak kabul edilebilir (Alkan, 2016, 27-29). Bu bağlamda tarih yazıcılığı da insanlık mirasını her yönüyle objektif bir bakış açısıyla kaleme alarak geleceğe taşımakla mükelleftir. Tarih yazıcılığı yazıldığı dönemin şartları başta olmak üzere birçok faktörden etkilenmekle birlikte milli kimlik oluşumunda en önemli etkenlerin başında gelmektedir. İlaveten dönemin hükümdarlarının devlet politikasına hizmet etmesi tarih yazıcılığına bilimselliğin yanı sıra siyasi bir araç misyonu da yüklemektedir. Osmanlı tarih yazıcılığına baktığımız vakit ise din faktöründen bir hayli etkilendiği söylenebilir. Naima Efendi ve Aşıkpaşazade gibi dönemin en önemli tarih yazarları eserlerinde din olgusu ile tarihi bir bütün olarak sunmuşlardır (Ilgaz,2019:276-277).

Osmanlı Devletinde Tarihin Bir Bilim Dalı Olarak Görülmeye Başlaması

Tarih eğitimi bilim dalı olarak ele alınmaya başlanması 19. Yüzyılda gerçekleşen reformların bir tezahürüdür. Nitekim Ahmet Vefik Paşa Darülfünun 'da Tarih Felsefesi dersleri vermesi ve kaleme aldığı Fezleke-i Tarih-i Osmani adlı eseri Avrupa tarzında bir tarih kitabıdır ayrıca bu önemli eser Rüştiye mektepleri için yazılan ilk tarih kitabı olma özelliği taşımaktadır (Akün, 1989: 151). Özellikle 1876 yılında Süleyman Paşa tarafından kaleme alınan Tarih-i Âlem adlı eserle birlikte ilk defa İslamiyet öncesi Türk devletlerinin tarihçesine yer verilmiş ve bu eser ileriki dönemlerde milli tarihçiliğin öncü eserleri olarak literatürde yerini almıştır (Ortaylı, 1986: 428). Osmanlı Devleti tarih yazıcılığı kuruluş yıllarına nazaran daha geç bir dönemde 15. Yüzyılda başlamıştır. Takvim, gazavât-nâme ve menâkıb-nâme tarzı eserlerle başlayan tarih yazıcılığı peyderpey gelişerek devam etmiştir. Bilhassa takvimlerde sultanların doğumu ve cülus bahşişi ve fetihler gibi önemli hadiseler kısıtlı olarak yazılmış olsa da klasik dönem Osmanlı ile alakalı bilgiler vermesi açısından önemli birer tarihi vesika olarak karşımıza çıkmaktadır (Caner, 2013: 1-3).

İlk tarih kitabı Ahmedi'nin İskendername adlı eserinin sonuna eklemiş olduğu Dasıtan-ı Tevarih-i Mülûk-ı Ali Osman kısmı olarak kabul edilmektedir. Klasik dönemde kaleme alınmış olan diğer tarih kitaplarına bakacak olursak; Fatih Sultan Mehmed devrinde Tursun Bey'in kaleme aldığı Tarih-i Ebü'l- Feth adlı eseri ilk hükümdar tarihi anlatan eser olma özelliği taşımaktadır. II. Bayezid zamanında kaleme alınan Tevarih-i Al-i Osman, Neşri'nin Kitab-ı Cihannüma adlı eseri ilk dünya tarihi özelliği taşımasının yanı sıra daha birçok önemli eser bulunmaktadır (Caner, 2013: 3-5). 17. Yüzyıla gelindiği vakit dönemin önemli bir vekâyi'nâme yazarı olan Abdürrahman Abdi Paşa, Sultan IV. Mehmed tarihini gün gün en ince ayrıntısına kadar kaleme aldığını görmekteyiz (Tekindağ, 1971: 660). Tarihçiliği ve tarih yazıcılığını resmiyete kavuşturan ve dahi devletin resmi tarihçisi olarak da anılan Vakanüvislik 17. Yüzyıldan itibaren başlamıştır. İlk resmi vakanüvis olan Naima Efendi iken son vakanüvis Abdurrahman Şeref Efendidir. Vakanüvisler bizzat padişah emri ile atamaları yapılmaktaydı. Ahmet Vasıf Efendi (Mehasinü'l-asar ve Hakayikü'l- ahbar), Mehmet Emin Edip Efendi (Tarih-i Edip), Muvakkitzade Seyyit Pertev Mehmet Efendi (Tarih-i Pertev), Mütercim Asım Efendi (Tarih-i Osmani), Şanizade Ataullah Efendi(Tarih-i Şanizade),Ahmet Cevdet paşa(Tarih-i Cevdet), Ahmet Lütfi Efendi (Devlet-i Aliyye Tarihi) gibi daha birçok önemli vakanüvis sayılabilir. Söz konusu kuruma 1924 yılında son verilmiştir (Örenç, 2016: 11-16).

Tarihçiliğin ve tarih ilminin giderek ivme kazanması 19. Yüzyılda yaşanan gelişmelerle paraleldir. Zira 19. Yüzyıla gelindiği vakit matbaanın açılmasıyla birlikte tarih kitaplarının basılarak halka ulaşmaya başlaması, öte yandan sefaretnamelerin yazılmaya başlanmasıyla Avrupa'nın yakından takip edilmeye başlanılması tarihin gelişmesinde önemli faktörlerdendir (Caner,2013, 8). Tanzimat dönemiyle birlikte devletin hemen her kademesinde olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişimler yaşanmaktadır. Özellikle bu dönemde açılan ve zamanla yaygınlaşan Tercüme odaları önemli yer tutmaktadır. Eğitimdeki yaşanan yeniliklerden tarih ilmi de nasibini almıştır. Nitekim bu dönemde tarih kitapları çağdaş bir ivme kazanmaya başlamıştır. Bilhassa bunun öncülüğünü Hayrullah Efendi yapmıştır. Tarih-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniye adıyla kaleme aldığı eserde her Osmanlı padişahına bir cilt ayırmıştır. Kitabın kendinden evvel yazılan eserlerden farkı ise her Osmanlı padişahının çağdaşı olan İslam ve Hristiyan devlet idarecilerine de yer vermesidir (Lewis, 1960: 10).

Esas itibariyle Fransız devrimin bir getirisi olan özgürlükçü fikir akımları akabinde Sanayi devrimi ile birlikte gelişmeye başlayan bilim ve teknoloji beraberinde iktisat ve sosyal gelişmelere de yol açmış bu ise tarih ilminin öneminin anlaşılmasına sebep olmuştur. Zira bilindiği üzere son dönem Osmanlı Devletinin yaşadığı buhranlı süreç aslında geçmişten ders çıkarılmaması ve tarihin tam manasıyla bilinmemesiyle de bir nevi alakalı bir durumdu. Kaldı ki 20. Yüzyıl başlarında dönemin aydın kesimi Avrupa'daki Tarih kitaplarını inceleme fırsatı bulmuş, çeviriler yapılmış ve yeni tarz tarih kitapları yazılmaya başlanılmıştır. Tabi bunun yanında geleneksel Osmanlı tarih yazıcılığı da bütünüyle terk edildiği söylenemez (Koçak, 1998, 16-17). Diğer yandan bilhassa 19. Yüzyılda yaşanan reformlar gerek ansiklopedi çalışmalarının başlaması gerekse modern tarzda tarih kitaplarının yazılmaya başlanılması hem eğitim hayatının ilerlemesinde hem de tarih eğitimin gelişmesinde önemli birer etken olmuştur (Özcan, 2013: 286).

Tanzimat döneminden itibaren tarih bilinci devlet politikasının bir parçası haline gelmeye başlamış, hatta siyasi çıkarlar doğrultusunda tarih dersleri bir araç olarak kullanılmaya başlanılmıştır(Akbulut, 2006, 53). Bu bağlamda bilhassa 19. Yüzyıldan itibaren matbaanın daha aktif kullanılmaya başlanılması, basılan kitap sayısının artması aslında devletin siyasi hedeflerinin birer parçasıydı. Hülasa dönemin devlet politikasının ana gayesi tarih dersleri vasıtasıyla öğrencilere aktarılmaya çalışılmış bu saye de aslında toplumun geneline ulaşmayı hedeflenmiştir (Akbulut, 2006: 106-107).

Rüştiye Mekteplerinin Eğitim Müfredatındaki Tarih Derslerinin Yeri ve Önemi

Osmanlı Devletindeki eğitim sistemi klasik dönem ve Tanzimat dönemi olmak üzere iki kısımda incelemek mümkündür. Klasik dönem Osmanlı eğitim sisteminin temelini medreseler oluşturmaktadır. Medreselerin yanı sıra cami avlularında veya mezarlıkların etraflarında yer alan binalarda eğitim veren sıbyan mektepleri zamanın gerisinde kalan bir eğitim sistemine tabi idi. Yine Klasik dönemin en önemli kurumlarından biri olan Fatih zamanının bir nevi simgesi haline gelmiş olan Enderun mektepleri ise ekseriyetle kapıkulu sınıfını yetiştirmekle mükellefti Lakin Rönesans'ın yaşanması ile birlikte Avrupa'daki aydınlanma dönemi ilerleyen süreçte Osmanlı aydınlarını, devlet adamlarını ve dahi tarihçileri yakından etkilemiştir. Zira 19. Yüzyıla gelinceye kadar yaşanan siyasi sorunlar ve beraberinde gelen büyük yenilgiler, toprak kayıpları, hemen her alanda yaşanan gerilemeler ve bilhassa devlet mekanizmasındaki ciddi aksaklıklar karşısında Batıdaki gelişmeler takip edilmeye başlanmıştır. Nitekim Batı tarzında açılan ilk eğitim kurumu Hendesehane adında

Üsküdar semtinde 1734 yılında dönemin sadrazamı Topal Osman Paşa'nın bizzat emri doğrultusunda açılmıştır. İlerleyen yıllarda çeşitli eğitim kurumları peyderpey açılmaya devam etmiştir (Tenger, 2005: 10-13).

Bilindiği üzere modern anlamda eğitim alanındaki reform çalışmaları Sultan II. Mahmut döneminde baş göstermiştir. 1824 yılında çıkartılan bir ferman ile birlikte ortaokul seviyesinde rüştiye mekteplerinin açılmasına karar verilmiş 1838 yılında Meclis-i Umur-ı Nafia vasıtasıyla eğitim öğretim müfredatı üzerinde çalışmalar yapılmış akabinde 1839 yılında İstanbul Süleymaniye'de Mekteb-i Ulum-i Edebiye adında ve Sultan Ahmet Cami bünyesindeki Hünkâr Kasrı dâhilinde Mekteb-i Maarif-i Adliye adında ilk rüştiye mektepleri açıldı. (Ünal, 2015: 2; Tenger, 2005: 16-17). Sultan Abdülmecid Efendi dönemi ile birlikte ise eğitim alanındaki çalışmalara iyice hız verilmiş bilhassa 1845 yılında çıkarılan Hatt-ı Hümayunun akabinde Muvakkat Meclis-i Maarif teşkilatı kurulmuştur (Ünal, 2015: 2). Söz konusu teşkilatta alınan kararlar neticesinde rüştiye mekteplerine Darülfunun'a öğrenci yetiştirmek maksadıyla kurulan bir okul misyonu yüklenmiştir. Rüştiye mektepleri kız ve erkek çocuklarına ayrı ayrı eğitim vermiştir. 1848 yılından İstanbul'da birçok semtinde birçok rüştiye mektebi açılmıştır. Hatta 1847 yılında rüştiye mekteplerinde batı tarzda eğitim alan öğrenciler bizzat padişah huzurunda imtihana tabi tutulduğu bilinmektedir (Tenger, 2005: 22; Gümüşer, 2017: 37).

1857 yılında oluşturulan Maarif-i Umumiye Nezareti ile birlikte dönemin açılan okullarının ihtiyaçları tespit edilmiştir söz konusu eksiklikleri belirleme de şüphesiz Avrupa'daki gelişmelerin takip edilerek Osmanlı'daki eksiklikler saptanmıştır. Söz konusu eksiklikler arasında kız çocuklarının erkek çocuklarıyla eşit eğitim almaması da yer almaktaydı. Nitekim 1858 yılına gelinceye kadar kız çocuklarının eğitim hayatı ile alakalı hiçbir ciddi adım atılmamıştı. Söz konusu tarihte ilk defa kız çocukları için İstanbul Sultanahmet'te Cevri Usta Mektebi açılmıştır (Tenger, 2005: 51-52). Eğitim alanındaki asıl büyük atılım 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile olmuştur. Nitekim tarih derslerinin genel olarak tüm eğitim kurumlarında okutulmaya başlanması ve bir bilim dalı olarak varoluşu da bu nizamname sayesinde gerçekleşmiştir. Söz konusu nizamnameye göre kız çocukları 6-10 yaşında sıbyan mektebine giderken erkek çocukları ise 7-11 yaş aralığında gidebilmekteydi. İlaveten yine nizamname gereğince 500 haneden müteşekkil kasabalarda rüştiye mektebi açılması uygun görülürken 1000 haneden müteşekkil vilayet merkezlerinde ise idadi mektebi açılmasına karar verilmiştir (Tekeli-İlkin, 1999: 67; Gümüşer, 2017: 36).

Rüştiye mekteplerinin eğitim öğretim müfredatları 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi gereğince düzenlenerek Batı tarzı eğitim modeli benimsenmeye çalışılmıştır. Bu nizamname ile birlikte aslında 69. Madde gereğinde rüştiye mekteplerinin öğretmen ihtiyacının karşılanması için de kız öğretmen okulu açılmasına karar verilmiştir. Zira bilindiği üzere halk kız çocuklarının erkek öğretmenler tarafından eğitilmesine olumlu bakmamakta bu da toplumun gelişmesinin önündeki engellerden biriydi. Bu bağlamda gerekli çalışmalar başlatılmış ve kız muallim mektebi açılmıştır (Caner, 2013: 125). Yalnız söz konusu yıllardaki eğitim müfredatına baktığımız vakit kız ve erkek rüştiye müfredatlarının birbirinden farklı olduğunu görmekteyiz. Nitekim erkek rüştiye mekteplerinin eğitim müfredatındaki derslere baktığımızda tarih dersleri Tarih-i Umumi ve Tarih-i Osmani adı altında iki ayrı ders olarak okutulurken kız rüştiye mekteplerinde ise Muhtasar Tarih adı altında tek ders olarak verilmekteydi (Tenger, 2005, 34). 1869 yılı ile 1913 yılı arasındaki süre içerisinde rüştiye mekteplerinde okutulan tarih kitapları şu şekildedir; 1869 yılında Ahmet Vefik Paşa

tarafından yazılan Fezleke-i Tarih-i Osmani, 1890 yılında Ahmet Rasim tarafından yazılan Küçük Tarih-i İslam, 1891 yılında Ahmet Rasim tarafından yazılan Osmanlı Tarihi, 1892 yılında Ali Cevad tarafından yazılan Muhtasar Tarih-i İslam, 1897 Mehmet Azmi tarafından yazılan Muhtasar İslam Tarihi, 1899 yılında Mahmud Esad b. Emin tarafından Tarih-i İslam, 1908 yılında Hüseyin Hıfzı tarafından yazılan Hülasa-i Tarih-i Umumi, 1911 yılında Ali Reşat tarafından kaleme alınan Tarihi Osmanidir (Gümüşer, 2017: 5).

Tarih derslerinin muhtevası, okutulma saatleri ve mekteplerin eğitim-öğretim sürelerine bakıldığına yıllara göre değişkenlik gösterdiğini görmekteyiz. Tabi ki bunda dönemin siyasi sorunlarının etkisi çoktur. 1869 Maarif Nizamnamesine göre rüştiye mekteplerinde eğitim süreleri 4 yıl olarak belirlenmiştir. Söz konusu olan eğitim süresince 1. Sene Devlet-i Osmaniye Tarihi, 2. Sene Ayrıntılı Osmanlı Tarihi, 3. Sene Katip Çelebi'den Takvimü't Tevarih ve son sene Hoca Tarihi adı altında tarih dersleri verilmiştir (Caner, 2013: 92). 1882-1890 arasındaki süreç içerisinde ise rüştiyeler idadilerin açılması ile birlikte eğitim öğretim süresi 3 yıl ile sınırlandırılmıştır. Ertesi yıl inas yani kız rüştiye mekteplerinin eğitim öğretim süresinin 6 olduğunu görmekteyiz ve bu süze zarfında 4. ve 5. Sınıflarda ikişer saat tarih dersi verilirken son sene sadece bir saat tarih dersi verilmiştir. Lakin yukarıda da bahsettiğimiz üzere diğer bilim dallarından ziyade tarih dersleri dönemin siyasi olaylarından ziyadesiyle etkilemiştir. Nitekim Sultan II. Abdülhamit döneminde Fransız inkılabının milliyetçi fikirlerinin mekteplerde etkili olmasını engellemek maksadıyla 1893 yılında rüştiye mekteplerindeki eğitim müfredatından Tarih-i Umumi dersleri kaldırılmıştır (Gümüşer, 2017: 37). Rüştiye mekteplerinin müfredatı ve ders saatleri gibi öğrenci mevcudundan da yıllara göre değişkenlik göstermiştir. Misal 1876 yılına ait Devlet Salnamesi kayıtlarını incelediğimiz vakit İstanbul vilayetinde yer alan rüştiye mektepleri içerisindeki öğrenci mevcudiyetinin en yüksek olduğu mektep 202 kişiden müteşekkil olan Darülmaarif rüştiye mektebidir (Salname-i Devlet, 1293: 143-144).

Rüştiye mektepleri 1868 yılından itibaren önemini kaybetmeye başlamıştır. Zira söz konusu tarihte Sultani mekteplerinin açılmasıyla birlikte bilhassa 1869 yılında yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi gereğince bugünkü ortaokul seviyesinde bir eğitim kurumu haline gelmiştir (Tenger, 2005: 18). 1888 yılına gelindiğinde ise rüştiye mekteplerinin düzenlenmesi için Maarif Komisyonu yeniden toplanmış ve başkanlığını da Maarif Meclis Reisi Ali Haydar Efendi tarafından bizzat yürütülmüştür. Yeni düzenlemeye göre eğitim süresi 2 yıl ile sınırlandırılmasına, bazı bölgelerde idadi mektepleriyle birleştirilmesine, mevcut öğrenci sayısının gereğinden az olması halinde hâlihazırda bulunan iptidai okula dönüştürülmesine ve söz konusu tarihten itibaren yapılacak olan tüm iptidai eğitim binalarının bünyesinde rüştiye eğitimi veren sınıfların da yer almasına karar verilmiştir (Tenger, 2005: 39-40).

Osmanlının son dönemi olarak nitelendirilen özellikle II. Meşrutiyet ve sonrasındaki süreçte bilhassa devlet politikası haline gelen Türkçülük fikrinin yaygınlaşabilmesi maksadıyla evveliyatında II. Abdülhamid devrinde müfredattan çıkarılmış olan genel tarih, İslamiyet öncesi Türk Tarihi ve Asrı Hazır konuları tüm mekteplerde tarih müfredatına dâhil edilmiştir (Caner, 2013: 280).

SONUÇ

İlkçağlardan günümüze değin insanlığın varoluşundan itibaren tarih her daim önemli bir yer tutmuştur. Nitekim hemen her çağda kurulan devletler kendi ideolojilerini benimsetmek ve

devletin bekası için tarih öğretimi benimsenmiştir. Tarih eğitiminin Osmanlı devletinde bir bilim dalı olarak var olması Fransız ihtilalinin akabinde Avrupa'da gerçekleşen gelişmeler karşısında eski gücünü büyük ölçüde kaybeden Osmanlının eğitime ağırlık vermesiyle başlamıştır. Nitekim Avrupa tarzı eğitim kurumlarının açılması, Avrupa'da basılan diğer kitaplar gibi tarih kitaplarının da incelenerek benzet metotta tarih kitapları yazılmaya başlanması, Avrupa'da basılan kitapların tercüme edilmesi, kız çocuklarının eğitim eşitliğine kavuşması ve dahi kız öğretmen okullarının açılması eğitim alanında atılan en önemli adımlar arasındadır. Her ne kadar Osmanlı devletinin büyük sorunlar yaşadığı dönem olan istibdat olarak da adlandırılan Sultan II. Abdülhamit dönemindeki baskı sürecinde eğitim alanındaki gelişmeler ciddi sekteye uğramıştır. Söz konusu dönemde devletin ideolojisine ters düşen Osmanlıcılık ve İslamcılık fikrinin gelişmesindeki engel olarak görülen milliyetçilik fikrine karşı eğitim müfredatlarına da sansür uygulanmıştır. Zira milliyetçilik fikrinin yayılması bir anlamda Osmanlının toprak bütünlüğünü bozacak olan en önemli kıstastı. Abdülhamid dönemi sonrasında Turancılık fikir akımı devlet ideolojisi haline gelmiş akabinde yaşanan dünya savaşı ve milletlerin kendi bağımsız devletlerini kurma sürecinde etkili olmuştur. Yine bu süreçte tarih ilmi en büyük görevi üstlenerek toplumu aydınlatma ve yönlendirme misyonu üstlenmiştir. Hülasa tarih diğer bilim dallarının yanı sıra insanlığın gelişiminde ve ilerlemesinde en önemli önder olmuştur.

KAYNAKÇA

Akbulut, U. (2006). *Osmanlı Tarih Yazıcılarına GöreTarih ve Tarihçi,* [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.

Akkoç, A. (2008). *Tarih Yazımı ve Tarih Eğitimi Açısından Tarihsel Bilg: 1930-1950 Arası Lise Tarih Kitapları*, İstanbul Üniversitesi, SBE Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Akün, Ö. F. (1989). Ahmet Vefik Paşa, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)* Cilt:2, 143-157.

Caner, İ. (2017). *Osmanlı Devletinde Yatih Eğitimi (1839-1922),* Arı Sanat Yayınları.

Gümüşer, Ö. (2017), *1869'dan 1913'e Kadar Rüştiye Mekteplerinde Okutulan Tarih Ders Kitaplarının Şekil ve İçerik Açısından İncelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Yök Tez merkezi.

Ilgaz, S. (2019). Osmanlı Devletinde Tarih yazıcılığı ve Osmanlı Tarih Yazarlarının Gözüyle Hristiyan Alemi. *Osmanlı Mirası Aarştırma Dergisi (OMAD) Cilt: 6 Sayı:14*, s.275-286.

Koçak, K. (1998). *Cumhuriyetten Günümüze Tarih Anlayışı ve Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretimi (1923-1992).*[Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi] Yök Tez Merkezi.

Kütükoğlu, M. S. (2014). *Tarih Araştırmalarında Usul*, Türk Tarih Kurumu.

Lewis, B (2009). *Modern Türkiyenin Doğuşu, Tanzimat*, Arkadaş Yayınları.

Ortaylı, İ. (2018). *Osmanlı Düşünce Dünyası ve Tarih Yazımı,* Türkiye İşbankası Yayınları.

Örenç, A. F. (2016). *Yakınçağ Tarihi (1789-1918) Giriş*, Akademi Titiz Yayınları.

Özcan, A. (2013). Osmanlı Tarihçiliğine ve Tarih Kaynaklarına Genel Bir Bakış, *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum BilimleRİ Dergisi (1), s.271-293.*

Salname-i Devlet-i Âliyye-i Osmaniye. 1293.

Tekeli, İ. & İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Türk Tarih Kurumu.

Tekindağ, Ş. (1971). Osmanlı Tarih Yazıcılığı, *Belleten* C.35, S.140, s.655-664.

Tenger, S. (2005). *Rüştiye Mekteplerinin Tarihsel Gelişimi ve Din Eğitimi ve Öğretimi,* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.

Ünal, U. (2008). *Meclis-i Kebir-i Maarif 1869-1922.* Türk Tarih Kurumu.

Yıldırım, N. (2024). Evkaf-ı hümayun Nezaretinin Tarihçe-i Teşkilatı ve Nüzzarın Teracim-i Ahvalinin Genel Bir Değerlendirmesi, (Edt: Yerkazan, Hasan ve Önder Eryılmaz), *Sosyal Bilimler Araştırmaları -15*, Amasya Üniversitesi Yayınları.

ULUS DEVLET VE ÜNİTER DEVLET MODELİ PERSPEKTİFİNDEN POSTMODERNİST TARİH EĞİTİMİNE BAKIŞ

Hüseyin Ozan UYUMLU

Tarih Öğretmeni, Yenimahalle BİLSEM, ORCID: 0009-0000-3433-4912

ÖZET

Tarih eğitimi, Fransız İhtilali sonrasında en çok değer kazanan derslerden olmuştur. Ulus devletler, ulusun kurtuluş hikayesini ve kahramanlarını bilen, yeni ulus devleti koruma bilincine sahip bireyleri yetiştirmek için tarih eğitimini etkin şekilde kullanmıştır. Postmodernizm her alanda tartışmalara neden olduğu gibi eğitim alanında da tartışmalara ve yeni yaklaşımlara neden olmuştur. Postmodernist bakış açısı gelenekselci tarihçiler tarafından pek kabul görmese de postmodernizm uzantılı bazı uygulama ve anlayışların eğitim dünyasında kullanıldığı görülmektedir. Örneğin 2004'te uygulamaya konulan müfredatın sahip olduğu yapılandırmacı yaklaşım postmodernist yaklaşımın yansımasıdır. Postmodernist tarih yaklaşımının öncüleri Roland Barthes ve Hayden White'tır. Postmodernizmde yalnızca bir tane gerçek yoktur, herkesin kendi gerçekliği vardır. Postmodernist tarihçiler tarihsel anlatılarda hiçbir gerçek ölçütün bulunmadığını söyler. Onlara göre tarih yazımı kurgudan farklı değildir. Postmodernist tarih eğitimi; başta tarih yazımı olmak üzere kaynak seçimi ve metinlerin yorumlanmasını, öğrenme ortamları ve yöntemlerini, öğretmen yetiştirme politikalarını ve öğretmenin sınıfta uygulayacağı teknikleri tartışmaya açmaktadır. Sınıflarda öğrenci merkezli, çoğulculuğu benimseyen postmodernist tarih eğitimi anlayışı, ana metinleri ve üst-anlatıları eleştiriye ve tartışmaya açar. Öğrencilerin çoklu anlatı inşa etmelerine ve kendi "doğru" tarihî bilgilerini kendilerinin oluşturabilmelerine olanak sağlamayı amaçlar. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine uygun olarak yapılan bu araştırmanın amacı postmodernist tarih eğitiminin ulus devlet ve üniter devletler için uygun olup olmadığının analiz edilmesidir.

Anahtar Kelimeler

Postmodernist tarih eğitimi, Üniter devlet, Ulus devlet

A VIEW OF POSTMODERNIST HISTORY EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF NATION STATE AND UNITARY STATE MODEL

ABSTRACT

After the French Revolution, history education has become one of the most significant courses. Nation-states have utilized history education effectively for the puspose of raising individuals who know the nation's liberation story and heroes, and also who are aware of the importance of protecting the new nation-state. As in every field, Postmodernism has sparked discussions and new approaches to the field of education. Despite the fact that the postmodernist perspective is not widely accepted by traditional historians, some practices and understandings that are extensions of postmodernism are seen to be used in the Education World. For instance, the constructivist approach of the curriculum that is implemented in 2004 is a reflection of the postmodernist approach. Roland Barthes and Hayden White are considered as the pioneers of the postmodernist approach to history. In postmodernism, there is not only one truth and futhermore everyone has his or her own truth. Postmodernist historians state that there are not any true criteria in historical narratives. According to them, history writing is no different from fiction. Postmodernist history education opens up discussions on the selection of sources, interpretation of texts, particularly historiography, learning environments and methods, teacher training policies and techniques that teachers will apply in the classroom. Postmodernist history education, which is student-centered and adopts pluralism in the classroom opens up criticism and discussion of main texts and meta-narratives. It aims to enable students to construct multiple narratives while creating their own "accurate" historical knowledge. The purpose of this research, that is conducted in accordance with the document analysis method, one of the qualitative research methods, is to analyze whether postmodernist history education is suitable in terms of nation-states and unitary states.

Key Words

Postmodernist History Education, Unitary State, Nation-State

GİRİŞ

Devlet ve Toplum Düzeninin Eğitim İle İlişkisi ve Milli Eğitimin Doğuşu

Eğitim sistemi, ideolojinin bir parçasıdır ve devletin ideolojisi doğrultusunda planlanır. Yetiştirilecek bireyler için bir kalıp öngörülür ve eğitim aracılığıyla o kalıp hayata geçirilir. Devlet sahip olduğu ekonomi-politik duruma göre nasıl birey yetiştireceğine karar verir. Sosyalist birey, kapitalist birey, liberal birey, muhafazakar birey ya da yurttaş birey yetiştirmenin yolu eğitim politikalarından geçer (Uysal, 2020: 747-749).

Dünyanın genelinde özellikle de Avrupa merkezli tarih anlayışı için modern eğitime geçiş Fransız İhtilali ile başlamıştır. Fransız İhtilali'nin eğitimde yarattığı etkiyi siyasi düzene vurduğu giyotinden bağımsız düşünemeyiz. Avrupa'da ilk defa bir kral, ki o kral Tanrı'nın

yeryüzündeki vekaletini de temsil ediyordu, halk isyanı sonucunda öldürüldü ve bu durum Avrupa'nın genelinde etkili oldu. Yeniliğe geçmek isteyenlerle mevcut durumu korumak isteyen statükocular yani kralcılar kıyasıya savaşa girmişlerdi. Savaşlar milliyetçiliğin önünü alamayınca yeni bir dünya düzeni doğuyordu: Ulus devletler. Halkta ulus olma bilinci doğmuş, halk kendini önemli bir yurttaş olarak görmeye başlamıştı. Fransız İhtilali'nin etkilerinin yayılmasında savaşların yanı sıra eğitime de rol verilmişti. Yani eğitim sadece Fransız halkının değişmesi için değil tüm dünya için bir araçtı (Uysal, 2020: 774-775). Osmanlı Devleti'nde eğitim alanındaki modernleşmede ilk olarak Fransa eğitim modelinden etkilenmesi tesadüf değildi. XIX. yüzyıla damgasını vuran zorunlu eğitim uygulaması, Fransa'da başlamış ve modern ulus devletlere örnek teşkil etmiştir. Tarih eğitimi, Fransız İhtilali sonrasında en çok değer kazanan derslerden olmuştur. Ulus devletler, ulusun kurtuluş hikayesini ve kahramanlarını bilen, yeni ulus devleti koruma bilincine sahip bireyleri yetiştirmek için tarih eğitimini etkin şekilde kullanmıştır. Milli eğitim anlayışı moderniteye içkin bir yapıdır. Modernite nasıl geleneğe karşı çıkıyorsa millî eğitim de geleneksel devlet modeli ve onun gelenekçi (teolojik vb) eğitim modeline karşıtlığı ifade eder. Ulus devlet modeli, modernliğin siyasî ve sosyal örgütlenme biçimidir.

Milli eğitimin dayandığı temel ilkeler şunlardır:

1. Merkezileşme (merkeziyetçilik)
2. Devlet kontrolü
3. Standartlaşma
4. Eğitimin devlet tarafından yürütülmesi
5. Parasız ve yatılı öğretim uygulamaları
6. Zorunlu eğitim
7. Kapsayıcı devlet okulları
8. Fırsat eşitliği
9. Laik eğitim
10. Ulusal dilin eğitim dili olması (eğitimin merkezi dille yapılması)
11. Ulus yapısını esas almak (Uysal, 2020: 770).

Ulus Devlet, Üniter Devlet ve Modernizmin Bilim İle İlişkisi

Modern dünyanın toplumsallaşma biçimi cemaat, aşiret, grup ya da klan değil, ulustur. Ulusu oluşturan bireyler eşit haklara sahiptir. Onları bir arada tutan şey kanun üstünlüğü, ortak geçmiş, akılcı devlet ve toplum sözleşmesidir. Ulus, ulusçuluk ve ulus devlet birbiriyle etkileşim içinde ve birbirini etkileyen süreçlerdir (Zabunoğlu, 2018: 547). Ulus devlet, meşruiyetini Tanrı'dan, bir hanedandan ya da başka kutsallıklardan değil ulusun egemenliğinden alır. Ulus, egemenliğini temsiliyet yoluyla kullanır. Ortak dil, ortak kültür, ortak amaçlar doğrultusunda tarihe tutunan ulus, bunun için ulus devlet modeline ihtiyaç duyar (Uysal, 2020: 749-751).

Devletin örgütlenme biçimi iki tarzda olabilir. Üniter devlet veya birleşik devletler. Üniter devlet merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Üniter devlet, devletin unsurlarında ve organlarında

teklik özelliğiyle tarif edilebilir. Üniter devlette, tek ülke, tek millet ve tek egemenlik vardır. (Gözler, 2009). Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan itibaren artan oranda merkeziyetçi politikaları esas almıştır. Anayasamızın 3'üncü maddesine göre, "Türkiye Devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür" (Bozan, 2017: 23).

Postmodernizm ne olduğundan ziyade ne olmadığı üzerinden anlatılır ki ne olmadığı modernizm eleştirisidir aslında. Bu sebeple postmodernizmi kavrayabilmek için öncelikle modernizmi kavramak gerekir. XIX. yüzyıl, bilim ve teknolojide ilerlemeler, sanatta gelişmeler, siyasal sistemlerin demokratikleşmesi, anayasacılık hareketleri, hukuk devleti ve hukukun üstünlüğü kavramlarının gelişmesine sahne olmuştur. Ardı sıra gelen bilimsel, siyasal, kültürel dönüşümlerin bir bütün olarak aydınlanma ile birlikte yol açtığı hâkim bakış açısı "Modernizm"dir. Modernizmin kuramcılarından Max Weber'e göre insanlık aklını ve bilimi kullanarak sürekli ileriye doğru gidecek, giderek evrene egemen olacak ve evrenin bir parçası olan toplumu da akla uygun olarak düzenleyecektir. Milli eğitim modeli, ulusçuluk ve modernizmin sonucudur. Modernist akımda bilim, teknoloji, toplum ve politikada mutlak bilgi arayışı görülür (Küçükalp, 2010: 88).

Modernist anlayış aşağıdaki kavramlara duyulan inançla ilişkilendirilmiştir:

1. İlerleme,

2. İyimserlik,

3. Rasyonellik,

4. Gerçek benliğin bilgisini edinmenin, diğer bütün bilgilerin yegâne kaynağı olduğu fikri (Ward, 2014:8-9).

Modernizmi savunan her ideoloji, bilimsel ve teknolojik gelişmeyle ilerleneceğini savunur. Aydınlanma düşünürleri açısından ilerlemenin ana noktası bilimdir ve bilim insanların özünü de keşfederek o iyiyi de bulacaktır. Kant'ın düşüncesine göre bilgide ilerledikçe insanlık barbarlıktan medeniyete geçecektir (Özkaya, 2020).

Modern devlette bilgi, doğaya hükmetmenin yanı sıra topluma hükmetmenin de kaynağıdır. Bilim, bir üretim aracı olduğu kadar, bir meşrulaştırma aracıdır. Bilimi ya da bilimselliği temele almayan (ya da böyle görünmeyen) hiçbir yönetim kendisini siyasal olarak da meşrulaştıramamaktadır. Toplumda, 'düzen' ve 'ilerleme'nin sağlanabilmesinin tek yolu, onu bilimsel olarak açıklayabilmekten geçer. Modern devlet, kararlarını dayandırabileceği daha kesin bilgiye gereksinim duyar (Anlı, 2020).

Bilgiyi toplumla buluşturmak aydınlanmanın karakteristik özelliğidir. Bu nedenle ulus devletin «gerçek bilgiye» ihtiyacı vardır. Modern devlet ulusal çıkarlar doğrultusunda halkı yönetebilmek için meşru bilgiye ihtiyaç duyar. Ayrıca diğer devletlerle rekabetinde öne çıkmak için kendi toplumunu modernleştirmek zorundadır (Kılıç, 2000: 11).

Ulus devletler güçlerini tarihten alırlar. Oysa postmodernist tarih anlayışı tarihi "gerçeklik" değil "söylem" olarak görür. Postmodernist tarih anlayışı ve öğretimi yerleşik hale geldikçe ve öğretimin eksenini oluşturdukça "tarih bilim mi yoksa sanat mı" tartışmasını daha güçlü şekilde dillendirecektir.

Postmodernizm ve Bilim

XX. yüzyılda milyonlarca insanın ölümüne ve yaralanmasına, kentlerin harap olmasına sebep olan iki Dünya Savaşı yeni yaklaşım ve akımları gündeme getirmiştir. Modernizmin sonunun geldiği ya da modernizmin yeni bir döneme girdiği tezi postmodernizm kavramını doğurmuştur. XX. yüzyıl postkavramların doğuşu açısından yoğun bir dönem olmuştur. Modernizm-Postmodernizm tartışmalarının yanı sıra Fordizm-Postfordizm, Sekülerizm-Postsekülerizm, Yapısalcılık-Postyapısalcılık, Materyalizm-Postmateryalizm tartışmaları gibi başka tartışmalar da yaşanmıştır.

Postmodernizmin kesin bir tanımını yapmak zordur. Bu kavram, İngilizcede "sonra" anlamına gelen "post" ön eki ile modernizmin sonrasını ifade eder (Akbulut, 2021: 28). Bu kavram, genellikle yapıbozumculuk ve postyapısalcılık gibi akımlarla ilişkilendirilirken modernizmi geçmeyi amaçlar ve bu nedenle ona eleştirel bir yaklaşım ortaya koyar (Koruroğlu, 2019: 453).

Postmodernizm kavramı ilk kez 1870'lerde kullanılmasına rağmen günümüzde hala kavramsal olarak genelleşmiş bir tanım ve kabule sahip değildir. Akışkan, açık uçlu, muğlak, sınırları ve içeriği netleşmemiş, belki de bilerek netleşmesi istenmeyen ve varlığını buna bağlamış postmodernizm, tanım koymayı zorlaştırırken, oldukça geniş bir tartışma zemini açmaktadır. Akademik, sanatsal, entelektüel çevreler ve platformlarda sıkça yer bulan bu sözcük siyasette dahi ayırt edici şekilde kullanılabilmektedir. Örneğin 28 Şubat 1997'de alınan Milli Güvenlik Kurulu kararları "Postmodern Darbe" olarak adlandırılmıştır. Zaten kavramın bir disiplin içinde kullanılan anlamı başka disiplindeki anlamı ile uyuşmayabilir (Uyumlu, 2018: 29). "Postmodern darbe", "postmodern seçimler", "postmodern sanat" örneklerinde olduğu gibi bu yeni tamlamalar, dilimizde "alışılagelenden farklı, yeni karşılaşılan" olgu ve durumlara karşılık gelmektedir (Çağlar, 2008: 371).

Postmodernizme kuramsal açıdan net bir tarihsel çizgi çizilemez. Postmodernizmin düşünsel temelleri tarihsel bir arka planla düşünülürse çok eski zamanlara götürülebilir. MÖ 481-420 yılları arasında yaşamış olan Sofist Yunan Filozofu Protagoras "İnsan her şeyin, var olan şeylerin var olduklarının ve var olmayan şeylerin var olmadıklarının ölçüsüdür" demiştir. XX. yüzyılın postmodernist düşünürü Jacques Derida, Protagoras'tan binlerce yıl sonra "Metnin dışında hiçbir şey yoktur" ifadesiyle metin yazarının bilgiyi kurduğunu ve bireyin bilginin ölçütü olduğunu vurgulamıştır. Postmodernizm terimi ilk kez 1870'lerde İngiliz ressam John Watkins Chapman tarafından, Claude Monet gibi Fransız izlenimcilerinin eserlerinden daha ileri gördüğü eserleri tarif etmek için kullanılmıştır. 1947'de İngiliz tarihçi Arnold Toynbee "Postmodern Çağ" kavramını kullanmıştır (Ward, 2014: 6-7).

Postmodernizm, Modernizm eleştirisi olarak ortaya çıktığından dolayı, akımı anlayabilmek için postmodernistlerin genel olarak karşı çıktıkları olguları dikkate almak gerekir:

1. Elitizm
2. İlerlemecilik
3. Mutlak bilgi
4. Bilimde nedensellik, ereksellik (teleoloji)
5. Alçak kültür-yüksek kültür (kitle kültürü-seçkin kültür) ayrımı

6. Üst anlatılar, ideolojiler

7. İnsan kimliğinin tanımları

8. Aydınlanma değerleri (Ward, 2014).

Postmodernizm, varlığını ilan ederken bazı gelenekselleşmiş durumların sonlandığını ilan eder:

1. Tarihin sonu (ilerleme hakkında şüphecilik, umutsuzluk ve toplumsal çaresizlik)
2. "İnsan"ın sonu (Yeni teknolojiler post-insanı doğurmuştur)
3. Gerçeğin ölümü (Mutlak doğru yoktur; geçici, yüzeysel ve görünür olan vardır) (Ward, 2014: 18)

Hakikat olgusu postmodern yaklaşım için bir sorundur. Ona göre kesinlik, nesnellik, tarafsızlık gerçekleşemez. Hakikat anlayışının varlığının bilim dünyası için yarattığı sorun bir tarafa 'iktidar' ve 'otorite' ile olan ayrılmaz birlikteliğe katkı sağlaması açısından da postmodernistler için hakikat anlayışı tehdittir. Bu nedenle postmodernistler, otoriter ve iktidar bağımlı bilimden uzaklaşılması gerektiği savunur (Anlı, 2020). Postmodern yaklaşım hem modern iktidarlara hem de onun güdümünde olduğunu düşündüğü bilim anlayışına karşıdır. Günümüzde siyasal ve kültürel açıdan yaşanan gelişmeler ve dönüşüm yaşanması gerektiği savları milli eğitim anlayışının kapsayıcılık ve geçerliliğine yönelik eleştirileri gündeme getirmektedir

Postmodernizmin Tarih Bilimi, Tarih Yazımı ve Tarih Eğitimine Yaklaşımı

Tarih yazımında kullanılan birbirinden farklı birçok kuramsal çerçeve vardır (Yılmaz, 2013, 197). XIX. yüzyılda Ranke'nin öncülüğünde profesyonel tarihyazımı anlayışı, "tarihin bilimselliği"ni savunmuş ve tarihin gerçekliğiyle örtüşmesi öngörülmüştür. Bu kapsamda olaylar kronolojik bir sırayla ele alınmış, siyaset en önemli tema olarak öne çıkmış, tarih yazımı resmî belgelere dayandırılmış ve Batı'nın tarihi ayrıcalıklı bir yere konulmuştur. Batılı olmayan halkların da bir tarihe sahip oldukları, tarihin çok dar biçimde sadece kahramanlar üzerine odaklanamayacağı, çizgisel bir zaman anlayışından bahsedilemeyeceği, tarihin toplumsal cinsiyet ve kadınları, azınlıkları, diğer dezavantajlı grupları da içermesi gerektiği, tarih araştırmalarında nesnelliğin olanaksız olduğu, tarihsel metinlerin birer kurgu olduğu ve nihayetinde "tarih"ten değil "tarihler"den bahsedilebileceği şeklinde devam eden tartışmalarla yirminci yüzyıl kapanırken çok farklı bir tarih bilimi ve tarihçiden bahsedilmeye başlanmıştır (Artvinli, 2000: 141). Eleştiriler postmodern felsefeyle bütünleştirilince postmodern tarih anlayışı doğmuştur. Modernist tarih anlayışında 'Gerçekten ne oldu' sorusu postmodernist tarih anlayışında yerini 'Tarih Yapmak Aslında Olanaklı mıdır?' ve 'Kimin için tarih' sorusuna bırakmıştır (Jenkins, 2011: 97, 98).

Postmodernist tarih anlayışı, geleneksel tarih anlayışına karşıdır. Çünkü ona göre tarih yazımı kişinin elinden çıkan bir öyküdür, yani dilden ibarettir. Tarih üzerinde yapılan yorumlamalar hiçbir surette tarafsız olamaz (Koruroğlu, 2019: 453). Üstelik her olay sayısız yorum ve düşünceye yol açabilmektedir (Şahin, 2002). Tarih objektif değil subjektiftir. Bilgi özneldir ve bilginin yapılandırılması konusunda insan öznedir (Koruroğlu, 2019: 453).

Tarihi edebiyatla anlamlandırmaya çalışan ve bu yüzden postmodernizme alan açan Yeni Tarihselcilik akımı da ısrarla metinsellik üzerinde durur (Yeşilyurt, 2007, 199). Yeni

Tarihselcilere göre, tarih ile edebiyat arasında bir fark bulunmamaktadır (Arseven, 2022: 460).

Postmodernist tarih eğitimi yaklaşımında tarih öğretimi planlanırken öğretmen merkezli ve ders kitabı odaklı öğretim yaklaşımı terk edilmelidir. Öğrencilere, tarafsız bir tarih görüşü olmadığı düşüncesinden yola çıkılarak, resmî tarih dahil, hiçbir tarihsel yorumun yansız olmadığı anlatılmalı ve tarihi bu bakış açısıyla değerlendirmeleri sağlanmalıdır. Ezbere dayalı değil, öğrencilerin geçmişe bakış açılarında ve tarihsel olayları ele alış biçimlerinde değişim yapmayı ve anlayışlarını geliştirmeyi hedefleyen bir tarih öğretimi yapılmalıdır. Tarih ders kitaplarına girmemiş kişi ve gruplar araştırılmalı, yerel toplumca önemli görülen olaylar incelenip ele alınmalı, gündelik hayat işlenmelidir. Kronolojik bir tarih öğretimi değil tematik temelli, diyalog temelli ve yorumsamacı bir tarih anlayışı benimsenmelidir (Koruroğlu, 2019: 453-461).

TARTIŞMA

XIX. yüzyılda bilim, teknoloji, ekonomi, kültür gibi alanlarda gündeme gelen küreselleşme (globalleşme) olgusunun siyasette ulus devleti tartışmaya açtığı düşünülebilir. Ulus devlet modelini tartışmaya açan görüşler, globalleşme ile birlikte devletler ortadan kalkmamakla birlikte, artık, devletlerin ulusal nitelikleri ve egemenliklerinin inişe geçmiş durumda olduğunu ileri sürmektedir. Günümüzde, ulus-devletin meşruluğu ve var ettiği ulus kimliği, küreselleşme ve onun etkisinde oluşan alt-kültürlerin yeniden gündeme gelmesi nedenleriyle kriz içinde olduğu görülmektedir (Zabunoğlu, 2018: 552). Postmodernistlerin bu görüşlerinin aksine küreselleşmenin ulus devleti gerekli kıldığını savunan görüşler de vardır. Dönem, geri kalmış veya üçüncü dünya ülkelerinde etnik olarak dağılma süreci olarak algılanırken; ileri ya da sanayileşmiş ülkelerin, örneğin AB ülkeleri, ise birleşmeye doğru gittikleri gözlemlenmektedir. AB deneyimi, birlik içerisinde ulus-devletlerin kimliklerini koruma gayreti olarak yorumlanmalıdır. ABD ise ulus-devleti dağıtma fikrinin aksine ulus-devlete dayalı bir imparatorluk gibi hareket etmektedir (Yıldız, 2005).

Postmodernizm, hem felsefi anlam, hem siyasi düzen, hem kültür, hem de toplumsal yapı için parçalı, çok boyutlu, dağınık bir yapıyı tercih eder. Bu yaklaşımla hem merkeziyetçi üniter devlet modelini hem de nesnel tarih yazımını eleştirme yönünde hareket kabiliyeti kazanır (Arseven, 2022: 456). Postmodern düşünceye göre, var olan geleneksel tarih anlatıları, anlatıcıların güç ilişkileri içinde şekillenir ve bu sebeple geçmişin yalnızca sınırlı bir kısmı gerçeği yansıtır (Keskin, 2008: 357). Postmodernist tarih anlayışına göre bir tarih okuması aynı tarih yazımında olduğu gibi güç/iktidar-bilgi ilişkisine bağlı olarak merkezîleşir. Oysa hakikatler çoğaltılırsa yeni tarihlere imkân tanınır, böylece iktidar-bilgi ilişkisinin meşruluğu önlenebilir (Anlı, 2020). İktidar-bilgi ilişkisi değiştirildiğinde yeni yapıyı kurmak için yeni sorular gerekecektir. Daha önce de belirttiğimiz postmodernistlerin "Kimin için tarih?" sorusuna karşılık olarak burada yöneltilecek soru şu olmalıdır: "Hangi yeni tarih?". Postmodernistlerin tarih yazımı ve tarih eğitiminde öne çıkardığı yerel kimlikler, dezavantajlı gruplar, azınlıklardır. Bu sebeple postmodernist tarih eğitimi ulus devletin milli eğitim politikaları için ters düşmektedir.

Jameson, postmodernizmi Avrupa merkezcilik anlayışına karşı Amerikan merkezcilik olarak görür. Değişen sadece mekânsal olarak düşünce ve perspektif merkezi değil aynı zamanda modern çağların bilimsel yaşam biçimidir. Modern çağların ulusa dayanan bilimsel yaklaşımı benimseyen yapısı dinsel örgütlenmeye dayanan yaşam biçimine dönüşecektir. Tüm dünyaya

dayatılmaya çalışılan budur (Kılıç, 2000:9). Kısaca seküler toplumdan postseküler toplumlara geçiş, postmodernizmin temel paradigmalarından biridir. Postmodernizm, modernizmin ilkelerinin—akılcılığın, bürokrasinin, uzmanlaşmanın, merkeziyetçiliğin, bilginin, kimlik tanımlarının ve genel olarak modern devlet yapısının—reddidir. Postmodern düşünürler, ulusun soyut bir topluluk olduğunu ve toplumun yapısının heterojen ve birleştirilemez olduğunu ileri sürerek ulusal birliğe karşı çıkarlar. Aynı Niccolò Machiavelli'nin XVI. yüzyılda savunduğu gibi dini toplumu bir arada tutabilecek en kullanışlı olgu olarak görürler. Bu açıdan postmodernizmin, modernizm öncesine yakın bir düşünce tarzı olduğunu söylemek daha doğru; çünkü modern devlet öncesi döneme geri dönüşü simgeler. Postmodernistler pragmatist bir yaklaşım sergileyerek, etnik ve dini kimliklere dayanan toplum anlayışını savunurlar. Bu yaklaşım, ulusun saydamlaşması anlamına gelir. Ulusal kimlikler yerine etnisite, aşiret gibi soya dayanan ya da mezhep, tarikat, cemaat gibi dine dayanan kitlesellikleri popüler hale getirip ön planda tutmaya çalışırlar. Bu kültürel, etnik ve dini kimliklerin öne çıkarılması, ulusal kimliklerin dışlanmasına yol açar. Postmodernizmin ana düşüncesi sermayenin dolaşımına engel olabilecek ulus devletleri ortadan kaldırmaktır (Kılıç, 2000:12).

Postmodernist tarih anlayışı herhangi bir kişi, kurum, devlet ya da bölgeyi merkezine almadığı için, tarih öğretimi yapılırken ne Avrupa, ne Amerika, ne İslam, ne de daha farklı merkezli bir tarih anlayışı benimsenmelidir. Herhangi bir kişi ya da ideoloji merkeze alınmamalıdır. Bu nedenle postmodernist tarih anlayışına göre Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi olmamalı, bunun yerine Cumhuriyet Tarihi dersi olmalıdır (Koruroğlu, 2019: 455). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesi ve yasal zemini dikkate alındığında bu postmodernist önerinin tehdit olduğu görülmektedir.

Postmodernizm doğası gereği ulus devlet ve üniter devlet modeline karşıdır. Kimlik politikalarını öne çıkaran özelliğiyle ulus devletin ulusun birliğine dayanan yapısını zedelemeye çalışan postmodernizm parçalılık savunusuyla da üniter devletin merkeziyetçiliğini hedef alıp yerinden yönetimi salık vermektedir. Üniter devlet sadece yer bakımından federalizme değil, cemaatler veya etnik gruplar temelli federalizme, yani "korporatif federalizm"e de kapalıdır (Gözler, 2009). Oysa postmodernizm ulusal birlik yerine yerel kültürleri ön plana çıkararak cemaat, topluluk vb yapılanmaları güçlü kılmak ister. Postmodernistlere göre ulus devletin farklı ulusal kültürler ve gelenekleri sosyalleştirip uyumlaştıran yapısı, uluslararası ve küresel bir kültürün ortaya çıkısıyla zayıflamıştır. Ulus devletler, etnik ve bölgesel siyasetteki artışla ortaya çıkan çözülmeye yönelik baskılara maruz kalmaktadırlar (Çağlar, 2008: 382).

Antik Roma'da bile Çiçero, tarihçi olmamasına rağmen, güzel söz söyleme sanatının bir gereği ve tamamlayıcısı olarak tarihten yararlanılmasını salık verirken, söylenenlerin daha da inandırıcı kılınması için tarih bilimine ihtiyaç duyulduğu görüşündedir (Safran ve Şimşek, 2011: 207). Ulus devletlerde topluma ve siyasete yön verirken inandırıcılığı sağlayacak olan tarihteki hakikatlerdir. Postmodernist tarihçilerin önemsediği mikro tarihler önemlidir. Fakat tarih biliminde sebep-sonuç ilişkisinin önemini dikkate aldığımızda kesitlerin tarihi yerine genel tarihin, tarih yazımı ve öğretimi için daha doğru olduğu görülecektir.

Postmodernistlere göre toplumda sürekli olarak parçalanmışlık ve kaos olduğundan herhangi bir toplumsal konunun belirlenmesi imkansızdır. Toplumda belli bir düzenlilik yoksa toplumu kavramak, buna bağlı olarak geleceğe dönük değerlendirme ve toplum mühendisliği

yapmak olanaksızdır. Ulus devletler ise uzun vadeli vizyonlar belirlemeli ve toplum mühendisliği yapmalıdır (Kılıç, 2000: 1).

Postmodern siyasetteki devlet anlayışı azınlıkların varlığını pekiştiren, etnik farklılıkları ön plana çıkaran, ulusalcılığı reddeden bir devlet anlayışıdır (Çağlar, 2008: 379-380). Postmodern anlayış içinde bulunan teorisyenler farklılığa, çoğulculuğa ve heterojenliğe vurgu yaparken, kimlik ve yerellik gibi sorunları gündeme getirmişlerdir. Küreselleşme süreci içerisinde çok uluslu şirketlerin ön plana çıkması ile devletin egemenliğinin uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları tarafından paylaşılabileceği düşünülmektedir. Bu yaklaşımlar, klasik egemenlik anlayışının temel çerçevesinin değişebileceğini göstermektedir. Postmodernist düşünürlere göre ulus hayalî bir cemaattir ve toplumsallık bütünleştirilmez olduğundan ulusallık kavramına karsı çıkılmalıdır (Çağlar, 2008: 379-383).

Postmodern akım ulusçuluğu reddeder, yerelciliği ön plana çıkarır. Bunun sonucunda kültürel kimlikler yeniden gündeme gelir. Tarih bilimi ve tarih eğitiminin ulus devlet ve üniter devletlerin yapısal özellikleri için önemi düşünüldüğünde postmodernizm ve postmodernist tarih eğitimi ulus devlet ve üniter devlet modeline ters düşmektedir.

"Postmodernizm geleneksel tarihçiliğe ve tarih yazımına köklü eleştiriler getirerek tarih disiplinin felsefi ve epistemolojik temellerini sorgulayan, tarihe yeni bir soluk, farklı bir bakış açısı getiren bir akım mı yoksa eleştiriyi geçen saldırılarıyla tarihi bir bilim olmaktan çıkarmayı amaç edinen bir akım mı" sorusunu yanıtlamak üzere alanyazında bu tartışmanın doyurucu bir biçimde gerçekleştirilmesi faydalı olacaktır.

Postmodernizm; aydınlanma, modernizm, sekülerizm, bilimsel realizm, ulus devlet, üniter devlet gibi akımların sona erdiğini iddia etmektedir. Oysa günümüzde gerek uluslararası gerek bölgesel gerekse ulusal alanda yaşanan gelişmeler Türkiye Cumhuriyeti için ulus devlet, üniter devlet ve laikliğin vazgeçilemez olduğunu göstermektedir.

Postmodern eğitim yaklaşımının bazı yöntemleri tarih öğretimini zenginleştirmek için kullanılabilir. Yerel tarih çalışmaları öğrencilerin tarih dersine ilgi duymasını sağlayabilir. Tarihte yerellik, yaşanılan çevre ile ilgili her türlü özelliği içerir. Yerel tarihin ilgi alanı özel, spesifik ve mikro olsa da bu durum genel tarihi de etkilemektedir. Yerel tarih alanında kullanıma uygun olan sözlü tarih yöntemi öğrenciye dinleme, gözlem, soru sorma, kendilerinden önceki kuşakları anlama, sosyalleşme gibi beceriler kazandırılmasında yardımcı olabilir. Özetle postmodernist tarih yaklaşımının bütüncül bir biçimde benimsemek yerine postmodernist eğitim yaklaşımının merkeze almamakla birlikte yerel tarih kategorizasyonu ve sözlü tarih çalışmaları eğiliminden yararlanılabilir. Bu durum modernist tarih eğitimi yaklaşımını daha da modernize hale getirecek ve eksiklerini kapatacaktır.

KAYNAKÇA

Akbulut, M. (2021). *Yeni Tarihselcilik kuramı bağlamında postmodern tarihî roman incelemesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Anlı, Ö. F. (2020). Postmodern dünyada tarih yazmak, *Bilim ve Ütopya*, 217.

ARSEVEN, T., (2022). Yeni Tarihselcilik kavramı çerçevesinde tarih ve edebiyat araştırmaları. *Tarih Ve Tarihçilik Sempozyumu* Cilt I (pp.453-468), Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Artvinli, F. (2010). Bilimsel nesnellikten postmodernizme yirminci yüzyılda tarih yazımı. *Tarih Okulu Dergisi*, 2011(XI).

Bozan, M. (2017). Üniter yapıda merkeziyet ve adem-i merkeziyetin uyumu. *Bartın Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(16), 21-40.

Çağlar, .O.N. (2008). Postmodern anlayışta siyaset ve kimlik. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 369-386.

Gözler K. (2009). "Üniter devlet ve demokratik açılım", *Türkiye Günlüğü*, Sayı 99, Güz 2009, s. 81-89. www.anayasa.gen.tr/acilim.htm

Jenkins, K. (2011), *Tarihi yeniden düşünürken*, Birleşik.

Keskin, A. (2008). Post-modern dünyada modern tarih yapmak üzerine. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 353-362.

Kılıç, G. (2000). Postmodern devlet anlayışı. *Aydınlanma 1923 Dergisi*, 33, 9-13, https://www.aydinlanma1923.com/index.php/AYD23/article/view/105/105

Koruroğlu, A. (2019). Postmodern yaklaşımın tarih eğitimine yansımaları. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 452-464. doi: http: //dx. doi.org /10.7596/ taksad. v8i3.1987

Özkaya, A. (2020). Postyapısalcılık nedir? https://evrimagaci.org/postyapisalcilik-nedir-9150

Safran M. ve Şimşek A. (2011). Anlatı bağlamında tarihyazımının sorunları. *Bilig*, 59, 203-234.

Şahin, T. E. (2002). Tarih biliminin tarihçesi çerçevesinde; çeşitli tarih felsefeleri, postmodern söylem ve küresel bağlamda 'tarih'in konumu. *Millî Eğitim Dergisi*. 155-156.

Uysal, A. (2020). Millî eğitimin ortaya çıkışı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 747-781. https://doi.org/10.31795/baunsobed.810906

Uyumlu, H. O. (2018). Postmodernizmin temel anlayışları ve edebiyat. *Ekin Sanat Aylık Edebiyat ve Düşün Dergisi*. 147. 29-31.

Ward, G., (2014). *"Postmodernizmi Anlamak"*. Optimist.

Yeşilyurt, Ş. (2007). Tanıtmalar. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 199-203.

Yıldız, H. (2015). Postmodernizm nedir? *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(13).

Yılmaz, K. (2013). Postmodernist tarih yaklaşımı: Postmodernizmin tarih eğitimi için doğurguları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 197-209. https://doi.org/10.9779/PUJE638

Zabunoğlu, H. G. (2018). Günümüzde ulus-devlet. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 13(1), 535-59.

TARİH ÖĞRETİMİNDE TEMATİK YAKLAŞIM: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MAKALE ÇALIŞMALARI

Cavid QASIMOV

Prof. Dr.,Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-7566-3181

Seher Hicret LİMAN

Bilim Uzmanı, Ege Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-0722-3525

Betül Banu LİMAN

Bilim Uzmanı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-0645-2919

ÖZET

Tarih öğretiminde tarihin bilimsel bir çerçevede değerlendirilmesi, öğrencilerin tarih becerilerinin gelişmesine ve anakronizme düşmeden bilimsel bir düşünce sistemiyle tarihi incelemelerine yardımcı olur. Bu noktada bu çalışmanın amacı bilimsel perspektifle beslenen tarih öğretimini yerelden küresele doğru genişleyecek bir formatta; coğrafya, felsefe, sosyoloji, antropoloji, arkeoloji ve sanatla ilişkisi çerçevesinde ele almaktır. Bir durum çalışması olan bu çalışmada İstanbul Doç. Dr. Hüseyin Çelik Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerinden 6 öğrenci yer almıştır. Thales, Sümela Manastırı, Göbeklitepe, Frig Uygarlığı ve Divriği Ulu Camii öğrencilerin tarihsel araştırmalarının temaları olarak belirlenmiştir. Temalarla ilgili araştırmalar yapılırken sanal müzelerin kullanımı, tarihi yerlerin tasviri, yerel tarihin glokal ve global bağlantıları ve dijital öğrenme tasarımları dikkate alınmıştır. Her tema için bir öğrenci araştırma yapmış, bilimsel çalışma hazırlamış ve bunları sunmuştur. Çalışmada 21. yüzyıl becerilerinin yanı sıra tarihsel becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Her öğrenci çalışmasının kaynak tarama, araştırma, düzenleme, yazma, hazırlık, sunum ve yeniden düzenleme gibi aşamalarında geri bildirim ve düzeltme almıştır. Daha sonra bu bağlamda bir tarih paneli düzenlenmiş ve okul ve çevresinin katılımı sağlanmıştır. Hem dinleyiciler hem araştırmacılar için gözlem, rapor, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öz değerlendirme formu kullanılarak okuldaki öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Böylece tarih öğretiminin evrensel boyutları ve zihinsel, entelektüel ve sosyal besleyici yönleri okul ikliminde vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Tarih Öğretimi
Tematik Yaklaşım
21. yy. becerileri

THEMATIC APPROACH IN HISTORY TEACHING: ARTICLE STUDIES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

In history teaching, evaluating history within a scientific framework helps students develop their history skills and examine history with a scientific thought system without falling into anachronism. At this point, the aim of this study is to address history teaching nourished by a scientific perspective in a format that expands from the local to the global; within the framework of its relationship with geography, philosophy, sociology, anthropology, archeology and art. This study, which is a case study, included 6 7th grade students from Istanbul Assoc. Prof. Hüseyin Çelik Middle School. Thales, Sumela Monastery, Göbeklitepe, Phrygian Civilization and Divriği Ulu Mosque were determined as the themes of the students' historical research. While conducting research on the themes, the use of virtual museums, the description of historical places, the glocal and global connections of local history and digital learning designs were taken into consideration. One student conducted research for each theme, prepared a scientific study and presented them. The study aimed to provide historical skills as well as 21st century skills. Each student received feedback and corrections at the stages of their work such as source scanning, research, editing, writing, preparation, presentation and re-editing. Later, a history panel was organized in this context and the participation of the school and its surroundings was ensured. The opinions of the students and teachers in the school were obtained using observations, reports, semi-structured interview forms and self-assessment forms for both the audience and the researchers. Thus, the universal dimensions of history teaching and its mental, intellectual and socially nourishing aspects were emphasized in the school climate.

Key Words

History Teaching
Thematic Approach
21st Century Skills

GİRİŞ

Tarih öğretiminin en önemli amaçlarından biri; bireyin sosyal ve ulusal bağlamda içinde yaşadığı çevreyi anlamlandırmasına ve ona uyum sağlamasına katkıda bulunmaktır. Bireyin tarihi öğrenirken edindiği inceleme, araştırma, karşılaştırma, karar verme gibi zihinsel beceriler; kalıcı izli olup yaşamın neredeyse her alanında birey için yararlı olmaktadır (Sungu ve Ata, 2002).

Teknolojik, ekonomik ve toplumsal değişimler 21. yüzyıl becerilerini gerektiren önemli faktörlerdir (Voogt, Roblin, 2010). Avrupa Komisyonu temelli Cedefop'a (2014) göre bireylerin dijital, sürdürülebilir ve sosyal dünyayla etik ve insani bir şekilde etkileşim halinde olmaları için 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gereklidir (Gonzalez-Perez, Ramirez-Montoya, 2022). 21. yüzyıl becerileri; karmaşık sorunları çözebilme, eleştirel düşünebilme, etik akıl yürütme, soyut akıl yürütme, karar verme, etkili iletişim kurabilme, farklı teknikler

kullanabilme, iş birliği içinde çalışabilme, kültürel duyarlılık, hızla değişen ortamlara ve koşullara uyum sağlama, öz denetim, zaman yönetimi, öz değerlendirme gibi bilişsel, sosyal ve içsel becerileri içerir (Ulusal Araştırma Konseyi, 2011). Gelişen ve değişen dünyada bireylerin akademik, sosyal ve mesleki hayatlarında sahip olması beklenen beceri ve yetkinliklerin ve bireyin gelişen dünyaya adaptasyonunu destekleyen öğretim yaklaşımlarının öğretim programına da yansıdığı görülmektedir. Bu bağlamda bireysel ve sosyal yaşamda ihtiyaç duyulan becerilerde bireylerin yetkin olma gerekliliği düşüncesi merkeze alınarak hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tarih Öğretim Programı ve tarih öğretiminin ilköğretim kademesindeki temeli olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın içeriği; yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası ölçekte hazırlanmıştır. Bireylere kavramsal becerilerin, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, tarihsel empati, değişim ve sürekliliği algılama gibi alan becerilerinin, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, finansal okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı gibi okuryazarlık becerilerinin günlük yaşamla köprü kurularak ve bireylerde yaşantı oluşturularak kazandırılması hedeflenmiştir. Bu becerilerin kazandırılmasında düzenlenecek öğrenme ortamlarının okul iklimine yansıtılması ve panel gibi bilimsel yöntemlerle desteklenmesi "okul temelli planlama" başlığı altında teşvik edilmiştir (MEB, 2024).

Bireyler gelişmiş tarihsel düşünme becerilerini kanıt temelli öğrenme ile destekleyip kendi bilgi ve yaşantılarıyla ifade edebileceği bir düşünce ortaya koyabilmektedir (Altun, 2024). Ancak bireyin tarihsel çalışmaları içinde bulunduğu zamana göre değerlendirmesi, tarihi olayları ve kişileri yanlış yorumlamasına ve anakronizme düşmesine sebep olmaktadır (Öztürk, 2011). Öte yandan geçmiş ile tarih bir tutulursa, geçmişi anlamlandırmak için yapılması gereken tüm karmaşık süreçler; bir başka bir deyişle tarihsel düşünme süreçleri, gözden kaçırılmış olur (Bertram, Wagner ve Trautwein, 2017). Bireyin tarihsel çalışmalarda tarihsel yanılgılara düşmemesi için tarihsel olay ya da kişileri, bu olay ve kişilerin ait olduğu dönemin özellikleriyle değerlendirmesi gerekmektedir (Öztürk, 2011). Çağdaş öğrenme anlayışlarına göre yeni bilgiler, beyin tarafından eski bilgilerle ilişkilendirilerek birikimli bir şekilde edinilir. Bireylerin odak bir tema çevresinde çeşitli konuları ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamaları, tematik yaklaşımla mümkün olabilmektedir (Hopkins, Peters ve Schubeck, 1995, s. 633 akt: Turan, 2020).

Tarih öğretiminin bilimsel boyutları ve tematik yaklaşımı bağlamında bu çalışmanın amacı bilimsel perspektifle beslenen tarih öğretimini yerelden küresele doğru genişleyecek bir formatta; coğrafya, felsefe, sosyoloji, antropoloji, arkeoloji ve sanatla ilişkisi çerçevesinde ele almaktır. Coğrafyaya yönelik yerel bir çalışma olarak Manisa'da yüz yıldır çevreci olarak tanımlanan ve Manisa'nın yerel tarihinde ve çevre hareketleri tarihinde önemli bir yere sahip olan Tarzan figürü ele alınmıştır. Felsefe için Aydın topraklarında yaşamış Antik Yunan filozoflarından Thales, din sosyolojisi bağlamında Trabzon'da bulunan Sümela Manastırı, antropoloji alanında Şanlıurfa'da uygarlık tarihinde yeni tartışmalara yol açan Göbeklitepe, çalışma teması olarak seçilmiştir. Arkeoloji alanında Ankara'da bulunan ve Frig tarihini temsil eden materyallerin yer aldığı Anadolu Medeniyetleri Müzesi (sanal müze) ve sanatla ilişkili olarak Sivas'ta bulunan Divriği Ulu Camii tarih araştırmalarına tema olarak belirlenmiştir. Temalarla ilgili araştırma yapılırken sanal müzelerin kullanımı, tarihi mekanların tasviri, yerel tarihin küyerel ve küresel bağlantıları ve dijital öğrenme tasarımları dikkate alınmıştır.

Öğrencileri araştırmaya yönlendirerek onların tarihsel becerilerin yanı sıra kanıt kullanma, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler bilimsel araştırma süreçlerini öğrenip uygularken, dijital becerilerini de işe koşmuşlardır.

YÖNTEM

Bir durum çalışması olan bu çalışmada İstanbul Esenyurt'ta dezavantajlı bir bölgede yer alan ve okul imkanları diğer okullara oranla kısıtlı olan Doç. Dr. Hüseyin Çelik Ortaokulu çalışma alanı olarak seçilmiştir. Çalışmada konuların ve temaların yaş ve gelişim dönemine uygunluğu bakımından 7. sınıf öğrencilerinden 6 öğrenci yer almıştır. Manisa Tarzanı, Thales, Sümela Manastırı, Göbeklitepe, Frig Uygarlığı ve Divriği Ulu Camii öğrencilerin tarihsel araştırmalarının temaları olarak belirlenmiştir.

Her öğrenci çalışmasının kaynak tarama, araştırma, düzenleme, yazma, hazırlık, sunum ve yeniden düzenleme gibi aşamalarında uzmanlardan geri bildirim ve düzeltme almıştır.

Daha sonra öğrencilerin makalelerini tanıttığı bir tarih paneli düzenlenmiş ve okul ve çevresinin katılımı sağlanmıştır. Panelde 55 ortaokul öğrencisi, 3 psikolojik danışman, 3 sosyal bilgiler öğretmeni, 3 idareci ve 10 veli yer almıştır.

Gözlem, rapor, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öz değerlendirme formu ve video kaydı kullanılarak hem dinleyicilerin hem de araştırmacıların görüşleri alınmıştır. Eklerde belirtilen bu formlar, istatistiksel analizler için uygun olmamakla birlikte izlenim edinme ve yorum yapabilme için kullanılmıştır.

Araştırma İçin Ön Hazırlık

Çalışma hakkında öğrencilere bilgilendirme yapılmış ve çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğrencilerden 6 öğrenci seçilmiştir. Çalışma temaları öğrencilerin isteğine bırakılmış ve aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Tarih Eğitiminde Antropoloji Çalışması: Göbeklitepe Örneği (Ruken DOĞAN)

Tarih Eğitiminde Felsefe Çalışması: Thales Örneği (Azra ACAR)

Tarih Eğitiminde Arkeoloji Çalışması: Frig Uygarlığı Örneği (Ezel Atlas BAYER)

Tarih Eğitiminde Sosyoloji Çalışması: Sümela Manastırı Örneği (Ç.Şerzan İNATÇI)

Tarih Eğitiminde Sanat Çalışması: Divriği Ulu Camii Örneği (Ömerhan TURAN)

Tarih Eğitiminde Coğrafya Çalışması: Manisa Tarzanı Örneği (Toprak AYDIN)

Çalışmanın tüm süreçleri için okul idaresinden, öğrencilerin velilerinden ve kendilerinden gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın başında öğrencilerle bilimsel bir tarih araştırmasının nasıl yapılması gerektiği konusunda seminerler gerçekleştirilmiştir. Bu seminerlerde; öğrencilere makale yazma teknikleri anlatılmış, kaynak taramasının nasıl yapılacağı gösterilmiş ve öğrencilerin kendi araştırmalarına uygun kaynakları seçmeleri sağlanmıştır. Ayrıca araştırmalarında kullanmak üzere kitap, tez çalışması, makale, belgesel ve sanal müze gibi kaynaklardan yararlanmaları konusunda öğrenciler teşvik edilmiştir. Öğrencilere bilimsel bir makalenin bilim etiğine uygun olarak nasıl yazılacağı detaylı bir şekilde anlatılmıştır ve öğrenciler tarihsel ve bilimsel boyutlarda araştırma yapmaya hazırlanmıştır. Böylece 6

öğrenciden 6'sına araştırmacı ve 2'sine editör ünvanı verilmiştir.

BULGULAR

Araştırma ve Sunum Süreci

Seçilen konu ve temalar öğrenciler tarafından araştırılmış, konu ile ilgili vurgulanmak istenen bilgiler akademik kaynaklardan derlenmiş, öğrencilerin makalelerinin bulguları yine kendileri tarafından oluşturulmuştur. Öğrencilerin elde ettiği bulgular, uzmanlar tarafından incelenerek öğrencilere gerekli geri bildirimler verilmiştir. Geri bildirimlere dayanarak öğrenciler, bulgular kısmında düzeltmeler yapmıştır ve elde ettikleri bulgulara dayanarak sonuç bölümünü yazmışlardır. Daha sonra makalelerine kaynakça eklemişler ve makaleleri editörlere göndermişlerdir. Makaleler, öğrenci editörler tarafından gözden geçirilip akademik kurallara ve akademik etiğe göre kontrol edilip düzeltmeler yapıldıktan sonra uzmanlara tekrar sunulmuştur.

Şekil 1'de antropoloji disiplini çerçevesinde Göbeklitepe temasını araştıran öğrencinin makalesinden bir kesit verilmiştir.

> Örneğin; Etli' nin (2016) aktardığına göre Schmidt'in de katıldığı bir görüş dönemin insanlarının Şaman inanışından gelen Yer, Yer Altı ve Gök Tanrılarına inanıyorlardı. Bu insanlar Tanrılarına adaklar adamışlardır ve ayinler düzenlemişlerdir. Bir şekilde Gök Tanrıyı öfkelendirmişler ve Gök Tanrının cezasından kaçmak için tapınaklarını toprağa gömerek Yer Altı Tanrısına sığınmışlardır (Mancı, 2021). Kültür Bakanlığı web sayfasında da yer aldığı gibi Göbeklitepe 2018 tarihinde UNESCO Dünya Miras Listesine geçmiştir.

Şekil 1. Göbeklitepe temasını araştıran öğrencinin bulgularından bir kesit

Şekil 1'de görüldüğü üzere araştırmayı yapan öğrenci, edindiği bilgiyi makalesine aktarırken kaynak kullanmış, bilgiyi aktaranı ve yazanı akademik etiğe uygun olarak belirtmiştir.

Bu öğrenci panelde araştırmasını sunarken Göbeklitepe'nin antropolojik önemini "*bilinen en eski yapı olması ve o zamanların insanları hakkında bize bilgi vermesi*" şeklinde açıklamıştır. Okul müdürü araştırmacı öğrenciye Göbeklitepe'de çalışmaların devam edip etmediğini sormuş ve öğrenci "*kesin sonuçlar elde edilmediği için evet çalışmalar devam ediyor*" diyerek yanıtlamıştır. Bu yanıtlardan hareketle temaya ve disipline bağlı kalınması ve bu bağlamda önem belirtilmesi açısından soyutlama becerisi ön plandadır denebilir.

Şekil 2'de felsefe disiplini çerçevesinde tarih araştırması yapan öğrencinin Thales teması ile ilgili ulaştığı sonuç verilmiştir.

Sonuç

Thales tarihsel açıdan önemli bir filozoftur. Bunun nedeni felsefeyi başlatan kişi olmasıdır. Felsefi açıdan en önemli kişidir. Çünkü felsefeyi başlatmış kişi kendisi olduğu için eğitimsel açıdan ise bize felsefi düşüncenin önemini anlatmıştır. Thales evrenin nasıl başladığını ve nasıl oluştuğunu cevaplarken araştırma yaparak sonuca ulaşmaya çalışmıştır (Arslan,2006). Thales sayesinde batı bilimi doğu bilimini geçmiştir. Deneyler yaparak doğayı daha iyi anlamıştır. Ayrıca ileride olacakları bulmasının nedeni ise ileri görüşlü olmasıdır. Yerel açıdan önemi Aydın ilinde yaşamış olmasıdır yani felsefenin atasının Aydın'da bulunmasıdır. Ulusal açıdan önemi Thales'in Türkiye'de felsefeyi başlatmış olmasıdır. Küresel açıdan önemi ise felsefeyi başlatan kişi olması ve bilime ve akla dayalı düşünmeyi sağlamasıdır.

Şekil 2. Thales temasını araştıran öğrencinin makalesinin sonuç bölümü

Şekil 2'de görüldüğü üzere araştırmayı yapan öğrenci, Thales'in yerel, ulusal ve küresel bağlamını açıklamıştır. Ayrıca ulaştığı sonucu destekleyen kaynaklara yer vermiştir.

Bu öğrenciye paneldeki sunumundan sonra bir başka öğrenci Thales'in takım yıldızını bulmasının sonucunda neler olduğunu sormuştur. Araştırmacı öğrenci ise bu buluşu, *denizcilerin yolunu bulmasında etkili olması* şeklinde yorumlamıştır. Araştırmacı felsefi bilginin pragmatik özelliğinden bahsederek neden-sonuç ilişkisi kurmuştur.

Şekil 3'te arkeoloji disiplini çerçevesinde araştırma yapan ve Frigleri tema olarak seçen öğrencinin makalesinde yer alan sanal müzeden aldığı bir görüntü verilmiştir.

Şekil 3. Friglerde çömlek işçiliği



https://sanalmuze.gov.tr/muzeler/ankara-anadolu-medeniyetleri-muzesi/

Şekil 3. Frig temasını araştıran öğrencinin bulgularından bir kesit

Şekil 3'te görüldüğü üzere araştırmayı yapan öğrenci sanal müzeden bir görüntü elde ederek bulgularını zenginleştirmiştir. Ayrıca görüntünün kaynağına da makalesinde yer vermiştir.

Panelde bir sosyal bilgiler öğretmeni sunumundan sonra öğrenciye "*Friglerin tarım toplumu olduğunu biliyoruz. Onların yaşadıkları topraklara bakıldığında sence kültürel olarak bugün onların*

devamı niteliğinde olabilir miyiz?" diye sormuştur. Öğrenci bu soruyu "*Evet, olabilir, Ankara ve Konya şu anda buğday deposu olarak adlandırılıyor*" şeklinde yanıtlamıştır. Bu yanıttan hareketle öğrencinin taksonomideki değerlendirme basamağına işaret eden bir yorumlama yaptığı söylenebilir.

Şekil 4'te sosyoloji disiplini çerçevesinde Sümela Manastırı'nı tema olarak seçen öğrencinin makalesinin sonuç bölümü verilmiştir.

Sonuç

Sonuç olarak Sümela Manastırı Ortodoks mezhebi için önemli bir dini mekandır. Ayrıca "meryemana "adıyla da anılması Müslümanlar için de önemli olduğunun göstergesidir. Kısacası iki büyük din içinde kutsaldır.

Trabzon açısından önemine gelecek olursak kültürel ve turizm açısından değeri baskındır. Buraya gelen ziyaretçiler şehrin ekonomisine de katkıda bulunur. Trabzon'un tarihini anlamamız için bize kaynaklık eder.

Şekil 4. Sümela Manastırı temasını araştıran öğrenci makalesinin sonuç bölümü

Şekil 4'te görüldüğü üzere araştırmayı yapan öğrenci, tarihi bir yapının sosyolojik bağlamını makalesinin sonuç bölümünde açıklamıştır.

Panelde dinleyici öğrencilerden biri araştırmacıya "*Sence neden manastırdaki suyun şifalı olduğuna inanılıyordu*?" şeklinde soru yöneltmiştir. Araştırmacı öğrenci "*Bu inanışa ait eski dönemlerden kalan fresk ve ikonalar bulunmaktadır. Sebep bu olabilir*." şeklinde yanıtlamıştır. Bir başka öğrenci manastırın neden yamaçta yapıldığını sormuş, araştırmacı "*birçok manastırda dağlık alanlar ve mağara içlerinde yapılmış bir mimari görülmektedir, bunun sebebi bir inanışa göre Hz. Meryem'in Hz. İsa'yı mağarada dünyaya getirmiş olmasıdır*" şeklinde yanıtlamıştır. Bu yanıtlardan hareketle öğrencinin taksonomideki değerlendirme basamağına işaret eden yorumlamalar yaptığı söylenebilir. Ayrıca geçmiş inançların yorumlanmasında olgusal, dilsel ya da yaklaşımsal anakronizme düşmeksizin verilen yanıtlar olduğundan tarihsel becerilerin gelişimine katkı sağlandığı söylenebilir.

Şekil 5'te sanat bağlamında Divriği Ulu Camii temasını araştıran öğrencinin makalesindeki kaynaklar bölümü verilmiştir.

Kaynaklar

Altın, A. (2022). Divriği Ulu Camisi ve Darüşşifası'ndaki Figürlü Süslemeler. Selçuklu Medeniyeti Araştırmaları Dergisi doi:10.47702/sema.2022.27

Özkul, K. (2020). Sivas Divriği Ulu Cami ve Darüşşifası Bezemeleri. Uluslararası İdil - Ural ve Türkistan Araştırmaları Dergisi (Ijvuts), Cilt 2, Sayı 3, S. 56-81. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijvuts/issue/52763/661308 adresinden alınmıştır.

Ülgen, Ali Saim. (1962)."Divriği Ulu Camii ve Dar'üş-Şifası", Vakıflar Dergisi, 5, 93-98. Yazıcı, Başak Boduroğlu. (2015). Sivas Divriği Ulu Cami ve Darüşşifası Matematik Modellemesi ve Sonuçların Değerlendirilmesi, 5. Tarihi Eserlerin Güçlendirilmesi Ve Geleceğe Güvenle Devredilmesi Sempozyumu, 27-41.

Şekil 5. Divriği Ulu Camii temasını araştıran öğrencinin makalesinin kaynaklar bölümü

Şekil 5'te görüldüğü üzere öğrenci araştırmasını yaparken ve makalesini yazarken yararlandığı kaynakları akademik yazım kurallarına uygun şekilde göstermiştir.

Panelde araştırmacı öğrenciye bir başka öğrenci tarafından Divriği Ulu Camii'yi anlatırken bahsettiği kufi ve nesih yazıların ne olduğu sorulmuş, araştırmacı öğrenci kufi ve nesih yazıyı açıklayarak ikisinin farkını da belirtmiştir. Bu yanıtlardan hareketle öğrencinin tarihsel analiz becerisinin gelişimine katkı sağlandığı söylenebilir.

Şekil 6'da Coğrafya disiplini çerçevesinde Tarzan figürünü araştıran öğrencinin makalesinde yer verdiği bir görüntü gösterilmiştir.

Şekil 1. Tarzan Heykeli



http://manisa.gov.tr/manisa-tarzani-ahmet-bedevi

Şekil 6. Tarzan figürünü araştıran öğrencinin makalesinde yer alan bir resim

Şekil 6'da görüldüğü gibi araştırmacı öğrenci, makalesini zenginleştirecek görseli güvenilir bir uzantı kabul edilen gov uzantısından elde etmiştir.

Panelde dinleyici bir öğrenci araştırmacı öğrenciye "*Tarzan nerede doğmuştur*?" diye sorduğunda araştırmacı öğrenci "*o dönemde Osmanlı toprağı olan Irak'ta doğmuştur*" diye yanıtlamıştır. Bu yanıt anakronizme düşmeksizin bir tarihsel açıklama olması bakımından önemlidir.

Başka bir öğrenci araştırmacı öğrenciye "*Tarzan'dan bize kalan bir miras var mıdır?"* diye sormuş, araştırmacı öğrenci Tarzan'ın diktiği ağaçların ve çevrecilik bilincinin onun mirası olduğunu vurgulamıştır. Sosyal bilgiler öğretmeni "*Sen nasıl bir çevrecisin*?" diye sorduğunda araştırmacı öğrenci "*ben bu araştırmayı yaptıktan sonra daha iyi bir çevreci olmaya karar verdim*" demiştir. Bu yanıtlar duyuşsal becerilerin gelişimine katkı sağlandığına kanıt olabilir.

Panelde öğrenciler, hazırladıkları makaleler üzerinden tarihin multidisipliner boyutlarını tartışmışlardır. Böylece yerel tarih çekirdeğinde tarih öğretiminin evrensel boyutları ve okul ikliminde tarih öğretiminin zihinsel, düşünsel ve toplumsal olarak besleyici yönleri üzerinde durulmuştur. Sunumlar ve sorular bittikten sonra tüm izleyicilerin görüş ve önerileri dinlenmiştir. Daha sonra yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları izleyicilere verilerek görüş bildirmeleri istenmiştir.

Bütünüyle değerlendirildiğinde

1. Araştırmacı öğrencilerin araştırma konularına hâkim olduğu
2. Araştırmacı öğrencilerin kaynaklara bağlı kalarak ve yeni bilgilerle bağ kurarak tarih bilgisi edindiği
3. Araştırmacı öğrencilerin soyutlama, analitik ve eleştirel düşünme, kanıt kullanma, yansıtıcı düşünme, bilimsel düşünme, tarihsel düşünme gibi üst düzey becerilerinin gelişimine katkı sağlandığı
4. Araştırmacı öğrencilerin metin okur-yazarlığı, tarih okur-yazarlığı ve dijital okur-yazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlandığı
5. Araştırmacı ve dinleyici öğrencilerde bilimsel etik, çevreye duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık, saygı, estetik gibi değerlerin gelişimine katkı sağlandığı
6. Dinleyici öğrencilerin tarihsel konuları akranlarından ilgiyle dinleyip çeşitli zorlayıcı sorular sormaya çalışarak aktif katılım sağladığı
7. Tarih eğitiminin okul ikliminde vurgulanmasının öğrencilerde, öğretmenlerde ve velilerde tarih dersi için olumlu bir izlenim bıraktığı gözlenmiştir.

Çalışmanın Kazanımları

Self report şeklindeki yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen izlenimler, tarih eğitimi ve tarihsel beceriler bağlamında; öğrencilerin anakronizme düşmeden ve güvenilir bilgiye dayanarak tarihi analiz edebilme, tarihsel empati kurabilme, tarihi dönemin koşullarına göre değerlendirebilme ve tarihsel sorgulama yapabilme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Ek olarak, öğrenciler tarihsel değişimi algılayabildikleri ve tarihin keşfedilmeye değer olduğunu belirtmişlerdir.

Okul iklimine katkısı bağlamında; okulda tarih ve tarih eğitiminin önemi vurgulanmış ve tarih

konularına diğer öğrencilerin de dikkati çekilmiştir. Öğrencilerin aidiyet duygularını geliştirmeye yönelik önemli bir adım olmuştur. Ayrıca eğitimin paydaşları olarak; idare, öğretmenler, psikolojik danışmanlar, öğrenciler ve velilerin de katılımı ile okul iklimine olumlu yansımalar olmuştur.

Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri bağlamında; araştırma yapan öğrenciler kendilerini özel hissederek farklı, bilimsel ve önemli bir makale yazıyor olduklarının bilinciyle heyecan duyduklarını belirtmişlerdir. Hem araştırmacı hem dinleyici öğrenciler; kendilerini özgürce ifade edebilecekleri resmi bir ortamın sağlanmasıyla topluluk önünde konuşma konusunda desteklendiklerini, sosyal olarak kendilerini önemli ve bilişsel olarak yetkin hissettiklerini belirtmişlerdir.

Üst düzey becerilerin ve 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi bağlamında; öğrencilerin yazma sürecinde kendi hatalarını tespit edip düzeltebilmeleri, seminerler sırasında sunumlarında vurgulamak istedikleri noktaları tekrar gözden geçirebilmeleri ve panel sunumlarını bu noktalara dayalı olarak yapabilmeleri yansıtıcı, eleştirel ve üstbilişsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlandığını göstermektedir. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları kaynakları ve bu kaynaklarda yer alan önemli gördükleri bilgileri belirlemeleri ve bu bilgileri yazma sürecinde kendi cümleleriyle özetlemeleri soyutlama becerilerinin gelişimine katkı sağlandığını göstermektedir. Öğrencilerin seminerlerde birbirlerine zorlayıcı sorular sorarak arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmesi, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Öğrencilerin sonuçlar hakkında yorum yaparken kendi bulgularıyla sınırlı kalması ve konu dışı soru sorulduğunda uzmanlık alanı dışında bir soru olduğu için yanıtlayamayacaklarını belirtmeleri, kanıt kullanma becerilerinin gelişimine katkı sağlandığının kanıtıdır.

Araştırma Öğrencilerinin Öz Değerlendirmeleri

Öğrenciler, bilimsel tarihi metinlerin diğer metinlerden farkını ve bilimsel etiğe uygun yazım sürecini anladıklarını ve bilimsel araştırma basamaklarını etkin bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma konularını diğer disiplinlerle ilişkilendirebildiklerini, bulgularına dayalı yorumlar yapabildiklerini ve dijital materyalleri araştırma sürecinde etkin bir şekilde kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına dayalı olarak paneldeki tartışma sürecine katılabildiklerini ve panelde kendilerine yöneltilen soruları yanıtlayabildiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sürecini genel olarak değerlendirdiklerinde eğlenceli, öğretici, anlaşılır ve farklı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca makale yazma sürecinde yazma becerilerinin geliştiğini, farklı derslerde olumlu etki yarattığını, bilgisayar kullanma becerilerinin geliştiğini, tarihi olayları dönemin koşullarına göre değerlendirmenin bilimsel süreç için önemli olduğunu öğrendiklerini ve tarihi olayları bu şekilde ele almanın daha anlaşılır ve güvenilir olduğunu ifade etmişlerdir.

Dinleyici Görüşleri

Okul psikolojik danışmanları ve sosyal bilgiler öğretmenleri, çalışmanın kültürel mirasa duyarlılık, tarihsel empati, kültürel farkındalık, tarihsel düşünme, tarihin diğer disiplinlerle ilişkisini kurma, tarihe karşı merak ve keşfetme duygusu uyandırma açısından etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmanın; öğrencilerin bilimsel araştırmaya bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini, diğer öğrencileri de bu konuda teşvik ettiğini, katılımcı ve dinleyici öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmış olduğunu, okuldaki

öğrencilerin tarih bilimine ilgilerini çektiğini ve diğer öğrencileri de bu tür çalışmalar yapmaya teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Çalışmanın bilişsel becerilerin ve üst-bilişsel becerilerin gelişmesine katkı sağladığını, öğrencilerin kendilerini ifade etme, topluluk önünde konuşma ve hitabet becerilerini geliştirdiğini belirterek çalışmanın öğrencilere başarı duygusunu yaşattığını, kendini geliştiren bir birey olma yolunda farkındalık yarattığını ve gerekli grup çalışmalarına katılma, sorumluluk alma ve özgüven kazanma açısından verimlilik sağladığını vurgulamışlardır. Çalışmanın öğrencileri aktif hale getirdiğini, onları keşfetmeye ve araştırmaya teşvik ettiğini, çalışma sayesinde öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini edinmenin yanı sıra fikir üretmenin de keyfini yaşadıklarını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Dinleyici öğrencilerin çoğunluğu paneli öğretici, farklı, anlaşılır ve eğlenceli olduğunu belirtmiştir. 8 öğrenci paneli karmaşık bulduğunu, 2 öğrenci ise panelin sıradan olduğunu belirtmiştir.

Dinleyici öğrencilerin çoğunluğu panelde yeni ve farklı tarihi şahsiyetlerin ve yapıların yer aldığını ve panelde yer alan tarihi konuların ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. Panelde tarihi konuların sunumunun iyi olduğunu ancak daha etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Panelde tarihi konuların etkili bir şekilde tartışıldığını ancak daha ayrıntılı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca dinleyiciler, uzman öğrencilerin soruları oldukça etkili ve açıklayıcı bir şekilde cevapladıklarını ifade etmişlerdir. Panelde yer alan tarihi temaları değerlendirebildiklerini ve diğer tarihi olayları, şahsiyetleri ve olguları da aynı şekilde yorumlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Tarihin disiplinler arası boyutunu açıklamakta zorluk çekebileceklerini ancak tarihi konuları keşfetmekle ilgilendiklerini ve benzer bir bilimsel tarih araştırmasına katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Panel sunumundan sonra yapılan röportajlarda:

- Okul psikolojik danışmanları çalışmanın hem dinleyici öğrenciler hem de araştırmacı öğrencilerin araştırma ruhunu beslediğini, farklı çalışmalar olursa kendilerinin de destekleyeceklerini belirtmişlerdir.
- Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin çalışma alanlarına hakim oldukları, iletişim becerileri açısından yetkin oldukları kanaatlerini bildirmişlerdir. Ayrıca diledikleri takdirde bu alanlarda uzmanlaşmaya yönelik başka çalışmalar yapabileceklerini ifade etmişlerdir.
- Okul müdürü bu tarihsel gelişimin aşamalı olarak bütün öğrenciler için sağlanması gerektiğini ve farklı konuların da işlenebileceğini vurgulamıştır.
- Dinleyici öğrenciler çalışmayı eğlenceli bulduklarını ve kendilerine de soru sorma fırsatı verilmesinden memnun olduklarını ayrıca başka bir tarihsel çalışma olursa mutlaka katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Tarih Dersi Öğretim Programı'nda beceri temelli tarih öğretimi esas alınmış, konuların ve içerik çerçevesinin oluşturulmasında tematik yaklaşım benimsenmiştir. Sosyal bilimlerin bakış açısı ve disiplinlerarası bir anlayış ile program içeriği hazırlanırken arkeoloji, antropoloji, coğrafya, ekonomi, felsefe, hukuk, siyaset bilimi ve sosyoloji gibi disiplinlerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda tarih öğretiminde "geçmiş"

incelenirken siyasi, kültürel, coğrafi, entelektüel, sosyal, felsefi ve dini perspektiflerle ele alınmıştır. Programda, bireyin yaşamı ve içinde bulduğu çevre ile ilişkisini göz önünde bulundurularak bireysel ve toplumsal olarak insanı ilgilendiren ekonomi, siyaset, hukuk, bilim, kültür ve sanat, teknoloji, sosyal reformlar, afetler, göçler, tarım, ulaşım, sağlık gibi konular da yer almıştır (MEB, 2024).

Tarih öğretiminin temel olarak önemli bir bölümü ilköğretim kademesinde sosyal bilgiler dersi kapsamında yer almaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'yle birlikte köklü bir değişim gerçekleştirilen tarih öğretiminin yansımalarını da içeren Sosyal Bilgiler Öğretim Programı "Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler" ve "Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler" öğretim yaklaşımları temel alınarak ve disiplinlerarası bir anlayış ile tasarlanmıştır. Gelişen dünyayla uyumlu biçimde bireysel ve sosyal yaşamda ihtiyaç duyulan becerilerde bireylerin yetkin olma gerekliliği düşüncesi merkeze alınarak hazırlanan programın içeriği; yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası ölçekte hazırlanmıştır. Bireylere kavramsal becerilerin, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, tarihsel empati, değişim ve sürekliliği algılama gibi alan becerilerinin, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, finansal okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı gibi okuryazarlık becerilerinin günlük yaşamla köprü kurularak kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2024).

Tarih öğretiminde tarih araştırmalarına ağırlık verilerek tarihin bilimsel bir çerçevede değerlendirilmesi, öğrencilerin tarih becerilerini geliştirmelerine ve anakronizme düşmeden tarihi bilimsel bir düşünce sistemi ile incelemelerine yardımcı olur. Tarihin bilimsel boyutları düzey olarak ortaöğretim programlarında vurgulanmış olsa da ortaöğretimdeki tarih dersinin alt yapı dersi olan ortaokul sosyal bilgiler dersinde anakronizme düşmeksizin bir tarih öğretimi mümkündür. Bu bakımdan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yayınlanmasından önce gerçekleştirilen bu çalışma, yapısı itibariyle çok boyutlu sonuçlar içerir. Tarih öğretiminde tematik yaklaşımın bilimsel perspektiften kullanılmasının bu çalışma özelinde:

- Tarih öğretimi bakımından etkili ve öğrencileri aktif kılacak bir tarih öğretimi sağladığı,
- 21. yy. becerileri bakımından araştırmacı ve dinleyici öğrencilerin soyutlama, kanıt kullanma, eleştirel düşünme, analitik düşünme, değerlendirme, öz düzenleme, etkili iletişim, iş birliği gibi becerilerin gelişimine katkı sağladığı,
- Tarihsel beceriler bakımından anakronizme düşmeksizin tarihsel düşünme, tarihsel analiz, tarihsel yorumlama, tarihsel kanıt kullanma gibi tarihsel becerilerin gelişimine katkı sağladığı
- Değer eğitimi bakımından çevreye duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık, saygı, iş birliği, estetik gibi değerlerin gelişimine katkı sağladığı
- Okul iklimi bakımından eğitimin paydaşları olarak öğrencilerin, öğretmenlerin, idarecilerin, psikolojik danışmanların ve velilerin tarih eğitimine bakış açısında olumlu izlenim oluşturduğu söylenebilir.

Süreçte öğrencilerin belirlenen temaları kendi ilgilerine göre seçmesi, bireysel olarak bilimsel araştırma basamaklarına ve bilimsel etiğe uygun biçimde araştırma yapmaları, elde ettikleri bulgular doğrultusunda makaleler yazıp panel gerçekleştirmeleri, panelde tartışma ortamında farklı görüşlere açık olmaları, panelde sorulan sorulara makalelerine dayanarak cevap

vermeleri, panel sonunda kendilerini ve çalışma arkadaşlarını değerlendirmeleri gibi durumlara dayanarak yine bu çalışma özelinde iletişim, işbirliği, sosyal farkındalık, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kanıta dayalı sorgulama, kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma, öz düzenleme, öz yansıtma, eleştirel düşünme, tarihsel empati, coğrafi sorgulama, veri okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama (değişim ve sürekliliğin geleceğine yönelik kanıta, gözleme ve/veya deneyime dayalı öngörüde bulunma), bilimsel sorgulama, problem çözme gibi becerilerin yanı sıra saygı, sevgi, işbirliği, yardımseverlik, sorumluluk, sabır, duyarlılık, estetik, vatanseverlik, özgürlük, demokratiklik gibi değerlerin de desteklendiğini söylemek mümkündür. Bu çalışmayla tarih öğretiminin ve sosyal bilgiler öğretiminin doğasına uygun biçimde tematik yaklaşımla disiplinlerarası, bütüncül, bireye yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan, bireyin bilişsel, sosyal ve içsel becerilerinin gelişimini destekleyen öğrenme ortamları oluşturularak etkili öğretim gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu çalışma daha fazla okulu ve öğrenciyi kapsayacak şekilde geniş kapsamlı yapılabilir. Bu çalışma daha farklı temaları içerecek şekilde öğretim programında planlanabilir.

KAYNAKÇA

Altun, S., (2024). *Kanıt temelli öğrenmeye dayalı çalışma yapraklarının yerel tarih öğretiminde kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi. 875044

Bertram, C., Wagner, W. ve Trautwein, U., (2017). Learning historical thinking with oral history interviews: a cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons. *American Educational Research Journal*.54(3), 444-484

González-Pérez, L.I., Ramírez-Montoya, M.S., (2022). Components of education 4.0 in 21st century skills frameworks: systematic review. *Sustainability*,14,https://doi.org/10.3390/su14031493

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tarih Dersi Öğretim Programı*

Öztürk, İ. H. (2011). Tarih öğretiminde anakronizm sorunu: sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarındaki kurgusal metinler üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 37-58

Sungu, İ., Ata, B., (2002). Tarih öğretimi hakkında. *Milli Eğitim*, Kış-Bahar, (153-154). 52-29

Turan, İ., (2020).Thematic vs chronological history teaching debate: a social media research. *Journal of Education and Learning*, 9(1).https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p205.

Ulusal Araştırma Konseyi. (2011). 21. Yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesi: bir çalıştayın özeti. J.A. Koenig, Raportör. 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi Komitesi. Ölçme ve Değerlendirme Kurulu, Davranış ve Sosyal Bilimler ve Eğitim Bölümü. Washington, DC: Ulusal Akademiler Basını. https://doi.org/10.17226/13215

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st-century skills: discussion paper. report prepared for kennisnet*, University of Twente. The Netherlands

NOTLAR

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşvikiyle Aralık 2023 tarihinde HISTOLAB okul yarışması için hazırlanmış olup makale alanında Esenyurt'ta ilçede, İstanbul'da ilde birinci olarak bakanlığa gönderilmiş ve bakanlıkça onaylanıp Türkiye'yi temsil etmek üzere HISTOLAB kuruluna iletilmiştir ancak HISTOLAB yarışmasında ortaokul grubunda makale alanında herhangi bir okul projesi derece almamıştır. Yarışmada makale alanında lise grubu dereceye girmiştir.

Çalışmada yer alan formların düzenlenmesinde Canva'dan yararlanılmıştır.

BAĞLANTILAR

Öğrencilerin makalelerinin tamamına erişmek için tıklayınız.

https://drive.google.com/file/d/1m5g5lpIY6nLAAgOKLKe4WHzpfmB3jXps/view?usp=sharing

Öğrencilerin panel sunumlarının videosuna erişmek için tıklayınız.

https://drive.google.com/file/d/1zE3Ej1jXqQHir-wCA4_F9zVciHv0ToGx/view?usp=sharing

Çalışmanın haber metnine erişmek için tıklayınız. https://bha.net.tr/gundem/ogrencilerin-makaleleri-fransaya-gonderildi

EKLER

Ek 1. Dinleyici Öğrenciler İçin Öz ve Akran Değerlendirme Formu

Etkinlik Genel Değerlendirme

Eğlenceliydi | Öğreticiydi | Anlaşılırdı | Farklıydı

Sıkıcıydı | Öğretici değildi | Karmaşıktı | Sıradandı

Etkinlik Akran Değerlendirme

Panelde yeni ve farklı tarihsel konu ve figürler yer almıştı.	1	2	3	4	5
Panelde yer alan tarihsel konular merak uyandırıcıydı.	1	2	3	4	5
Panelde yer alan tarihsel konular etkili bir şekilde sunuldu.	1	2	3	4	5
Panelde yer alan tarihsel konular etkili bir şekilde tartışıldı.	1	2	3	4	5
Panelde uzman öğrencilere sorulan sorular etkili bir şekilde yanıtlandı.	1	2	3	4	5

Öz Değerlendirme

Panelde yer alan tarihsel temaları değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
Başka tarihsel olay, figür ve olguları objektif yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
Tarihin diğer disiplinlerle ilişkisini açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
Tarihsel konuları keşfetmeye meraklıyım.	1	2	3	4	5
Ben de benzer bir bilimsel tarih araştırması yapabilirim.	1	2	3	4	5

Görüş ve Önerilerin Neler?

Ek 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Psikolojik Danışmanlar ve Okul İdarecileri İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu projenin tarih eğitimine ve öğrencilerin tarihsel becerilerinin gelişimine katkılarıyla ilgili neler düşünüyorsunuz?

Bu projenin okul iklimine katkılarıyla ilgili neler düşünüyorsunuz?

Bu projenin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkısıyla ilgili neler düşünüyorsunuz?

Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, gibi üst düzey 21. yy. becerilerini geliştirmede bu projenin öğrencilere katkısı ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

Ek 3. Araştırmacı Öğrenciler İçin Etkinlik Ve Öz Değerlendirme Formu

Etkinlik Genel Değerlendirme

Eğlenceliydi | Öğreticiydi | Anlaşılırdı | Farklıydı

Sıkıcıydı | Öğretici değildi | Karmaşıktı | Sıradandı

Öz Değerlendirme

Bilimsel tarih metinlerinin diğer metinlerden farkını anladım.	1	2	3	4	5
Bilimsel etiğe uygun yazım sürecini anladım.	1	2	3	4	5
Araştırmamın amacını belirleyebildim.	1	2	3	4	5
Araştırmam için kaynak taraması yapabildim.	1	2	3	4	5
Araştırmamı farklı kaynaklarla besleyebildim.	1	2	3	4	5
Araştırma konumu diğer disiplinlerle ilişkilendirebildim.	1	2	3	4	5
Araştırma konumla ilgili bulgularıma dayalı yorumlama yapabildim.	1	2	3	4	5
Araştırma sürecimde dijital materyalleri etkili kullanabildim.	1	2	3	4	5
Araştırmamın bulgularına dayanarak panelde tartışma sürecine katılabildim.	1	2	3	4	5
Panelde bana yöneltilen soruları yanıtlayabildim.	1	2	3	4	5

Yaptığınız tarihsel araştırmayı

1. yerel
2. ulusal
3. küresel bağlamda yorumlayınız.

2023 VE 2024 YILLARI TARİH ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KAPSAYICI EĞİTİM AÇISINDAN İNCELENMESİ

Akif PAMUK

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8147-611X

Cahide KAYIŞ

Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-3016-8707

ÖZET

Kapsayıcı eğitim dezavantaja sahip bireylerin eğitime katılımını ifade etmektedir. Kavram ilk kez kullanılmaya başlandığında öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin eğitimine katılımını ifade ederken daha sonraki yıllarda kültürel farklılıkların da eğitime katılımını ifade etmeye başlamıştır. Son on yılda Türkiye'ye yapılan göçlerle beraber kapsayıcı eğitim daha da önem kazanmıştır. Bu süreçte kapsayıcı eğitim farklı bölgelerden, kültürlerden veya ülkelerden gelen öğrencilerin eğitime katılımını da içermektedir. Bu bağlamda tüm bireylerin eğitim haklarından eşit bir şekilde faydalanabilmesi için öğretim programlarının sunduğu içerik önemli hale gelmektedir. Tarih derslerinin farklı kimlik ve kültürlere dair konuları içermesi ve toplumsal bütünleşmeye katkı sağlama potansiyeline sahip olması sebebiyle kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmada 2023 ve 2024 tarih öğretim programlarının incelenerek kapsayıcı eğitim açısından iki program arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesini "2023 ve 2024 tarih öğretim programlarının kapsayıcı eğitim açısından özellikleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak doküman analizinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2023 ve 2024 yıllarında yayınlanan tarih öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına içerik analizi ile ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her iki öğretim programında da kapsayıcı eğitim temel yaklaşım/felsefe ve amaçlar ve kazanımlar/öğrenme çıktıları bakımından benzer şekilde sınırlı olduğu; ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açısından ise 2024 programının bireysel farklılıklardan hareketle ölçme ve değerlendirme çeşitliliğine dair somut örnekler ortaya koyduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler

Kapsayıcı eğitim, Tarih öğretim programları, Çokkültürlülük.

AN ANALYSIS OF 2023 AND 2024 HISTORY TEACHING PROGRAMS IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

Inclusive education refers to the participation of disadvantageous individuals in education. When the concept was first used, it referred to the participation of individuals with learning difficulties in education, but in the following years, became the participation of cultural differences in education. In the last decade, inclusive education has gained more importance with the migration to Turkey. In this process, inclusive education includes the participation of students from different regions, cultures or countries in education. In this context, the content offered by curricula becomes important for all individuals to benefit the right to education equally. Since history courses include topics related to different identities and cultures and have the potential to contribute to social integration, it is important to analyze them in terms of inclusive education. In this study, it is aimed to analyze the 2023 and 2024 history curricula and to reveal the similarities and differences between the two programs in terms of inclusive education. The problem statement of the research is "What are the characteristics of the 2023 and 2024 history curricula in terms of inclusive education?".

Case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. The sample of the research, in which document analysis was used as a data collection tool, consists of history curricula published in 2023 and 2024. The findings of the study were obtained through content analysis. According to the research results, it can be stated that in both curricula, inclusive education is similarly limited in terms of basic approach/philosophy and objectives and achievements/learning outcomes; and in terms of measurement and evaluation approach, it can be stated that the 2024 program presents concrete examples of measurement and evaluation diversity based on individual differences.

Key Words

Inclusive education, History curriculum, Multiculturalism.

GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim dezavantaja sahip bireylerin eğitime katılımını ifade etmektedir. Kavram ilk kez kullanılmaya başlandığında öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin eğitime katılımını ifade ederken daha sonraki yıllarda kültürel farklılıkların da eğitime katılımıyla farklı bir yöne evrilmiştir. Öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına (fiziksel, sosyal ve/veya duygusal) veya öğrenci çeşitliliğine olumlu yanıt verme ve buradan hareketle öğrenme ortamlarının nasıl dönüştürüleceğini inceleyen bir yaklaşım olarak kapsayıcı eğitimi tanımlayan UNESCO, öğrenci çeşitliliğinden kaynaklı olan bireysel farklılıkları sorun değil aksine öğrenme ortamını zenginleştiren unsurlar olarak ele almıştır (UNESCO, 2005).

Tarihsel süreçte ortaya çıkan kapsayıcılık yaklaşımlarına bakıldığında üç farklı yaklaşımın benimsendiği ifade edilebilir:

-Kapsayıcılık sadece engellilik açısından ele alınmalı, engelli bireyler toplumdan soyutlanmamalı,

-Engelli bireylerin birlikte eğitim almaları yeterli değildir bu nedenle mevcut koşulların engelli

bireyleri kapsayacak şekilde düzenlenmeli

-Kapsayıcılık yalnızca engelli bireyler özelinde değil tüm dezavantajlı bireylerin içe alınması olarak ele alınmalıdır (Altunoğlu, 2019: 28). Türkiye özelinde bakıldığında; ülkeye yapılan göçlerle beraber kapsayıcı eğitim daha da önem kazanmıştır. 2016 yılı ile birlikte kapsayıcı eğitimin yaygınlaşmaya başlamış olması tarihsel süreçteki haliyle engelli öğrencilerin kapsanması ihtiyacından değil Suriyeli öğrencilerin kapsanması ihtiyacından doğmuştur (Çayır, 2022: 78).

Kapsayıcı eğitim ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde; araştırmalara dair örnek seti çoğaltılabilir fakat genel olarak öğretmen/öğretmen adaylarıyla, öğrencilerle (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) ve çok nadir de olsa öğretim programları hakkında yapılan araştırmalara rastlanılmıştır. Öğretmenlerle/öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar (Ballard, 1997; Forlin ve Chambers, 2011; Galleto ve Bureros, 2017; Fernández, 2017; Kırılmaz, 2019; Bayram, 2019; Hamdouna, 2019; Stevens, 2020; Alhleel, 2021; Fırat, 2021; Valentina, 2022; Dumlu, 2023; Seyidoğlu, 2024) kapsayıcı eğitime dair algılara ve deneyimlerine yöneliktir. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda (Wanjiru, 2018; Türkmenoğlu, 2022; Mazı, 2023) öğrencilere yönelik deneyimler ele alınmıştır. Bu araştırmalara ek olarak ebeveynlerle (Gligaa ve Popa, 2010) ve okul yöneticileriyle (Aksungur, 2022) yapılmış araştırmalara da rastlanılmaktadır. Öğretim programlarına yönelik yapılan araştırmalar diğer araştırmalara nazaran daha azdır. Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretim programlarını inceleyen araştırmalar Almanca (Bülbül & Sakız, 2020), sosyal bilgiler (Temur, 2024) ve İngilizce (Gültekin Talayhan & Sakız, 2022) dersi kapsamında ele alınmıştır. Alan yazında doğrudan tarih dersi öğretim programının incelendiği bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Farklı bölgelerden, kültürlerden veya kimliklerden gelen öğrencilerin eğitime katılımını da içermekte olan kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin eğitim haklarından eşit bir şekilde faydalanabilmesi için öğretim programlarının sunduğu içeriği önemli hale getirmektedir. Öğretim programlarının çizdiği çerçevenin ders kitapları özelinde de yerleşik kültürlerin/kimliklerin dışında kalanlara yönelik ön yargıları/kalıp yargıları/olumsuz yaklaşımları beraberinde getirdiği deneyimlerden (Oral, Aksay & Gürsan, 2016: 20) hareketle; tarih derslerinin farklı kimlik ve kültürlere dair konuları içermesi göz önüne alındığında farklılıkların engel yerine bir imkân sunabileceği ön kabulüyle (Ayan Ceyhan, 2018: 11) bu farklılıkların toplumsal bütünleşmeye katkı sağlama potansiyeline sahip olması ön görülebilir. Bu açıdan bu araştırmada 2023 ve 2024 yılları tarih öğretim programları incelenerek kapsayıcı eğitim açısından iki program arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması amaçlanarak tarih öğretim programlarının kapsayıcı eğitime bakışı ele alınmak istenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini "2023 ve 2024 tarih öğretim programlarının kapsayıcı eğitim açısından özellikleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesinden hareketle araştırmanın alt problem cümleleri ise şu şekildedir:

- 2023 ve 2024 tarih öğretim programında temel yaklaşım/felsefe ve amaçların, kapsayıcı eğitim açısından özellikleri nelerdir?
- 2023 ve 2024 tarih öğretim programında kazanımların/öğrenme çıktılarının kapsayıcı eğitim açısından özellikleri nelerdir?
- 2023 ve 2024 tarih öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kapsayıcı eğitim açısından özellikleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması şimdi ve geçmişteki deneyimler, durumlar ve olgularla ilgili ilişkileri tespit etmek amacıyla detaylı bir çalışmayı gerektiren nitel araştırma desenlerindendir (Cope, 2015: 23 akt. Türk Kurtça & Ekşi, 2022). Patton'a (2018) göre durum çalışmalarındaki durum; bir kişi veya bir olay olabileceği gibi bir program da olabilir. Bu araştırmadaki durum 2023 ve 2024 yılları tarih öğretim programlarını kapsamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak doküman analizinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2023 ve 2024 yıllarında yayınlanan tarih öğretim programları oluşturmaktadır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Şimşek & Yıldırım, 2021: 189). Bu araştırmanın veri kaynağını oluşturan 2023 ve 2024 yıllarında uygulanan tarih öğretim programları kapsayıcı eğitim açısından her iki programdaki ortak başlıklar dikkate alınarak incelenmiştir. Bu başlıklar, programların temel yaklaşım/felsefe ve amaçlarını, kazanımları/öğrenme çıktılarını ve ölçme ve değerlendirmedirmeyi içermektedir. Kapsayıcı eğitim bağlamında incelenen her iki programdan elde edilen verilere doğrudan alıntılarla yer verilmiş, araştırmanın problem cümlesinin dışında kalan veriler veri setine dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın bulgularına içerik analizi ile ulaşılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Elde edilen veriler önce kavramsallaştırılır sonrasında sistematik bir biçimde düzenlenerek temalarla açıklanır (Şimşek &Yıldırım, 2021). Araştırmanın analiz birimini temel felsefe/amaçlar, kazanım/öğrenme çıktıları ve ölçme ve değerlendirme başlıkları oluşturmaktadır. 2023 ve 2024 yılları tarih öğretim programları birden fazla taranarak analiz birimleri kapsayıcı eğitim bağlamında tablolar yoluyla sunulmuştur.

BULGULAR

Bulgular başlığı altında alt problemlerden hareketle; 2023 ve 2024 yılları tarih öğretim programlarındaki temel yaklaşım/ felsefe ve amaçlar, kazanım/öğrenme çıktıları ve ölçme ve değerlendirme başlıklarına dair elde edilen verilere yer verilmiştir.

Tarih Öğretim Programlarında Temel Yaklaşım/Felsefe ve Amaçlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan 2023 ve 2024 yılları tarih öğretim programındaki temel yaklaşım/felsefe ve amaçlara dair tabloya Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Kapsayıcı Eğitim Bağlamında 2023 ve 2024 Yılları Tarih Öğretim Programı Temel Yaklaşım/ Felsefese ve Amaçları

Temel Yaklaşım/Felsefe ve Amaçlar	
2023 Yılı Tarih Öğretim Programı	**2024 Yılı Tarih Öğretim Programı**
"Öğretim programının içeriği hazırlanırken kavram ve olgulara dair soyut temalara ilişkin somut tarihî örneklerde Türk, İslam ve Anadolu tarihlerine ağırlık verilmiştir. Bu bakış açısı çerçevesinde içeriğin sunumunda insanlık tarihinin birikimi Türk ve Türkiye tarihinden seçilen olaylar merkezinde ele alınmıştır" (MEB, 2023: 10).	"… Türk-İslam medeniyetinin temel kaynakları olan millî ve manevi değerlerin uygulamalı olarak verilmesi esas alınmıştır" (MEB,2024: 4).
"Millî kimlik ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye'nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramaları," (MEB, 2023: 10).	"Türk milletinin insanlığa katkılarına dair kanıtlar göstermeleri," (MEB,2024: 5).
"İnsanlık tarihi bağlamında Türk milletinin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etmeleri ve anlamaları," (MEB, 2023:10).	"Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri açıklamaları", (MEB,2024:5).
"Türk, İslam ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanımaları," (MEB, 2023:10).	"Millî kimliğin oluşum sürecini çözümlemeleri," (MEB,2024:5).
"Tarihî bir olay veya olgunun yerel, ulusal ve uluslararası boyut ve etkileşimleri olduğu konusunda farkındalık oluşturmaları," (MEB, 2023:10).	"Tarihin siyasi ve askerî olayların yanı sıra sosyal, ekonomik ve kültürel alanları da kapsadığına dair kanıtlar göstermeleri," (MEB,2024:4).
"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," (MEB, 2023:10).	"Tarihsel süreçte toplumlar arasında meydana gelen siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel etkileşimleri çözümlemeleri," (MEB,2024:4).
"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," (MEB, 2023:10).	"…Ayrıca devlet ve toplulukların yönetim ve ordu sistemleri ile bu sistemlerin etkilediği siyasi ve askerî olaylara bir bütün olarak yaklaşılmış; ilgili devlet ve toplulukların ekonomi, yerleşme, inanç, hukuk, bilim, eğitim, kültür ve sanat anlayışları eş zamanlı bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu kapsamda coğrafi unsurlar, din ve inanış, sosyal reformlar, aile hayatı, kadının konumu, afetler, göçler ve salgın hastalıklar ile bilim ve teknoloji, günlük hayat, tarım, sanayi, ticaret ve ulaşım gibi konulara yer verilmiştir" (MEB,2024:4).
"Geçmişten bugüne insanlığın birikimli mirasını kavramaları," (MEB, 2023:10).	"İnsanlığın ortak mirasının korunmasında ve yaşatılmasında duyarlılık göstermeleri," (MEB, 2024:5).
"İnsanlık/dünya, Türk ve Türkiye (Anadolu) tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gereken	-

kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanmaları," (MEB, 2023:10).	
"Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirmeleri," (MEB, 2023:10).	-

Tablo 1'de görüldüğü üzere; 2023 tarih öğretim programının temel yaklaşım/felsefe ve amaçlar başlığı altında kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınan verilere bakıldığında; üç ayrı yönelim dikkat çekmektedir. Bu yönelimlerden biri Türk milletini /Türk kültürünü /Türk tarihini merkeze alan ve bunun üzerinden kazandırılmak istenen insanlık tarihi /dünya tarihi perspektifidir. Örneğin *"…insanlık tarihinin birikimi Türk ve Türkiye tarihinden seçilen olaylar merkezinde ele alınmıştır"* ifadesi konuların içeriğinin Türk Milleti/ Türk kültürü /Türk tarihi çerçevesinde ele alındığının göstergesidir. Bununla birlikte *"…. Türkiye'nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramaları*" ifadesi de benzer bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kapsayıcı eğitim açısından 2023 yılı tarih öğretim programındaki bir diğer yönelim tarih derslerinin *"Geçmişten bugüne insanlığın birikimli mirasını kavramaları,"* ifadesinden hareketle doğrudan insanlık/dünya tarihi olarak ele alınmasıdır. Verilerden yola çıkarak; öğrencinin insanlık tarihi/dünya tarihi olarak kültürel çeşitlilik kazanması, kimliğine/aidiyetine bağlı olarak insanlık tarihi/dünya tarihi içerisinde kendisine ve kendisi dışındakilere dair bir bakış açısı elde etmesi muhtemeldir. 2023 tarih öğretim programındaki üçüncü yönelim tarih disiplininin doğasına dairdir. Öğrenciye tarih disiplininin özelliklerine dair farkındalık kazandırmayı amaçlayan içerikte (…*"Tarihî bir olay veya olgunun yerel, ulusal ve uluslararası boyut ve etkileşimleri…)* yerellik vurgusunun yanı sıra uluslararası vurgusu da yer almaktadır. Herhangi bir tarihi olay veya olgu hakkında öğrenciye çok perspektifli bir içerik sunarak (yerel, ulusal, uluslararası, siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik, dini) farklı bakış açılarına (…*farklı bakış açıları veya tarih görüşleri doğrultusunda…*) dair farkındalık oluşturulmasına yönelik vurgunun içerisinde saygı değerinin de kazandırılmak *(…bu farklı anlayışlara saygı duymaları…*) istenmesinin kapsayıcı eğitime katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

2023 tarih öğretim programıyla beraber 2024 tarih öğretim programında benzer şekilde Türk kültürü/ Türk milleti/ Türk tarihi merkeze alındığı program içeriği de dikkat çekmektedir. Özellikle vurgunun yalnızca baskın kültüre ait olduğu kazanımlar mevcuttur. Bu noktada Türk kültür ve medeniyetine dair unsurların ön plana çıkartılması *(…Türk-İslam medeniyetinin temel kaynakları/ Türk milletinin insanlığa katkılarına / Millî kimliğin oluşum süreci…* gibi) kapsayıcılığı dar bir çerçeveye hapsetmekte ve sınırlı bırakmaktadır. Diğer taraftan temel yaklaşım/ felsefe ve amaçlarda tarihi olay veya olgulara dair çok yönlülük (…*toplumlar arasında meydana gelen siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel etkileşim…/ …siyasi ve askerî olayların yanı sıra sosyal, ekonomik ve kültürel alanları…)* vurgusu dikkat çekmektedir. Bu açıdan öğrenciye farklı bakış açıları kazandırma noktasında kapsayıcı eğitim bağlamında katkı sunacağı ifade edilebilir. Buna ek olarak özellikle görece dezavantajlı olarak ifade edebileceğimiz gruplarla ilgili konulara (kadın, afet, göç, salgın hastalıklar vb.) dair bir çerçeve sunması kapsayıcı eğitim açısından önemlidir.

Tarih Öğretim Programlarında Kazanım/Öğrenme Çıktıları

Araştırmanın ikinci alt problemi olan 2023 ve 2024 yılları tarih öğretim programlarında kazanımların/ öğrenme çıktılarının kapsayıcı eğitim açısından özelliklerine dair tabloya Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Kapsayıcı Eğitim Bağlamında 2023 ve 2024 Yılları Tarih Öğretim Programlarında Kazanımlar/ Öğrenme Çıktıları

2023 Yılı Tarih Öğretim Programı	2024 Yılı Tarih Öğretim Programı
"9.1.3. Zamanı anlama ve anlamlandırmaya yönelik farklı yaklaşımları analiz eder. a) Farklı toplum ve kültürlerin geçmişin dönemlendirilmesinde kendi tarihlerindeki önemli olayları dikkate aldıklarına değinilir." (MEB 2023:19).	"TAR.9.2.2. Eski Çağ'daki farklı medeniyetlerin yönetim ve ordu sistemlerini özetleyebilme" (MEB, 2024:24).
"9.2.4. İlk Çağ'da coğrafya ve iklimin, insanların hayat ve geçim tarzları üzerindeki belirleyici etkisini analiz eder. b) İlk Çağ'da insan topluluklarının kitlesel göçlerinin sebeplerine belli başlı tarihî örnekler (Ege Göçleri ve İç Asya Göçleri) üzerinden değinilir. Öğrencilerin, iklim değişikliklerine bağlı nedenlerle göçlerin günümüzde de yaşanabileceğine dair çıkarımda bulunmaları sağlanır." (MEB, 2023:20).	"TAR.9.3.1. Orta Çağ'da yaşanan kitlesel göçlerin Avrupa ve Asya'da oluşturduğu değişimi neden ve sonuçlarıyla birlikte yorumlayabilme" (MEB, 2024:28).
"10.5.2. İstanbul'un fetih sürecini sebepleri ve stratejik sonuçları açısından analiz eder. b) İstanbul'un Fethi'nin bölgesel ve küresel yansımalarına değinilir." (MEB, 2023:29).	"TAR.11.1.3. 1755 Lizbon ve 1766 İstanbul depremlerini ortaya çıkardığı etkiler bakımından karşılaştırabilme" (MEB, 2024:52).
"9.5.3. Emeviler ile birlikte İslam Devleti'nin yapısında meydana gelen değişimi analiz eder. a) Emeviler Dönemi'nde hilafetin saltanata dönüştüğü ve Arap olmayan unsurların (mevali) zaman zaman devlet idaresi ve sosyal yaşamda bazı haklardan mahrum bırakıldıkları vurgulanır." (MEB, 2023:23).	"TAR.10.1.2. Türkistan'dan Türkiye'ye uzanan süreçte Türklerde devlet ve ordu teşkilatında meydana gelen değişim ve sürekliliği yorumlayabilme" (MEB, 2024: 34).
"11.1.4. 1700-1774 yılları arasındaki süreçte Osmanlı Devleti'nin diğer devletlerle yürüttüğü rekabeti ve bu rekabette uyguladığı stratejileri analiz eder. ç) 1768-1774 Osmanlı-Rus Savaşı sebep ve sonuçları bakımından ele alınır. Bu bağlamda öğrencilerin, Kırım'ın kaybedilmesini tarihsel önem açısından analiz etmeleri sağlanır" (MEB, 2023:32).	"TAR.10.1.4. Türkistan'dan Türkiye'ye uzanan süreçte Türk-İslam medeniyetinde bilim, kültür, eğitim ve sanat alanlarında meydana gelen gelişmeleri Anadolu'nun Türkleşme ve İslamlaşma sürecine etkisi açısından değerlendirebilme" (MEB, 2024:34).

Tablo 2'de görüldüğü üzere 2023 ve 2024 tarih öğretim programında yer alan 9., 10. ve 11. sınıflara dair kazanımlara/öğrenme çıktılarına bakıldığında; 2023 tarih öğretim programında

farklı toplum/kültür/medeniyetlerin tarihsel deneyimleri olarak ele alınan kazanımlar mevcuttur. Örneğin 9.1.3. kazanımında zamanı algılama ve anlamlandırma sürecinde farklı toplum/kültür/ medeniyetlerin dönemlendirmelerine dair farkındalık kazanması kapsayıcılık açısından önemlidir. Diğer taraftan 9.2.4 kazanımının b maddesinde tarih derslerinin insanlık tarihi/dünya tarihi olarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Bir başka kazanım olan 10.5.2'de ise İstanbul'un Fethi konusunda yalnızca bölgesel değil küresel bağlamda da tarihsel perspektife yer verilmek istenmiş olması öğrencinin farklı bakış açılarını anlamlandırması bakımından kapsayıcı eğitime katkı sağlamaktadır. Diğer taraftan 2023 tarih öğretim programının 9.5.3 numaralı kazanımın a maddesinde yer alan içerik kapsayıcı eğitim açısından olumsuzdur. Her kültürün/toplumun/medeniyetin "iyi" veya "kötü" kategorisine ait kodlarının olması kolektif hafızanın bir aktarıcısı olarak tarih dersleri vesilesi ile öğrenciye sunulmuş olması doğaldır fakat bu kodlar olumsuz olarak aktarıldığında öğrencinin gündelik hayatında yer alan tarihsel bir bilgi olarak Emevilerin Arap olmayanlara karşı bakış açısı olumsuz olduğudur. Bu örnekte olduğu gibi tarihsel süreç içerisinde gösterilen ırkçılık tutumuna odaklanılarak öğrenci ırkçılığa dair olumsuz tutum veya davranış geliştirilebilir. Tarih eğitimine bu bağlamda düşen görev farklı düşünce, algı veya tutumlara karşı farkındalık oluşturarak kucaklayıcı ve bütünleştirici bir duruştur. 2023 tarih öğretim programındaki bir başka örnek ise 11.1.4 kazanımının ç maddesi olan Osmanlı- Rus Savaşı hakkındadır. Savaşın bir sonucu olarak Kırım'ın Osmanlı Devleti tarafından kaybedilmesinin tarihsel önemine değinen kazanım, Ruslar açısından Kırım'ın kazanılması konusuna dair bir çerçeve çizmemektedir. Bu noktada kapsayıcılığın sınırlı ve taraflı olduğu ifade edilebilir. Tarihin nesilden nesile aktarıcı rolünün olması ön yargı, kalıp yargı veya dışlayıcı tutumların devamlılık veya sürekliliğine neden olabilir. Buradan yola çıkılarak ifade edilebilir ki; tarih öğretim programının belirli bir topluma/kültüre ya da medeniyete dair tarihsel deneyimleri yansıtması diğer toplumları/kültürleri ötekileştirerek tarihsel süreçten dışlayabilir. Bunun bir çözümü olarak kültürel çeşitliliğe vurgu yaparak öğrencilerin "öteki"nin bakış açısından da olayları anlaması ve farkındalık kazanması olumsuz davranış ve tutumlar için önleyici olacaktır.

2024 tarih öğretim programının kazanımları/öğrenme çıktıları incelendiğinde; konuların tematik olmasının yanı sıra sosyal konulara da ağırlık verilmiş olması dikkat çekmektedir. Özellikle farklı toplumların/kültürlerin/medeniyetlerin yaşamış olduğu deneyimler üzerinden göç, deprem, yönetim ve ordu gibi içeriklerin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması bakımından önemlidir. 2024 programında 11.1.3 kazanımında aynı yüzyılda yaşanan Lizbon ve İstanbul depremlerinin ele alınmış olması sosyal tarih anlatısına örnek olarak gösterilebilir. Buna ek olarak 2023 tarih öğretim programında da yer aldığı üzere belirli kültüre/topluma ya da medeniyete dair vurguların yer aldığı kazanımlar/öğrenme çıktıları da mevcuttur. 2024 tarih öğretim programında yer alan 10.1.2. ve 10.1.4. numaralı kazanımlar buna örnek olarak gösterilebilir. İfade edilen kazanımlarda yalnızca Türk kültürüne/kimliğine dair bir çerçeve sunulmaktadır. Bu açıdan bu kazanımların/öğrenme çıktılarının kapsayıcılığının dar ve sınırlı olduğu ifade edilebilir. 2024 tarih öğretim programı kazanım/öğrenme çıktıları konu içerikleri açısından 2023 tarih öğretim programındaki kazanımlara/öğrenme çıktılarına nazaran daha genel bir çerçeve çizmektedir. Bu açıdan ders kitaplarında kazanım/öğrenme çıktılarının karşılığının ya da içeriğinin incelenmesi kapsayıcı eğitim açısından verileri derinleştirecek ve kapsayıcı eğitime dair sonuçları belirgin hale getirecektir.

Tarih Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan 2023 ve 2024 yılları tarih öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmenin kapsayıcı eğitim açısından özelliklerine dair tabloya Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Kapsayıcı Eğitim Bağlamında 2023 ve 2024 Yılları Tarih Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve Değerlendirme	
2023 Yılı Tarih Öğretim Programı	**2024 Yılı Tarih Öğretim Programı**
"Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir" (MEB, 2023:7).	Programda ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitliliğine önem verilerek bunlara yönelik önerilerde bulunulmuştur" (MEB, 2024:8).
"Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin "herkese uygun", "herkes için geçerli ve standart olması" insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır" (MEB, 2023:7)	"Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Bu nedenle öğrenci performansının belirlenmesi için çeşitli ölçme araç ve yöntemlerinden elde edilen birden fazla kanıta ihtiyaç duyulmaktadır" (MEB, 2024:8).
"Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez" (MEB, 2023:7).	"Programda ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri uygulanırken dijital imkânlardan da yararlanılmıştır. Bu bağlamda bilgi görseli, broşür, poster, afiş gibi araçların yanı sıra öykü, sanal pano, sunum gibi dijital uygulamaların kullanımına da yer verilmiştir" (MEB, 2024:8).
"Eğitim sadece "bilme (düşünce)" için değil, "hissetme (duygu)" ve "yapma (eylem)" için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez" (MEB, 2023:7)	"Öte yandan öğretmenlerin öğrenme çıktıları, içerik ve öğrenme-öğretme uygulamaları doğrultusunda kendi yaklaşımlarını belirlemelerine olanak sağlanmıştır. Bu doğrultuda açık uçlu, kısa cevaplı, eşleştirmeli sorular ile doğru-yanlış madde türleri, gözlem formu, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve çalışma yaprağı gibi tamamlayıcı ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Çıkış kartı, T cetveli, karşılaştırma tablosu gibi araçların yanı sıra performans görevi, proje ve sözlü yoklamalar kullanılmıştır." (MEB, 2024:8).
" Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç	"Buna ek olarak öz, akran ve grup değerlendirme formları aracılığıyla öğrencilerin de değerlendirme sürecine etkin katılımı esas alınmış; tarih alan becerilerinin

içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır" (MEB, 2023: 7).	değerlendirilmesinde tarihsel empati, tarihsel kaynak/kanıt analiz, değişim ve süreklilik, bildiklerim, merak ettiklerim, öğrendiklerim ve hissettiklerim, tarihsel bakış açısı formlarından (Ek-1, 2, 3, 4,5,6) faydalanılmıştır" (MEB, 2024:8).
"Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır" (MEB, 2023:7).	"Programda her ünitenin en az bir öğrenme çıktısını ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik performans görevi verilmesi esas alınmıştır" (MEB, 2024:8).

Tablo 4'te görüldüğü üzere; 2023 tarih öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımına dair çeşitlilik ve esneklik bağlamında sorumluluğun öğretmene yüklendiği dikkat çekmektedir. Bu noktada öğretim programında ölçme ve değerlendirme sürecine dair inisiyatifin öğretmene bırakılmış olması ölçme ve değerlendirmenin yeterince derinleşmediği ve eğitimde çeşitliliğe yüzeysel bir şekilde vurgu yapıldığı ifade edilebilir. Bununla birlikte 2023 tarih öğretim programı bireysel farklılıklara vurgu yaparak ölçme ve değerlendirmede tek tip yöntemler yerine çeşitliliği yüksek yöntemlerin tercih edilmesi yaklaşımı mevcuttur. Örneğin, "*herkese uygun"* veya *"herkes için geçerli ve standart"* bir ölçme ve değerlendirmenin mümkün olmayacağı ön kabulü bireysel farklılıklara vurguyu göstermektedir. Bireysel farklılıklarla ilgili 2023 tarih öğretim programındaki bir başka vurgu ise "*genel geçer ve tek tip ölçme ve değerlendirme"* ifadesinde gizlidir. Diğer yandan kapsayıcı eğitim açısından bireysel farklılıkların ön plana çıktığı programda farklı zeka türlerine hitap edecek şekilde ölçme ve değerlendirme yaklaşımın benimsenmesi (*…Eğitim sadece "bilme (düşünce)" için değil, "hissetme (duygu)" ve "yapma (eylem)" için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez*) ölçme ve değerlendirme açısından çeşitlilik sunmaktadır.

Kapsayıcı eğitim açısından ölçme ve değerlendirme süreçlerinde zaman önemli bir kriterdir. Zamanın öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olarak kullanılmalıdır. Özellikle dezavantajlı bireyler için uygun zamanlarda ölçme ve değerlendirmenin yapılmaması süreçte olumsuzluklara neden olabilir. Bu açıdan 2023 tarih öğretim programında yer alan zaman vurgusu kapsayıcı eğitim açısından önem arz etmektedir. 2023 tarih öğretim programında ölçme ve değerlendirmenin *ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır* ifadesi ile birlikte süreç odaklı olması kapsayıcı eğitim bağlamında ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak 2023 tarih öğretim programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımları göz önünde bulundurulduğunda dil, din, etnisite, cinsiyet gibi başlıkların kapsayıcılığı noktasında öğretim programının kapsamının yüzeysel olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda 2023 tarih öğretim programı bireysel farklılıklardan yola çıkarak ölçme ve değerlendirmenin çeşitliliği noktasında bir yaklaşımı benimsemekte fakat bu çeşitlilik yüzeysel bir şekilde ele alındığından dolayı her türlü engeli bulunan ve/ya dezavantajlı bireylere dair vurgunun yer almadığı dikkat çekmektedir.

2024 tarih öğretim programı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açısından 2023 tarih öğretim programına göre daha fazla çeşitlilik ve derinlik sunmaktadır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirmenin bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurularak çok çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarına ağırlık verildiği dikkat çekmektedir. " … *öğrencilerin bireysel*

farklılıkları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Bu nedenle öğrenci performansının belirlenmesi için çeşitli ölçme araç ve yöntemlerinden elde edilen birden fazla kanıta ihtiyaç duyulmaktadır" ifadesi 2024 programındaki çeşitliliğe dair göstergelerdendir. Diğer yandan yazılı ölçme ve değerlendirme materyallerin yanı sıra görsel materyallerin (…*bilgi görseli, broşür, poster, afiş gibi araçların yanı sıra öykü, sanal pano, sunum*…) varlığına dikkat çekilmiştir.

2024 tarih öğretim programında yer verilen ölçme ve değerlendirme uygulamaların örnekleri (açık uçlu, kısa cevaplı, eşleştirmeli sorular ile doğru-yanlış madde türleri, gözlem formu, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve çalışma yaprağı, Çıkış kartı, T cetveli, karşılaştırma tablosu gibi araçların yanı sıra performans görevi, proje ve sözlü yoklamalar) açık bir şekilde ifade edilmiş ve ölçme ve değerlendirmeye dair çeşitlilik vurgulanmıştır. Birden fazla değerlendirmenin yanı sıra öğrencinin kendisini ve akranlarını değerlendirmesine olanak sağlayan öz ve akran değerlendirmeleri, tarihsel empati, tarihsel kaynak/kanıt analiz, değişim ve süreklilik, bildiklerim, merak ettiklerim, öğrendiklerim ve hissettiklerim, tarihsel bakış açısı formları da çeşitliliği desteklemektedir.

Kapsayıcı eğitim açısından özellikle dezavantajlı öğrencilerin kendilerine göre daha avantajlı olan öğrenciler için ölçme ve değerlendirme sürecinin süreç odaklı olması önemlidir. 2024 programında performans görevine dair vurgunun yapılması süreç odaklı ölçme ve değerlendirmeyi ön plana çıkarmaktadır.

Genel hatlarıyla her iki öğretim programı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kapsayıcı eğitim açısından değerlendirildiğinde; bireysel farklılıklar ve ölçme ve değerlendirmede çeşitliliği ön plana çıkartmaktadır.

TARTIŞMA

2023 ve 2024 tarih öğretim programlarının kapsayıcı eğitim açısından karşılaştırıldığı bu araştırmada temel yaklaşım/ felsefe ve amaçlar, kazanımlar/ öğrenme çıktıları ve ölçme ve değerlendirme içerikleri ele alınmıştır. Buna göre temel yaklaşım/ felsefe ve amaçların 2023 ve 2024 programlarında benzer eğilimlere sahip olduğu dikkat çekmektedir. Her iki programda da baskın kültüre dair vurgunun diğer eğilimlere göre fazla olması kapsayıcılığı sınırlamaktadır.

2023 tarih öğretim programında 2024 tarih öğretim programına göre kazanım/öğrenme çıktılarına daha detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Bu noktada kazanım/öğrenme çıktıları kapsayıcılık açısından daha belirgin bir çerçeve çizerken; 2024 tarih öğretim programı kapsayıcılık açısından daha genel bir çerçeve sunmaktadır. Bu noktada ders kitaplarında kazanım/öğrenme çıktılarının incelenmesi kapsayıcı eğitim açısından verilere dair derinlemesine bir çerçeve sunacaktır. Elde edilen mevcut verilerde 2023 ve 2024 tarih öğretim programında kazanım/öğrenme çıktıları kapsayıcılık açısından sınırlı olup kültürel çeşitliliğe veya ırk/din/etnisite karşıtlığına yer vermemektedir. Özellikle basın kültüre dair olan kazanımlar/öğrenme çıktıları olaylara veya olgulara tek bir pencereden bakılmasına neden olacaktır. 2024 programında ise 2023 programına nazaran sosyal tarihe daha fazla ağırlık vermesi farklı kültür/ toplumlara dair bakış açılarını öğrenciye kazandırması kapsayıcı eğitim açısından önemlidir.

Her iki öğretim programı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kapsayıcı eğitim açısından değerlendirildiğinde; bireysel farklılıklar ve ölçme ve değerlendirmedeki çeşitlilik ön plana

çıkmaktadır. 2023 programı ölçme ve değerlendirmedeki çeşitliliği yüzeysel olarak ele alırken, 2024 yılı ölçme ve değerlendirme yaklaşımında çeşitliliğin arttırıldığı somut bir şekilde dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak Kricke ve Neubert (2017)'e göre; kapsayıcılığın tam olarak kavranabilmesi için beş maddelik bir standart gereklidir: "1) Etno-kültürel eşitlik ve ırkçılık karşıtlığı 2) Cinsiyet eşitliği ve cinsiyet ayrımcılığı ve cinsiyetçilik karşıtlığı 3) Cinsel yönelimlerde çeşitlilik ve Homofobi karşıtlığı 4) Sosyo-ekonomik eşitlik ve sınıfçılık karşıtlığı 5) Engelliler için eşitlik ve ayrımcılık karşıtlığı" (akt. Altunoğlu, 2019:29). Genel hatlarıyla elde edilen sonuçlara göre tarih derslerinin çok kültürlü bir içeriğe sahip olması sebebiyle Kricke ve Neubert'in kapsayıcılık maddelerinden yola çıkarak 2023 ve 2024 tarih öğretim programlarının sınırlı ve yüzeysel olduğu ifade edilebilir. Özellikle 2011 yılından itibaren Türkiye'de var olan kültürel çeşitliliğe de ek olarak son yıllarda bu çeşitliliğin daha da artması göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bir arada yaşama becerisi kazanabilmeleri için uygulanan programların/ kullanılacak materyallerin kültürlerarası duyarlılığa sahip olması, demokratik bir bakış açısına sahip olması, farklılıkları kabul ederek saygı göstermesi, olumsuz tasvir/ön yargı/ kalıp yargı/dışlayıcı söylemlere dair farkındalık kazanarak bu söylemlerden uzaklaşması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Pamukkale Üniversitesi.

Altunoğlu, A. (2019). Kapsayıcı eğitim kavramının felsefi, sosyolojik ve psikolojik temelleri. P. O. Taneri (Edt.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (ss. 123-145). Pegem Akademi.

Alhleel, A. (2021). *Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin kapsayıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Harran Üniversitesi.

Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 243–256. https://doi.org/10.1080/1360311970010302

Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Erciyes Üniversitesi.

Bülbül, N. T. & Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim İlkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(27), 879-909.

Ceyhan, M. A. (2018). Eğitimde çokdillilik ve ayrımcılık: Sosyolojik, eğitimsel, dilbilimsel perspektifler. K. Çayır & M. Ayan (Ed.), *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar* (3. baskı, ss. 123-145). İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Çayır, K. (2022). Etik Sorumluluk, İnsan Hakları ve Kültürel-Ahlaki Gerekçeler Geriliminde Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim. *REFLEKTİF Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 75–90. https://doi.org/10.47613/reflektif.2022.56

Dumlu, B. (2023). *Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Marmara Üniversitesi.

Ekşi, H., & Türk Kurtça, T. (2022). *Nitel desenler: Durum çalışması*. Edam, İstanbul.

Fernández, M. T. (2017). Attitudes toward inclusive education and practical consequences in final year students of education degrees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237*, 1184–1188. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.187

Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi).

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850

Galleto,P. & Bureros, N. (2017). "Estimating Vulnerability in Promoting Inclusive Education in the Philippines." *American Journal of Educational Research*, vol. 5, no. 3, ss. 332-337. doi: 10.12691/education-5-3-15.

Gligaa, F., & Popa, M. (2010). In Romania, parents of children with and without disabilities are in favor of inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*, 4468–4474. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.713

Gültekin Talayhan, Ö. & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf ingilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi,* 12(2), 574-590. https://doi.org/10.24315/tred.881080

Hamdouna, O. (2019). Teachers' Perception of Inclusive Education in Gaza City. *Turkish Special Education Journal: International*, 1(2), 2-15.

Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Mazı, A. (2023). *Kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

MEB. (2024) . Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (9.10. ve 11. sınıflar). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

MEB, 2023. Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (9.10. ve 11. sınıflar).

Oral, I., Aksay, D., & Gürsan, S. (Eds.). (2016). *Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Raporu. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf (Erişim Tarihi: 25.09.2024).

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çeviri ed. M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi,Ankara.

Perciavalle, V. (2022). Play in an inclusive key. A case study. Human Review. *International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades* 11 (3):1-8.

Seyidoğlu, N. (2024). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yeterliliklerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Stevens, M. (2020). Navigating the Red Stamp: An Exploration of the Way Inclusive Education is Conceptualized, Understood and Implemented within Local Contexts in Vietnam [Unpublished doctoral dissertation]. Canterbury Christ Church University.

Temur, S. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi,* 14(1), 165-191.

Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Gaziantep Üniversitesi.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris.

Wanjiru, J. (2018). Inclusive education for internally displaced children in Kenya: Children's perceptions of their learning and development needs in post-conflict schooling. *International Journal of Inclusive Education, 12*(7), 1-14. https://doi.org/10.1186/s40723-018-0046-1

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin, Ankara.

8. SINIF İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERS KİTABINDA MİLLİYETÇİ UNSURLAR

Yaşar KOP

Profesör Doktor, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID:0000-0001-7742-0490

Sefa SANCARBARLAZ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ORCID: 0009-0002-4528-8653

ÖZET

Bu makale, Türkiye'deki eğitim sisteminin ulusal kimlik ve milliyetçilik inşasındaki rolünü incelemek amacıyla, 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan milliyetçi unsurları ele almaktadır. Milliyetçilik, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren toplumsal yapının temel taşlarından biri olmuş ve özellikle eğitim yoluyla genç nesillere aktarılmıştır. Bu bağlamda, ders kitapları ulusal kimlik bilincinin oluşmasında kilit bir rol oynadığı görülmektedir. Makalede, ders kitabında kullanılan dil, görseller ve etkinlikler incelenmiş; milliyetçilik kavramının bu unsurlar aracılığıyla öğrencilere nasıl aktarıldığı tartışılmıştır. Ayrıca, milliyetçi söylemlerin tarihsel olaylar ve kahramanlık temaları üzerinden nasıl yapılandırıldığı analiz edilmiştir. Kitapta yer alan metinler, Türk milletinin bağımsızlık mücadelesini yüceltirken, ulusal birliğin önemine de vurgu yapmaktadır. Görseller, Türk bayrağı ve Atatürk figürü gibi semboller aracılığıyla milliyetçilik temalarının pekiştirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Son tahlilde, kitapta yer alan etkinlikler, öğrencilerin milliyetçilik kavramını içselleştirmelerine yönelik bir eğitim stratejisi olarak ele alınmaktadır. Bu çalışma, ders kitaplarının milliyetçi unsurların gelecek nesillere aktarılmasında ne derece etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlar.

Anahtar Kelimeler

Milliyetçilik, İnkılap Tarihi, Atatürkçülük, Ulusal Kimlik, Eğitim, Ders Kitabı

NATIONALIST ELEMENTS IN THE 8TH-GRADE HISTORY OF REVOLUTION AND KEMALISM TEXTBOOK

ABSTRACT

This article examines the nationalist elements in the 8th-grade History of Revolution and Kemalism textbook to explore the role of Turkey's education system in constructing national identity and nationalism. Since the founding of the Republic of Turkey, nationalism has been a cornerstone of social structure and has been especially transmitted to younger generations through education. In this context, textbooks play a key role in forming a sense of national identity. The article analyzes the language, visuals, and activities used in the textbook, discussing how the concept of nationalism is conveyed to students through these elements. Additionally, it examines how nationalist discourse is structured around historical events and themes of heroism. The texts in the book not only celebrate the Turkish nation's struggle for independence but also emphasize the importance of national unity. Visuals, including symbols such as the Turkish flag and images of Atatürk, are used to reinforce themes of nationalism. Ultimately, the activities in the textbook are considered an educational strategy to help students internalize the concept of nationalism. This study aims to reveal the extent to which textbooks are effective in transmitting nationalist elements to future generations.

Key Words

Nationalism, History of Revolution, Kemalism, National Identity, Education, Textbook

GİRİŞ

8.sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı, Türkiye Cumhuriyeti'nin modernleşme sürecini ve Cumhuriyet'in temellerini anlamada önemli bir araçtır. Bu kitap, ulusal tarih bilincini öğrencilere kazandırırken milliyetçi unsurları ön plana çıkaran bir içerik yapısına sahiptir. Milliyetçi unsurlar, tarihsel olayların aktarımında ve ulusal kimliğin inşasında etkili bir araç olarak kullanılır. Özellikle Milli Mücadele'nin anlatımı, ulusal birlik ve Türk kimliği vurgusu, kitabın ana temaları arasında yer alır. Bu bağlamda, tarih eğitimi yalnızca olayların kronolojik bir sıralamasını sunmaz; aynı zamanda öğrencilere, bu olayların ulusal bilinç ve aidiyet üzerindeki etkisini kavrama imkânı tanır (Kaplan, 2021).

Ders kitabında, öğrencilerin ulusal kimlik bilincini pekiştirmek ve Türk milletinin bağımsızlık mücadelesinin önemini vurgulamak için özenle hazırlanmış milliyetçi unsurlar yer alır. Bu unsurlar, milli mücadele ruhunun nesilden nesile aktarılmasını sağlarken, aynı zamanda tarihsel olayların pedagojik bir çerçevede sunulmasına yardımcı olur. Kitabın dil kullanımı ve olayların dramatize edilmesi, öğrencilere derin bir duygusal bağ kurmayı hedefler. Bu bağlamda, Atatürk'ün idealleri ve Cumhuriyet'in temel değerleri, genç nesillere aktarılır (Ersoy, 2015).

Milli Mücadele, ders kitabında özel bir yere sahiptir ve bağımsızlık ile özgürlük idealleri doğrultusunda Türk milletinin kararlılığı ve cesaretiyle ilişkilendirilerek yüceltilir. Kitap, Milli Mücadeleyi yalnızca bir askeri zafer olarak değil, ulusal onurun ve egemenliğin bir simgesi

olarak da tanımlar (Karaman, 2020). Atatürk'ün liderliği ve stratejik zekâsı, öğrencilerin gözünde bir kahramanlık örneği olarak sunulur. Milli bağımsızlık fikri, ulusal gururu ve vatan sevgisini pekiştiren anlatımlar ve anekdotlarla desteklenir. Böylece, öğrencilerin Milli Mücadele'nin önemini kavramaları, vatan savunması ve milli irade temaları aracılığıyla sağlanır.

Ulusal birlik ve Türk kimliği vurgusu da ders kitabında sıkça işlenir. Ulusal kimlik, ortak tarihsel deneyimler, kültürel değerler ve milli idealler çerçevesinde inşa edilir. Kitap, Türk milletinin Milli mücadele sırasındaki dayanışmasını, ulusal birliğin en önemli örneği olarak gösterir. "Ne mutlu Türk'üm diyene" gibi ifadelerle ulusal kimliğin önemi pekiştirilir. Ulusal birlik, Türk milletinin zor zamanlarda gösterdiği dayanışma ve direncin bir sonucu olarak betimlenir. Bu vurgular, öğrencilerin ortak bir kimlik etrafında toplanmasını ve milli değerleri içselleştirmesini hedefler (Nutuk, 1997).

Dil ve söylem analizi, ders kitabında milliyetçi unsurların nasıl yapılandırıldığını ve hangi stratejilerle sunulduğunu anlamak açısından önemlidir. Kitapta kullanılan dil, öğrencilerde ulusal bilinç oluşturan duygusal bir ton taşır. Kahramanlık, fedakârlık ve bağımsızlık temaları, ders kitabının ana söylemlerinden biri haline gelir. Türk milletinin Milli mücadelede ki kahramanlıkları, güçlü bir şekilde betimlenirken, Atatürk'ün sözleri ve milliyetçi söylemlerle desteklenir. Bu söylemler, milli değerlerin genç nesillere aktarımında önemli bir rol oynamaktadır (Ersoy,2015). Örneğin, Atatürk'ün "Bir Türk dünyaya bedeldir" sözü, öğrencilerin ulusal kimliklerini benimsemelerine ve Türk milletinin gücünü kavramalarına yardımcı olur (Nutuk, 1997).

Eğitim stratejileri ve etkinlikler, ders kitabının içeriklerinin öğrencilere daha etkili bir şekilde ulaşmasını sağlar. Öğretim yöntemleri, tartışma, grup çalışmaları ve projeler gibi etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder. Bu stratejiler, milliyetçi unsurların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasına ve içselleştirilmesine yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilere tarihsel olayları araştırma, analiz etme ve kendi görüşlerini ifade etme fırsatı sunar. Milli bayramlar ve Atatürk'ün "Gençliğe Hitabe"sinin derslerde ele alınması, gençlerin milli bilinç ve sorumluluk duygusunu geliştirmelerine katkı sağlar. Bu etkinlikler, öğrencilerin ulusal değerleri daha derinlemesine kavramalarına olanak tanır.

Milliyetçilik içselleştirmesine yönelik faaliyetler, öğrencilerin milli kimliklerini güçlendirmek için önemli bir rol oynar. Bu faaliyetler, öğrencilere Türk tarihini ve kültürünü daha iyi tanıtmak amacıyla çeşitli etkinlikler ve projeler şeklinde gerçekleştirilebilir. Okul etkinliklerinde Türk bayramları kutlamaları, Atatürk'ü anma programları ve yerel tarihi keşif gezileri gibi aktiviteler, öğrencilerin milli bilincini pekiştirir. Bu tür faaliyetler, öğrencilere tarihi figürler ve olaylarla kişisel bir bağ kurma fırsatı sunarak, milliyetçilik duygusunu içselleştirmelerine yardımcı olur.

Görsel unsurlar ise, milliyetçi temaların güçlendirilmesinde kritik bir rol oynar. Türk bayrağı, Atatürk görselleri ve Milli Mücadele kahramanlarının temsilleri, öğrencilere güçlü bir görsel mesaj sunar. Türk bayrağının görkemli tasviri, bağımsızlık ve vatan sevgisi duygularını güçlendirmeyi amaçlar. Atatürk'ün görselleri, liderlik ve kararlılığın sembolü olarak öğrencilere ilham verir. Milli mücadele kahramanlarının temsilleri, Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerini atanların fedakârlıklarını ve cesaretlerini yüceltir. Bu görsel öğeler, öğrencilere tarihsel olayları daha somut ve etkili bir şekilde kavrama fırsatı sunar (Çayır, 2014).

YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılarak *8. sınıf İnkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı* yazarları tarafından oluşturulan görsel ve yazılı materyaller milliyetçilik çerçevesinde değerlendirilmiştir. Veri toplama tekniği olarak tercih edilen doküman analizi, araştırılması hedeflenen konuyla ilgili yazılı ve görsel materyallerin incelenmesini kapsamaktadır. Verilerin analizinde ise nitel içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Böylece araştırmacı tarafından tam manasıyla incelenemeyecek veriler anlamlı bir hale büründürülür ve yorumlama yeteneği artırılabileceği öngörülür. Betimsel analizde bütün verilerin kullanılması gerekli değildir. Verilerin işlenmesi aşamasında en uygun ve önemli bazı veriler seçilip, bazıları ayıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2204). Bu çalışmada da bütün veriler kullanılmamıştır. Belirlenen tematik çerçeveye göre en uygun örnekler seçilerek derinlemesine analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada proje amacına yönelik olarak veri toplayabilmek amacıyla günümüzde ortaokul düzeyinde 8. sınıfta okutulan Tüysüz (2023), tarafından kaleme alınan Dersdestek yayıncılık tarafından basılan İnkılap *Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı incelenmiş ve çalışma bu ders kitabı üzerinden yürütülmüştür.*

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılarak ders kitabı incelenmiştir(Yıldırım ve Şimşek, 2004). Araştırmada verilerin tamamı yerine belirlenen 4 alt boyuta göre (ders kitabında milliyetçi unsurlar, ders kitabındaki görsel unsurlar, dil ve söylem analizi, eğitim stratejileri ve etkinlikler) en uygun örnekler seçilerek derinlemesine analiz yapılmıştır.

BULGULAR

Metinsel İçerik

8.sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecini ve Atatürk ilkelerini öğrencilere kazandırmayı amaçlarken, metinlerde belirgin bir milliyetçi ton dikkat çekmektedir. Kitapta, özellikle Milli mücadele ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş mücadelesi etrafında şekillenen anlatılar, Türk milletinin bağımsızlık ve özgürlüğe olan tutkusu üzerine odaklanmaktadır. Milli Mücadele kahramanları ve Atatürk'ün liderlik vasıfları, öğrencilerin ulusal gururunu pekiştirmek amacıyla öne çıkarılmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk'ün cesareti, ileri görüşlülüğü ve azmi, genç nesle örnek bir lider olarak sunulurken, Türk milletinin de bu değerleri benimseyen ve koruyan bir topluluk olduğu vurgulanmaktadır. Metinlerde sıkça kullanılan "milli birlik", "özgürlük" ve "bağımsızlık" gibi anahtar kelimeler, kitabın milliyetçi bir bakış açısıyla oluşturulduğunu göstermektedir.

Görsel Unsurlar

Ders kitabında yer alan görseller, metinsel anlatımları destekleyerek milliyetçi duyguların pekiştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Kitapta sıkça yer verilen Türk bayrağı, Atatürk fotoğrafları ve Milli Mücadele kahramanlarının portreleri, öğrencilerin görsel hafızasında milli bir kimlik inşa etmeyi hedeflemektedir. Türk bayrağı ve Atatürk'ün simgeleşmiş görüntüleri, bağımsızlık ve milli egemenlik kavramlarını görsel olarak yansıtırken, Atatürk'ün yalnızca askeri bir lider değil, aynı zamanda milletin manevi rehberi olarak da sunulmasını sağlar. Görsellerde, kahramanlık ve fedakârlık temasının vurgulandığı sahnelere yer verilmesi, öğrencilerin Milli Mücadele dönemindeki dayanışma ruhunu kavramalarına yardımcı olur. Bu tür görsel unsurlar, öğrencilerin sadece bilgilendirilmesi değil, aynı zamanda milli değerlere duyarlılık kazanmaları amacıyla seçilmiştir.



Görsel 1. Yıldırım Orduları Grubu Komutanı Mustafa Kemal Paşa ve yaverleri

İncelenen kitabın 47. sayfasında yer alan bu görsel, Yıldırım Orduları Grubu Komutanı Mustafa Kemal Paşa ve yaverleri (Sağdan sola; Cevat Abbas (Gürer) Bey, Şükrü (Tezer) Bey, Salih (Bozok) Bey. Türk milletinin bağımsızlık mücadelesinin öncüsü olan Mustafa Kemal Paşa'nın liderliğini ve çevresindeki sadık yaverlerin ona duyduğu bağlılığı simgelemektedir. Merkezde oturan Mustafa Kemal Paşa, sadece askerî bir komutan olarak değil, aynı zamanda milletin bağımsızlık yolundaki umutlarının simgesi olarak öne çıkmaktadır. Yaverlerinin ona yakın duruşları, ulusal birliğin ve vatanseverlik duygusunun güçlü bir ifadesi olarak yorumlanabilir. Mustafa Kemal Paşa'nın çevresindeki subaylarla birlikte sergilediği disiplinli duruş, Türk milletinin bağımsızlık ve özgürlük idealine olan sarsılmaz inancını yansıtır. Fotoğrafın tarihî dokusu, Türk milletinin zorluklara karşı gösterdiği direnişi ve milli birlik içinde kazanılan zaferlerin önemini gözler önüne sermektedir.



Görsel 2. Fahrettin Paşa askerlerine su ikram ederken

Ele alınan kitabın 42. Sayfasında yer alan görselde Medine Müdafii Fahrettin Paşa askerlerine su ikram ederken, Fahrettin Paşa'nın suyu sunuşu, onun askerlerine karşı duyduğu sevgi, bağlılık ve liderlik vasfını yansıtmaktadır. Bir komutan olarak sadece emir veren değil, aynı zamanda askerlerinin yanında duran, onlara destek olan bir figür olarak görülmektedir. Fahrettin Paşa'nın bu tavrı, Türk milletinin vatan sevgisini ve dayanışmasını simgeler niteliktedir. Askerlerin gülümseyerek ona bakmaları, aralarındaki güven ve saygının güçlü olduğunu gösterir. Bu sahne, Türk milletinin zorlu şartlarda dahi milli değerlerine olan bağlılığını ve dayanışma ruhunu canlı tutan komutanlarına duyduğu vefayı simgelemektedir.



Görsel 3. Ders kitabı sayfa 49'da yer alan resim

Söz konusu kitapta 49. sayfada yer verilen bu görselde ise düzenli ordu henüz kurulmamışken

halkın kendi öz kaynaklarıyla verdiği mücadeleyi temsil etmektedir. Farklı toplumsal sınıflardan insanların tek bir amaç için bir araya gelmesi, milli birlik ve beraberlik ruhunun somut bir göstergesidir. Kadınların da silah başında erkeklerle eşit konumda yer alması, Milli Mücadele'nin toplumsal cinsiyet rollerini aşan, kapsayıcı karakterini vurgulamaktadır. Giyim ve teçhizattaki çeşitlilik, hareketin halk tabanlı yapısını gösterirken, yüzlerdeki kararlı ifadeler bağımsızlık idealine olan inancı yansıtmaktadır. Bu fotoğraf, bir yandan yerel direniş ruhunu temsil ederken, diğer yandan ulusal kurtuluş mücadelesinin kolektif karakterinin güçlü bir sembolü olarak tarihsel bir belge niteliği taşımaktadır.



Görsel 4. Anadolu Kadınları Müdâfaa-i Vatan Cemiyeti üyelerinden bazıları

Sayfa 50' de yer alan görselde ise Anadolu Kadınları Müdâfaa-i Vatan Cemiyeti üyelerinden bazıları Türk Kurtuluş mücadelesinin derinlikli toplumsal boyutunu yansıtan güçlü bir görsel belgedir. En başta, geleneksel kıyafetler içindeki bu kadınların bir cemiyet çatısı altında örgütlenmiş olmaları, dönemin kadınlarının pasif değil aksine toplumsal olaylarda aktif birer özne olduklarını göstermektedir. Müdafaa-i Vatan Cemiyeti üyesi olarak fotoğraf verdirmeleri, kadınların vatan savunmasını sadece erkeklere bırakmadıklarının, bilinçli ve örgütlü bir şekilde mücadeleye katıldıklarının kanıtıdır. Fotoğraftaki ciddi ve kararlı duruşlar, Milli Mücadelenin sadece cephede değil, cephe gerisinde de ne denli organize yürütüldüğünü göstermektedir. Ayrıca bu fotoğraf, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş sürecinde, Türk kadınının toplumsal rollerindeki değişimin ve kamusal alanda görünür olma çabasının da sessiz ama güçlü bir tanığıdır. Nihayetinde bu görüntü, Anadolu'daki Milli Mücadelenin topyekûn bir halk hareketi olduğunun ve kadınların bu hareketin vazgeçilmez bir parçası olduğunun tarihi bir vesikasıdır.

Dil ve Söylem

İrdelenen kitabın dilinde, milli birlik, vatan sevgisi ve bağımsızlık gibi kavramları öne çıkaran güçlü bir söylem göze çarpmaktadır. Kahramanlık, fedakârlık ve bağımsızlık gibi temalar, kitabın dilinde milliyetçi bir tona dönüştürülerek kullanılır. "Millet", "vatan", "kahraman" gibi terimlerin tekrar edilmesi ve bu terimlerin Atatürk ve silah arkadaşlarının anlatımında

sıkça yer alması, öğrencilerin bilinçaltında güçlü bir milli aidiyet duygusu uyandırmayı amaçlar. Bu bağlamda, Atatürk'ün gençliğe hitaben söylediği sözler ve ünlü vecizeleri, ders kitabında sıklıkla yer bulur. Bu söylemler, öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarına olan bağlılıklarını güçlendirirken, milli değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Kitabın dili, yalnızca bilgilendirici olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin duygusal yönlerine de hitap ederek vatanseverlik bilincini arttırmayı hedefler.



Görsel 5. Ders Kitabı Sayfa 23'te yer alan tartışma etkinliği

Söz konusu kitabın 23. Sayfasında yer alan bu görseldeki karşılaştırmalı alıntılar, Türk modernleşme tarihinin iki önemli durağı arasındaki düşünsel köprüyü simgelemektedir. Tevfik Fikret'in Osmanlı'nın son döneminde dile getirdiği özgür düşünce, kadın hakları ve gençliğe güven temaları, adeta Cumhuriyet'in temel felsefesinin habercisi niteliğindedir. İki düşünürün sözlerindeki paralellik, Türk aydınlanmasının tesadüfi değil, birbirini besleyen ve geliştiren bir süreç olduğunu göstermektedir. Fikret'in şiirsel ve felsefi düzlemde dile getirdiği idealler, Atatürk'ün liderliğinde siyasi ve toplumsal bir projeye dönüşmüştür. Bu dönüşüm, Osmanlı aydınlanmasından Cumhuriyet modernleşmesine uzanan çizgide düşünsel devamlılığın en açık kanıtıdır. Özellikle eğitim, kadın hakları ve gençlik konularındaki benzer vurgular, Türk modernleşmesinin temel dinamiklerinin nasıl şekillendiğini ve kuşaktan kuşağa aktarıldığını göstermesi bakımından tarihsel bir değer taşımaktadır.

"Türk milleti, öz yurdunun istila edildiğini; mal, can ve namusunun tehlikeye düştüğünü görünce, hele işgalcinin Yunanlar olduğunu anlayınca çılgına döndü. Büyük bir üzüntü duydu ve çektiği sıkıntıyı ve yorgunluğu hiçe sayarak kutsal saydığı şeyleri korumanın çarelerini aradı. Bunun sonucudur ki silahlı veya silahsız birçok insan, kendinden biraz daha iyi düşünebilenin peşine takılmakta tereddüt etmedi. Yine bu sebepledir ki bunların lideri bazen bir komutan bazen de okuması ve yazması bile bulunmayan bir kişi oldu. Vatanın kurtulması için fikir birliğine varan bu insanlar balta dâhil buldukları her tür silah ile düşmanın modern orduları karşısına çıkmakta bir an bile duraksama göstermediler."

Dr. Selahattin TANSEL, siyaset tarihçisi-yazar, Mondros'tan Mudanya'ya Kadar, s. 275-283 (Düzenlenmiştir.).

Görsel 6. Dr. Selahattin Tansel'den bir bilgi notu

Sayfa 49 da yer alan görsel ise, Milli Mücadele'nin sosyal boyutunu çarpıcı bir şekilde yansıtmaktadır. Her kesimden insanın, eğitim seviyesi veya sosyal statüsüne bakılmaksızın, vatan savunması için bir araya gelmesi anlatılmaktadır. Özellikle "okuma yazma bilmeyen liderlerin" varlığına yapılan vurgu, hareketin gerçek bir halk hareketi olduğunu göstermektedir. Modern silahlara karşı "balta dâhil her türlü silah" ile direniş gösterilmesi, halkın kararlılığının ve fedakârlığının sembolü olarak sunulmaktadır. Metinde geçen "çılgına dönmek" ifadesi, işgale karşı toplumsal öfkenin ve direnme azminin güçlü bir göstergesidir.

Osmanlı Devleti İtilaf Devletleriyle 30 Ekim 1918'de Mondros Ateşkes Anlaşması'nı imzalamıştı. Bu anlaşma uyarınca Fahrettin Paşa'nın en yakın İtilaf kuvvetleri komutanlarından birine teslim olarak Medine'den çekilmesi gerekiyordu. Ancak Paşa, teslim teklifleri karşısında Mehmetçik'in Medine'yi savunmakta kararlı olduğunu şu sözlerle ifade etti:



Fahrettin Paşa

"Kahraman askerlerim Medine'yi son fişengine, son damla kanına ve son nefesine dek muhafazaya ve müdafaaya memurdur. Buna askerce, Müslümanca azmetmiştir. Bu asker Medine'nin enkazı ve nihayet Ravza-i Mutahhara'nın yeşil türbesi altında kan ve ateşten dokunmuş kızıl bir kefenle gömülmedikçe Medine-i Münevvere Kalesi'nin burçlarından Osmanlılığın Albayrağı alınmayacaktır! Allahutaala bizimle beraberdir. Yardımcımız onun Resulü Peygamber Efendimizdir."

Nâci Kâşif KICIMAN, asker ve bürokrat, Medine Müdafaası, s. 91, 92 (Düzenlenmiştir.).

Görsel 7. Naci Kâşif Kıcıman'dan bir bilgi notu

İncelenen kitapta ki bu görsel kitabın 43. Sayfasında yer almakla beraber, vatanseverlik ve inanç değerlerinin birleştiği çarpıcı bir tarihsel anı yansıtmaktadır. Fahrettin Paşa'nın sözleri, Osmanlı'nın son döneminde bile devlet adamlarının gösterdiği onurlu duruşun ve direnişin sembolüdür. "Son fişeğe, son damla kanına ve son nefesine dek" ifadesi, vatan savunmasındaki kararlılığın ve fedakârlığın en üst düzeydeki ifadesidir. Medine'nin kutsal

topraklarını savunma görevi ile askeri görevin iç içe geçmesi, dönemin ruhunu yansıtan önemli bir tarihsel kesittir. Ravza-i Mutahhara'nın yeşil türbesi altında "kan ve ateşten dokunmuş kızıl bir kefenle" gömülme vurgusu, dini ve milli değerlerin nasıl harmanlandığını göstermektedir.

Mustafa Kemal'in yakın arkadaşı Salih Bozok'a Trablusgarp'tan gönderdiği mektuptan:

"Biz vatana borçlu olduğumuz fedakârlık derecelerini düşündükçe bugüne kadar yapılan hizmeti pek değersiz buluyoruz. Vicdanımızdan gelen bir ses bize gemilerimizin Tobruk, Derne, Bingazi ve Trablusgarp limanlarında tekrar demir atmış olduğunu görmedikçe vazifemizi bitirmiş sayılamayacağımızı söylüyor.

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."

Salih BOZOK, Hep Atatürk'ün Yanında, s. 151 (Düzenlenmiştir.).

Görsel 8. Salih Bozok'tan0 bir bilgi notu

Bahsi geçen kitabın 26. Sayfasındaki bu görsel, Milli Mücadele ruhunun derinlikli bir yansımasıdır. İlk paragraftaki özeleştiri, vatansever bir liderin kendini ve geçmişi sorgulama cesaretini gösterirken, ikinci paragraf geleceğe dair sarsılmaz bir inancı temsil etmektedir. "Vatan mutlaka selamet bulacak" ifadesi, en zor koşullarda bile umudun ve kararlılığın sürdürülmesi gerektiğini vurgular. Özellikle metnin sonundaki "kendi selametini, memleketin ve milletin selamet ve saadeti için feda edebilen vatan evlatları" vurgusu, bireysel çıkarları toplumsal fayda için feda etme anlayışının güçlü bir sembolüdür. Bu metin, vatanseverliğin sadece duygusal değil, aktif bir fedakârlık ve sorumluluk gerektirdiğini gösteren tarihsel bir belgedir.

LİSAN

Güzel dil Türkçe bize, Türklüğün vicdanı bir;
Başka dil gece bize. Dini bir, vatanı bir;
İstanbul konuşması Fakat hepsi ayrılır
En saf, en ince bize. Olmazsa lisanı bir.

Ziya GÖKALP



Görsel 9. Ziya Gökalp'ten bir şiir

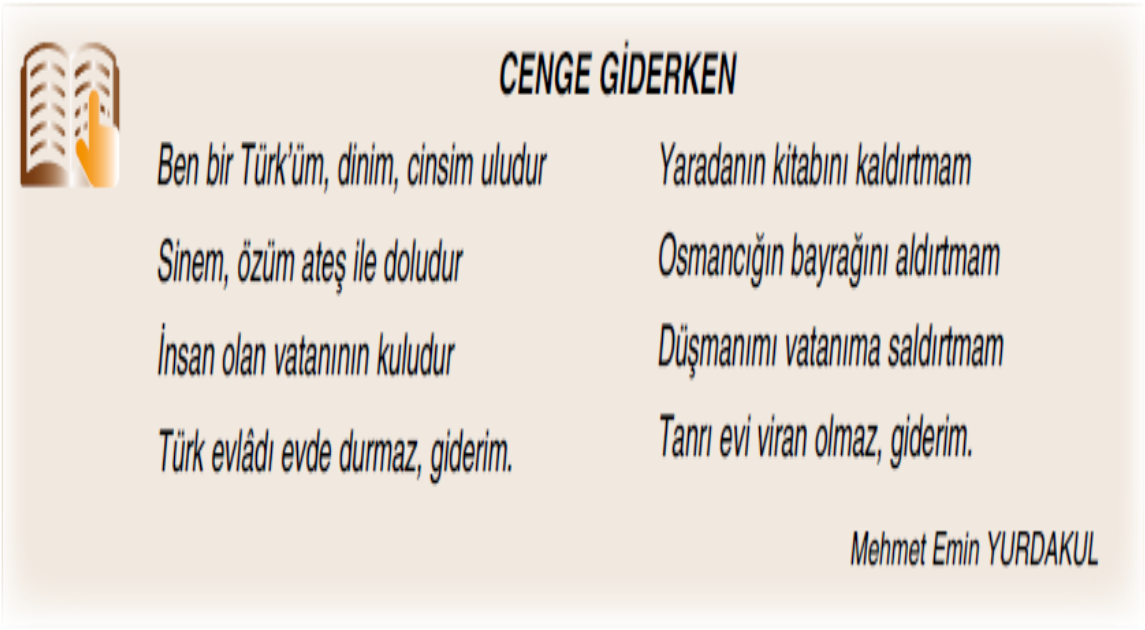
Sayfa 22'de yer alan şiir Gökalp'in Türk kimliğine, diline ve kültürüne olan derin bağlılığını

yansıtmaktadır. "Güzel dil Türkçe bize, Başka dil geçe bize" dizeleri, Türk dilinin ve kültürünün kutsallığına ve üstünlüğüne yapılan vurgudur. Dil ve kültür, Gökalp'in Türkçülük düşüncesinin temel bileşenleridir.

Ayrıca "Dini bir, vatani bir" ifadesi, Gökalp'in İslam dini ile Türk vatanı arasında kurduğu bağı gösterir. Onun anlayışında milliyetçilik ve dindarlık iç içe geçmiştir. "Fakat hepsi ayrılır, Olmazsa lisanı bir" mısraları ise Türklüğün tek ve bölünmez bir ulus olduğu fikrini temsil eder. Bu, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesinin de özünü oluşturmaktadır.

Gökalp'in eserlerindeki Türkçülük, İslamcılık ve Batıcılık eksenlerinin tümü, bu şiir parçasında da yansımasını bulur. Türk milliyetçiliği düşüncesinin bu çok yönlü yapısı, onun güçlü bir entelektüel temele dayandığını gösterir.

Sonuç olarak, bu görseldeki şiir parçası, Ziya Gökalp'in Türk milliyetçiliği felsefesinin temel kavramlarını ve sembollerini özlü bir biçimde içermektedir. Türk kültürü, dili, dini ve vatanı arasındaki bütünlük, onun milliyetçilik anlayışının özüdür ve Türk modernleşmesinin de temelini oluşturmaktadır.



Görsel 10. Mehmet Emin Yurdakul'dan bir şiir

Yine sayfa 22'de yer alan Bu şiir, Türk milliyetçiliği düşüncesinin ve vatan sevgisinin güçlü bir sembolik ifadesidir. "Türk'üm, dinim, cinsim uludur" dizesi, Türk kimliğinin kutsallığının ve üstünlüğünün dile getirilmesidir. Savaş meydanına koşma isteği, Türk halkının bağımsızlık mücadelesindeki kararlılığını ve fedakârlığını sembolize etmektedir.

"Sinem, özüm ateş ile doludur" mısrası, Türk milletinin özündeki coşku ve ateşi yansıtır. "Düşmanım yıkılmış saldırtmam" ve "Tanrı evi viran olmaz, giderim" dizeleri ise yenilmezlik ve ümit duygularını güçlü bir şekilde temsil eder.

Sonuç olarak, bu şiir Türk milliyetçiliği ve bağımsızlık mücadelesinin en özlü sembolik

anlatımlarından biridir. Vatanseverlik, inanç, mücadele azmi gibi kavramlar, şiirin her dizesinde somut ve etkileyici bir şekilde işlenmiştir.


İSTİKLÂL SAVAŞI
gazetesi
AMASYA'DA TARİHİ TOPLANTI BAŞLADI
«Milletin istiklâlini yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır»

Görsel 11. 20 Haziran 1919 tarihli bir gazete

Son olarak kitabın 59. Sayfasında yer alan bu gazete başlığı, Amasya Genelgesi'nin hazırlandığı toplantıyı haber veren 20 Haziran 1919 tarihli bir gazete (Günümüz alfabesine uyarlanmıştır.) Türkiye'nin bağımsızlık mücadelesinin sembolik bir ifadesidir. Başlıktaki "Milletin istiklalini, yine milletin azmi ve kararı kurtaracaktır" ifadesi, Milli Mücadele'nin temel motivasyonunu yansıtmaktadır. Halkın kendi iradesine ve kararlılığına duyulan güven, bu mücadelenin özünü oluşturmaktadır. Milli egemenlik ve bağımsızlık idealleri, bu başlıkta somutlaşmıştır.

Amasya Genelgesi'nin hazırlanması, ulusal direniş hareketinin örgütlü bir hal almasının sembolüdür. Bu tarihsel dönüm noktası, Türk milletinin işgale boyun eğmeyeceğini, özgürlüğüne sonuna kadar sahip çıkacağını ilan etmektedir.

Gazete başlığındaki "İstiklal Savaşı" vurgusu da, mücadelenin karakterini açıkça ortaya koymaktadır. Bağımsızlık için verilen bu savaş, Türk halkının tarihsel kimliğinin ve gelecek inşasının sembolü haline gelmiştir.

Sonuç olarak, bu görsel, Milli Mücadele'nin başlangıç anlarındaki coşku, kararlılık ve milli irade duygularını somutlaştıran önemli bir tarihsel belgedir. Türk modernleşmesinin temellerinin atıldığı bu dönüm noktası, Türk milletinin özgürlük mücadelesinin güçlü bir sembolü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim Stratejileri ve Etkinlikler

Ders kitabında, milli değerleri öğrencilere kazandırmak amacıyla çeşitli eğitim stratejileri ve etkinlikler yer almaktadır. Kitap boyunca, öğrencilerin milli bayramlar ve tarihi günler hakkında bilgi sahibi olmaları teşvik edilirken, bu günlerde gerçekleştirilebilecek etkinlik önerileri de sunulmaktadır. Örneğin, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı (Bkz. Görsel 12) 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı gibi günlerin anlam ve önemi kitapta detaylandırılmakta; bu günlerde yapılacak törenler, söylevler ve şiirler gibi etkinlikler

öğrencilerin katılımını teşvik eden bir yaklaşımla sunulmaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin milli değerlere aktif bir şekilde katılımını sağlarken, onların geçmişle bağ kurarak Türk kimliğini daha derinden anlamalarına olanak tanır.



Görsel 12. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı

TARTIŞMA VE SONUÇ

8.sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı, milliyetçilik kavramını çok boyutlu bir şekilde ele almaktadır. Kitabın ilk bölümlerinden itibaren, Türk milletinin bağımsızlık mücadelesi ve ulusal birlik temaları öne çıkmaktadır. Milli Mücadele'nin anlatıldığı bölümlerde, Türk milletinin bağımsızlık için verdiği fedakârlıklar ve ulusal birliğin önemine sık sık vurgu yapılmaktadır. Burada, milliyetçiliğin güçlü bir bağımsızlık hareketine dayandığı ve bu mücadele ile Türk milletinin ortak bir kimlik etrafında birleştiği anlatılmaktadır (MEB, 2023, s. 78). Bu noktada, kitapta yer alan "Ne mutlu Türküm diyene" gibi ifadeler, öğrencilere milliyetçiliğin bir gurur kaynağı olduğunu aktarmakta ve ulusal aidiyet duygusunu pekiştirmektedir.

Ders kitabındaki milliyetçi unsurların görseller aracılığıyla da pekiştirildiği görülmektedir. Atatürk'ün ve Milli mücadele kahramanlarının görselleri, milli bayramlar sırasında çekilmiş kareler, Türk bayrağının sıkça kullanıldığı görüntüler, öğrencilerin görsel hafızalarında milliyetçi söylemleri destekleyen önemli unsurlardır (MEB, 2023, s. 45). Özellikle Atatürk'ün liderlik rolü, öğrenciler üzerinde hem bir rol model olarak sunulmakta hem de Türk milletinin birleştirici unsuru olarak tanımlanmaktadır. Bu görsel anlatımlar, öğrencilerde milli kimlik bilincinin görsel destekle pekiştirilmesini sağlamaktadır.

Kitapta kullanılan dil, milliyetçiliği pekiştiren bir diğer önemli unsurdur. Metinlerde kullanılan sözcükler, Türk milletinin kahramanlığı, bağımsızlık aşkı ve fedakârlık duygularını yüceltmek amacıyla özenle seçilmiştir. Örneğin, "Türk milleti tarih boyunca esaret altında yaşamayı kabul etmemiştir" (MEB, 2023, s. 120) gibi ifadeler, öğrencilere Türk kimliğinin tarihi

olarak bağımsızlık ve özgürlük ile tanımlandığını göstermektedir. Bu tür söylemler, ulusal bilinç kazandırma hedefinin bir parçası olarak değerlendirilebilir.

Ders kitabı ayrıca, öğrencilerin milliyetçilik kavramını içselleştirmelerine yardımcı olmak için çeşitli etkinlikler de sunmaktadır. Öğrencilerin milli bayramlarda aktif rol almaları, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesini ezberlemeleri ve ulusal marşları öğrenmeleri gibi etkinlikler, hem bilgi düzeyinde hem de pratikte milliyetçi değerlerin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu etkinlikler, öğrencilerde ulusal aidiyet duygusunu güçlendirirken, aynı zamanda milliyetçilik kavramını bir yaşam pratiği haline getirmeyi hedefler (Çapa & Kalaycıoğlu, 2012).

Kitaptaki milliyetçilik vurgusu, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş ideolojisini koruma ve sürdürebilme amacıyla oluşturulmuştur. Bu durum, modern Türkiye'de eğitimin ulusal kimlik inşasında oynadığı merkezi rolü bir kez daha ortaya koymaktadır. Milliyetçi unsurların ders kitaplarına entegre edilmesi, Türk milletinin tarihsel bilincini ve ulusal birlik anlayışını nesiller boyu aktarma amacına hizmet etmektedir.

Sonuç olarak, 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı, milliyetçilik unsurunun eğitim materyalleri aracılığıyla genç kuşaklara aşılandığı önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Ders kitabında yer alan metinlerde, Türk milletinin bağımsızlık mücadelesi ve ulusal birlik temaları güçlü bir şekilde işlenmiş; bu unsurlar kahramanlık ve fedakârlık gibi milliyetçi değerler üzerinden öğrencilere sunulmuştur. Kitapta kullanılan dil, ulusal bilinç ve aidiyet duygusunu pekiştirecek şekilde özenle seçilmiştir. Özellikle Milli mücadele ve Cumhuriyet'in ilanı gibi tarihsel olaylar, milliyetçilik söylemleriyle desteklenmiş ve Türk milletinin bağımsızlık arzusu, özgürlük tutkusu üzerinden anlatılmıştır. "Ne mutlu Türküm diyene" gibi Atatürk'ün sözleri, ulusal kimliği vurgulayan bir unsur olarak sıkça kullanılmıştır.

Ders kitabındaki görseller de milliyetçi unsurların pekiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Türk bayrağı, Atatürk portreleri ve Milli Mücadele'ye dair görsel temsiller, öğrencilerde milli bilincin oluşumuna destek olan görsel araçlardır. Bu görseller, metinlerle birlikte çalışarak öğrencilerde duygusal bir bağ oluşturmakta ve milliyetçi söylemlerin daha güçlü bir şekilde içselleştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Ayrıca, ders kitabında yer alan etkinlikler, öğrencilerin sadece milliyetçi değerleri öğrenmekle kalmayıp, bu değerleri aktif bir şekilde deneyimlemelerine de olanak tanımaktadır. Milli bayramlarda görev alma, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'ni ezberleme gibi etkinlikler, milliyetçilik kavramının öğrencilerin hayatında daha somut bir yer edinmesini sağlamaktadır.

Bu çalışma, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin ulusal kimlik ve milliyetçilik değerlerini koruma ve yeni nesillere aktarma amacını net bir şekilde yansıttığını göstermektedir. Bu bağlamda, ders kitaplarının hem içerik hem de yapı bakımından milliyetçi unsurlarla güçlendirilmiş olduğu, Türkiye'nin modernleşme sürecinde ulusal kimlik inşasında eğitim sisteminin oynadığı merkezi rolü pekiştirdiği söylenebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, bu tür ders kitaplarının öğrenciler üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı bir şekilde inceleyebilir, milliyetçi değerlerin eğitim yoluyla ne kadar etkin bir şekilde aktarıldığını analiz edebilir.

ÖNERİLER

- Ders Kitaplarının Milli Bilinç Oluşturma Rolü Güçlendirilmeli: Ders kitaplarında milli bilincin oluşumunu destekleyen içerikler artırılmalı, öğrencilerin ulusal kimliklerini güçlendiren unsurlara daha fazla yer verilmelidir.
- Görsel Unsurların Milli Değerlerle Desteklenmesi**:** Milli mücadeleye dair görseller, Türk bayrağı ve kahramanların temsilleri gibi görsel materyaller daha etkili bir şekilde kullanılmalıdır.
- Dil ve Söylemde Gençlere Uygun Bir Yaklaşım**:** Kitabın dilinde daha sade ve günümüz gençliğine hitap eden bir üslup benimsenerek milli değerler gençlerin ilgisini çekecek şekilde sunulmalıdır.
- Etkinlikler ve Proje Tabanlı Öğrenme: Öğrencilerin katılımını teşvik eden, milli bayramlar ve tarihi olaylarla bağlantılı etkinlikler ve projeler eklenmelidir.
- Okul Dışı Etkinliklerin Artırılması**:** Tarihi yer ziyaretleri ve milli değerleri pekiştiren okul dışı etkinlikler düzenlenerek, öğrencilerin milli kimlikleriyle bağ kurmaları sağlanmalıdır.
- Teknolojik Araçların Kullanımı**:** Sanal gerçeklik, interaktif uygulamalar gibi dijital araçlarla öğrencilerin milli tarih bilgisi desteklenmelidir.
- Milli Değerlerin Küresel Değerlerle Bütünleştirilmesi**:** Türk milliyetçiliği, insan hakları ve demokrasi gibi evrensel değerlerle birlikte sunularak öğrencilerin daha geniş bir bakış açısı kazanmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Atatürk, M. K. (1997). *Nutuk*. Ankara: AKDTYK Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Ahmad, F. (1993). *The making of modern Turkey*. Routledge.

Anderson, B. (2006). *Hayali cemaatler: Milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması* (M. G. Gümüş, Çev.). Metis.

Aytürk, İ. (2004). *Atatürk ve modernleşme sürecinde milliyetçilik*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Çapa, Y., & Kalaycıoğlu, E. (2012). İnkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerinde milliyetçilik. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 45-62.

Çayır, M. (2014). *Eğitimde görsel materyal kullanımı: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Ersoy, R. (2015). *Türk tarihinin eğitimi: İlköğretim kitaplarının analizi* İstanbul: Eğitim.

Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Cornell University Press.

Karaman, A. (2020). *Milli mücadele ve Atatürk: Eğitime etkileri*. İzmir: Eğitim Bilimleri Yayınları.

Kaplan, M. (2021). *Milliyetçilik ve tarih eğitimi: Kavramsal çerçeve ve uygulamalar*. Ankara: Nobel.

(MEB). Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *8. sınıf inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Tüysüz, S. (2023). *8. sınıf inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı.* Ankara: Dersdestek

Yıldırım, A. Şimşek H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE EĞİTİM AMAÇLI GÖÇ HAREKETLİLİĞİ: KAZAKİSTAN ÖRNEĞİ

Gaukhar KAPBAROVA

South Kazakhstan Pedagogical University, ORCID: 0000-0001-8476-4259

Abdullah GÜNDOĞDU

Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-9171-6965

ÖZET

Sovyetlerin dağılma sürecinde 1989 yılına kadar nüfus düşüşü yaşayan Kazakistan, 16.5 milyon civarında iken 1991'de bağımsızlığını kazandıktan sonra da geçiş döneminde ülkeden yaşanan göçler nedeniyle nüfus kaybetmiştir. 1999'a gelindiğinde 14,9 milyona kadar inmiştir. Ancak istikrarlı nüfus siyaseti sayesinde bu oran giderek artarak günümüzde 20 milyonu aşmıştır. Yine bu nüfus siyasetinin sonucu olarak Kazakistan nüfusunun yaklaşık yarısı, 29 yaş altında olup, 14-28 yaş arasındaki genç nüfusun genel nüfus içerisindeki oranı ise %22,3'e ulaşmıştır. Bu çalışmanın amacı, Kazakistan'da bu oranların doğal sonucu olarak ortaya çıkan eğitim sorunlarını ve Kazakistan'dan yurt dışına eğitim amaçlı yürütülen göçleri incelemektir. Çalışma betimsel olup tarama deseninde yapılmıştır ve verilere doküman analizi yoluyla ulaşılmıştır. Kazakistan'da gençlerin göçünün ana yönü "eğitim ve emek göçüdür". İlk bakışta eğitim ve işçi göçü "geçici" göç kanalları gibi görünmektedir. Deneyimlerin gösterdiği gibi, başlangıçtaki bu eğitim ve işçi göçü daha sonra Kazak gençlerinin daimi ikamet için ülkeden ayrılma yolu haline gelir. Kural olarak, üniversitelerde ve kolejlerde eğitim birkaç yıl sürer. Ayrıca göçmen genç, okurken veya çalışırken yerel kültürü tanır ve dilini öğrenir. Genelde toplumun sosyo-ekonomik ve siyasal yaşamında meydana gelen değişimler eğitim sürecini de yenilediği görülmüştür. Kazakistan'ın bağımsızlıktan sonra yaşadığı deneyimler, bu durumla uyumlu bir seyit izlemektedir. Ayrıca, yükseköğretimin küreselleşmesinin en çarpıcı sonuçlarından biri yurt dışında okuyan öğrenci sayısındaki hızlı artış eğilimi olarak karşımıza çıkar. Kazakistan için bu oranlar, dünya çapında yurt dışında okuyan öğrenci sayısı 1,3 milyondan iki katının üzerine çıkması şeklinde yansımış, 1995'ten 2007'ye kadar 3,0 milyona ulaşmıştır. Yurt dışına yönelik eğitim ve öğretim hareketliliğine katılan öğrencilerin çoğunun üniversitelere yönelik olduğu göze çarparken daha azı ise meslek okullarına, yoğun dil programlarına (özellikle İngilizce) ve liselere yöneliktir.

Anahtar Kelimeler

Kazakistan
Eğitim göçü
Genç nüfus

EDUCATIONAL MIGRATION FROM THE PAST TO THE PRESENT: THE CASE OF KAZAKHSTAN

ABSTRACT

Kazakhstan, which experienced a population decline until 1989 during the process of the Soviet Union's dissolution, continued to lose population during the transition period due to emigration from the country after gaining independence in 1991. By 1999, the population had decreased to 14.9 million. However, thanks to a stable population policy, this rate has gradually increased and currently exceeds 20 million. Because of this population policy, approximately half of Kazakhstan's population is under 29 years old, with the proportion of the 14-28 age group within the general population reaching 22.3%. This study aims to examine the educational issues arising from these ratios in Kazakhstan and the educational migration from Kazakhstan to abroad. The study is descriptive and conducted in a survey design, with data obtained through document analysis. The main direction of youth migration in Kazakhstan is "educational and labor migration." At first glance, educational and labor migration appear as "temporary" migration channels. As experience shows, this initial educational and labor migration often becomes a pathway for Kazakh youth to leave the country for permanent residence. Typically, education in universities and colleges lasts for several years. Moreover, the migrant youth learns the local culture and language while studying or working. Generally, changes in the socio-economic and political life of the society have also renewed the educational process. Kazakhstan's post-independence experiences align with this situation. Additionally, one of the most striking results of the globalization of higher education is the rapid increase in the number of students studying abroad. For Kazakhstan, this rate reflects a rise from 1.3 million to more than double that globally, reaching 3.0 million from 1995 to 2007. Most students participating in educational and training mobility abroad are directed towards universities, while fewer are oriented towards vocational schools, intensive language programs (especially in English), and high schools.

Key Words

Kazakhstan
Educational migration
Youth population

GİRİŞ

Çağdaş toplumu karakterize eden temel yapılardan biri, bilgi birikiminin temel taşı olan üniversitelerdir. Sonuçta toplumun sosyo-ekonomik yaşamında meydana gelen değişiklikler, eğitimi ve eğitim sürecini daha anlamlı hale getirmektedir. Bu bağlamda, bugün gençler sadece Kazakistan'ın yükseköğretim kurumlarının duvarları içinde değil, yurtdışında da eğitimin önemini tecrübe ediyorlar.

Orta Asya ülkelerinde göç süreçlerinin düzenlenmesi esas olarak ulusal düzeyde gerçekleştirilmektedir. Bunun bir istisnası, genellikle Rusya ile olduğu gibi, ev sahibi ülkelerle nadiren ikili anlaşmaların yapılmasıdır. Kırgızistan, Tacikistan ve Özbekistan'da gençlerin göçü ağırlıklı olarak erkeklerden oluşuyor. Aynı zamanda Kırgızistan'da bu süreçte kadınların ağrılığının artırılması yönünde bir eğilim de görülüyor. Araştırma ülkelerinde gençlik

kavramını tanımlamak için iki yaklaşım kullanılmaktadır. Kazakistan ve Kırgızistan'da yasama düzeyinde gençlik, 14 ila 28 yaş arasındaki kişiler olarak tanımlanmaktadır. Benzer bir kavram bu ülkelerin istatistik raporlarında da yazılmaktadır. Dolayısıyla Kazakistan'da "gençlik" 14-28 yaş arası insanları da kapsamaktadır (Sadovskaya, 2013: 570).

2014'ten bu yana genel göç hacminde bir azalmakla görülmekle birlikte ve gençlerin göç hareketliliği canlılığını korumuştur. Hatta son yıllarda ilk kez gençlerin dış göçünde eksi bir dengenin kaydedildiği ve şu ana kadar artarak devam etmiştir. Buna göre, Kazakistan'dan ayrılan en büyük insan grubunu gençler oluşturuyor. 2015 yılında ayrılanların neredeyse yarısını 30 yaşın altındaki kişiler oluşturmuştur. Ayrıca 30-40 yaş arası vatandaşlar da etkin olarak bu hareketliliğe katılıyorlar (Kusherbaev, 1996: 107–126).

1990'lı yıllarda Sovyetler Birliği çöktüğünde göç süreci o dönemdeki tüm eski SSCB devletlerinin karakteristik özelliği olan çok yüksek bir düzeye ulaştı. Kazakistan Cumhuriyeti'nde göç süreci, birliğin dağılmasından önceki dönemde başlamış, Sovyetler Birliği dağıldığında zirveye çıkmıştı. Çünkü bölgede uygulanan idari ve zorlayıcı yöntemlerle pek çok halk kendi topraklarından zorla göç ettirildikten sonra eski topraklarına dönmeye başlamıştır. Hukuki ve siyasi bir süreç olarak ifade edebileceğimiz bu geçiş döneminde ortaya çıkan ekonomik zorluklar bu süreci hızlandırmıştır (Barthold 1963: 1020-1023).

YÖNTEM VE VERİLERİN ANALİZİ

Çalışma betimsel olup tarama deseninde yapılmıştır ve verilere doküman analizi yoluyla ulaşılmıştır.

BULGULAR

Kazakistan'da Göç Olgusu

Kazakistan bağımsızlığını kazandıktan sonra iç göç süreci yeniden canlandı. 1995'ten önce kentlerden kırsala göçlerin sayısı artarken, kırsal nüfusta da artış yaşanmıştır. 1995'ten sonra ise tam tersi bir durum yaşanmış, durumda da köyden kente göç edenlerin sayısı artmıştır. Köylerini bırakıp şehre taşınan insanların öncelikli amacı iş bulmaktı. Kente taşınanlar arasında çok sayıda genç de vardı. Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından birçok büyük sanayi işletmesi kapanmış ve bunun sonucunda şehrin nüfusu keskin bir şekilde azalmıştır. Bağımsızlığın kazanılmasının ardından ülkenin iç ekonomik ve sosyal koşulları düzeltilmeye çalışılmış, siyasi reformlar sayesinde birçok işletmenin yeniden açılmıştı. Bu istikrarsız koşullar, göç sürecini hızlandırmıştır. 1998-1999 yıllarında kırsaldaki sosyo-ekonomik zorluklar, sanayi tesislerinin kapanması nedeniyle Kazakistan'ın uzak bölgelerinden yaklaşık 900.000 kişi göç sürecine dâhil oldu. İç göç sürecinde ilk sırayı çalışma çağındaki insanlar aldı. Bunlar arasında özellikle Kazaklar bakımından kentsel nüfus 755 bin, kırsal kesimde ise 490 bin azaldı. Bu durum Kazakistan'da kentleşme sürecinin büyüdüğünü gösterdi. Yedisu (Zhetysu) bölgesindeki Alamyt şehri, Akmola bölgesi ve Astana şehri (Astana değişikliği nedeniyle) ve Mangistau bölgesi (petrol üretimi, yüksek maaş) gelenler açısından göçmenlere göre özel bir yere sahiptir. Çalışabilecek insanları kaybeden bölgeler arasında Doğu Kazakistan bölgesi, Kızılorda bölgesi ve Güney Kazakistan yer alıyor. Nüfusun konumuna

gelince, Güney Kazakistan ve Kuzey Kazakistan'ı yoğun nüfuslu bölgeler olarak sınıflandırırsak, Orta Kazakistan'ı seyrek nüfuslu bölge olarak sınıflandırabiliriz. Bu durumun ana nedeni hava ve iklimdir. Yani iç göç süreci nedeniyle şu sonuca varılabilir: İnsanların sık sık göç etmesinin temel nedeni işsizlik ve olumsuz çevre koşullarıdır. Kazakistan Cumhuriyeti nüfusunun sosyal koşullarının çeşitliliği 1999 nüfus sayımının sonuçlarından görülebilir. Kazakistan Cumhuriyeti'nde yaşayan toplam insan sayısı 14953,1 bin olup, bunların 4573,2 bini (%30,6) çocuk ve genç yetişkinler, 8619,2 bini (%57,6) çalışma çağındaki kişiler ve 1760,7 bin kişi (%11,8) çalışma yaşının üzerindedir.

2005 yılında uzak ve yakın yabancı ülkelerden göç kotası kapsamında, 2.550'si Özbekistan'a, 100'ü Türkmenistan'a, 50'si BDT ülkelerine, 10'u Türkiye'ye olmak üzere 2.710 Oralman ailesine Güney Kazakistan bölgesine taşınmak üzere yer tahsis edildi. Merkezi Özerk Bölge Göç Dairesi Başkanlığı'na bağlı göç kotasına dâhil edilmeye ilişkin komisyonun 4 Nisan ve 15 Haziran 2005 tarihlerinde yaptığı toplantılarda 2670 aile (15.247 kişi) kotaya girmiş olup, 2005 yılı için ayrılan kontenjan 2005 yılında doldurulmuştur. %98,5, ortalama aile katsayısı 5 oldu. 71 oldu, BDT ülkelerine ayrılan kontenjanın 40 yeri dolmadı. Aynı yıl 21 Eylül itibarıyla kotaya girip parasını alan Oralman ailelerinin sayısı 2.289 aile, ailedeki kişi sayısı ise 13.154 olarak kaydedilmiştir. (Bunun dağılımı ise; 2 23 - Özbekistan, 43 - Türkmenistan, 5 - BDT ülkeleri, 10 - Türkiye şeklindedir.) (Түркістан облысы архиві. Қор 1454, тіз-1, бума-5, іс-39, бет-66/Türkistan bölge arşivi. Arşiv 1454, liste-1, paket-5, vaka-39, sayfa-66). (Türkistan bölge arşivi. Arşiv 1454, liste-1, paket-5, vaka-39, sayfa-66).

Eğitim Göçü

Bu süreç içerisinde aynı zamanda yurtdışına taşınma süreci de artmıştır. 2021 yılının dokuz ayında 25.000 Kazak başka ülkelere göç ederken, 7.000 kişi de Kazakistan'a göç etmiştir. Kazakistan vatandaşlarının en çok göç ettiği ülkeler arasında Rusya, Almanya ve Polonya ilk sıralarda yer alıyordu. Daha sonra Türkiye'ye gelenlerin sayısı arttı. Resmi verilere göre yılbaşından bu yana 74 vatandaş "kardeş ülkeye" taşınma kararı aldı. Ancak bu istatistikler gerçek durumu yansıtmıyordu. Bunun bir nedeni uzun yıllardır Kazakistanlıların en sık göç ettiği ülkeler arasında Rusya başı çekiyordu. 2021 yılında 21 bin kişi bu komşu ülkeye göç etti. Resmi istatistiklere göre ikinci sırada yer alan Almanya aynı yıl 2400 Kazakistan vatandaşını kabul etti. Sonraki ülkeler Polonya, ABD, Belarus ve İsrail'dir. Bu göçmenlerin birçoğu vatandaşlık aldıktan hemen sonra yurt dışına taşındığından resmi istatistikler, yine de insanların tercihleri hakkında tam bilgi vermiyor. Ülkeyi terk edenlerin çoğunluğunu 30-40 yaş arası, çalışabilecek, eğitimli, gezici, mesleki vasıfları olan, hedefleri ve parası olan kişiler oluşturuyordu. Yurt dışında iş bulan öğrenciler, ekonominin temel direği olan 30-40 yaş arası vatandaşlar da bu gruba giriyor. Birçoğu, özellikle ABD, Kanada, Avustralya ve Avrupa'ya gidenler, gelişmiş pazarda talep gören yüksek nitelikli uzmanlardır. Bu vatandaşlar ülkede talep görse ve kendilerini geliştirme fırsatı verilse Kazakistan'da iş açacak, iş projelerini, sanayi kuruluşlarını ve kamu sektöründeki programları yönetecek niteliktelerdi. Göç dengesi (yurtdışından ayrılanlarla Kazakistan'a taşınanlar arasındaki fark) son kez 2012'de pozitif oldu. Kazakistan'da en yüksek göç oranı 2019 yılında 34 bin kişinin ülkeyi terk ederek yabancı ülkelere gitmesiyle kaydedildi. 2020 karantina döneminde 20 bin vatandaş yurtdışına taşındı (https://www.azattyq.org/a/kazakhstan-immigration-to-turkey/31589783.html).

Kazakistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanına bağlı Kamu Yönetimi Akademisi, 2022 yılından itibaren "Eğitim göçü alanında politikanın dönüşümü: yurtdışında yaşayan Kazakistanlıların

entelektüel potansiyelinin kullanılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi" projesini hayata geçirme kararı almıştır. Proje, Kazakistan Cumhuriyeti Bilim ve Yüksek Öğrenim Bakanlığı Bilim Komitesi tarafından finanse edilmektedir. Devam etmekte olan ZTN AR13067766 kodlu bu proje; "Eğitim göçü alanında politikanın dönüşümü: Kazakistanlıların entelektüel potansiyelinin yurtdışında kullanılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi" gibi hedeflere sahiptir.

Kazakistan'da 2012 yılından bu yana göçte olumsuz bir farklılık yaşanıyor. Her yıl binlerce insan ülkeyi terk ederken, yurtdışına giden Kazakistanlıların sayısı da artmaktadır. Ulusal İstatistik Bürosu verilerine göre 2019 yılında 45.231 kişi ülkeyi terk ederken, göçteki eksi fark 32.973 kişi (2018'de 29.109 kişi) oldu. Ülkeyi terk eden vatandaşların çoğunu gençler oluşturuyor. UNESCO verilerine göre 2021 yılında 89.292 Kazakistan vatandaşı 55 yabancı ülkedeki üniversitelerde eğitim görecekti. Bu sayı, Kazakistan'daki toplam öğrenci sayısının %13'ünü teşkil ediyordu. Bunu dağılımı ise; Rusya Federasyonu'nda 71.368 kişi, Türkiye'de 2.191 kişi, Kırgızistan'da 2.083 kişi, ABD'de 1.792 kişi vb. olarak gerçekleşmiştir.

Bazı bilim insanları, yetenekli Kazakistanlıların yurt dışındaki eğitimlerini tamamladıktan sonra geri dönmeme ve ayrılmama riskinin bulunduğunu söylüyor. Aynı zamanda Akademi bilim adamlarının yaptığı araştırma, yabancı yükseköğretim kurumlarından mezun olanların edindiği bilgi ve yeterliliklerin Kazakistan'da tam olarak uygulanmadığını gösteriyor. Mezunların yalnızca %21,7'si Kazakistan'da entelektüel birikimlerini gerçekleştirebildi ki bu da Kazakistanlıların başka ülkelere göç etme arzusunu etkilemektedir. Örneğin, araştırmaya katılanların %60,5'i kalıcı ikamet için başka bir ülkeye taşınmaya hazır. Bu eğilim eğitim göçü alanında gelişmiş bir devlet politikasının olmadığını göstermektedir. Bilim insanları aynı zamanda göçten kaynaklanan ilk kayıplardan da korkmamak gerektiğini, çünkü daha sonra bu "kayıp"ın avantaja dönüşme ihtimalinin yüksek olduğunu söylüyor. Bu bağlamda göçün dış etkilerini doğru tanımak kadar yurt dışındaki yurttaşlarımızın potansiyelini de olumlu yönde kullanabilmek önemlidir (https://www.apa.kz/bilim-beru-koeshi-qony-salasyndaghy-sayasatty-transformaciyalau).

Ulusal İstatistik Bürosu'na göre, 2021 yılı başında Kazakistan Cumhuriyeti'ndeki gençlerin (14-28 yaş arası) sayısı 3.739.883 kişi olarak gerçekleşti; bu da Kazakistan Cumhuriyeti'nin toplam nüfusunun yüzde 19,8'ine tekabül ediyor. 2 milyon 101 bin 838 kişi yani yüzde 56,2'si kentli gençler, 1 milyon 638 bin 45 kişi yani yüzde 43,8'i kırsal gençler (Численность молодежи Республики Казахстан (2020-2021)/Численность молодежи Республики Казахстан- https://stat.gov.kz/api/ iblock/element/38259/file/ru/).

Kazakistan'da 2024 yılında 100 bin Kazak'ın 11'inci sınıflarından 186 bini mezun oldu. Kazakistan, yurtdışında öğrenim gören öğrenci sayısı açısından dünyada dokuzuncu sırada yer alıyor - 91,2 bin öğrenci. UNESCO İstatistik Enstitüsü'nün güncel verilerine göre Kazakistan, yurt dışında öğrenim gören öğrenci sayısı bakımından (91,2 bin öğrenci) dünyada dokuzuncu sırada yer alıyor.

Dünyanın en kalabalık ülkelerinden ikisi olan Çin ve Hindistan, yurt dışında eğitim gören en fazla öğrenciye sahip ülkelerdir. Böylece, bir milyondan fazla (1.021.000) Çinli öğrenci yurt dışında eğitim alırken, Hintli öğrencilerin sayısı yaklaşık yarısı (508.200) oldu. Bunu Vietnam (137 bin), Almanya (126,4 bin) ve Özbekistan (109,9 bin) biraz geride bırakıyor. Ancak ilgili dönemde yurtdışında eğitim gören öğrencilerin nüfusa oranını hesaplarsak, Ulusal Yatırımcılar Birliği'ne göre Kazakistan %0,48'lik payla incelenen ülkeler arasında ilk sırada yer

alıyor (https://standard.kz/ru/post/2024_07_skolko-kazaxstanskix- studentov-ucitsia-za-rubezom-387, https://standard.kz /ru/post/2024_07_skolko-kazaxstanskix- studentov-ucitsia-za-rubezom-387).

2004 yılında göçteki artış 0,6 bin kişi oldu. Yani 2004 yılında bölgeye 14,3 bin kişi göç etti, 13,7 bin kişi ise aramızdan ayrıldı. Kazakistan'ın diğer bölgelerinden 4,1 bin kişi, BDT ülkelerinden 10 bin kişi ve uzak yabancı ülkelerden 0,2 bin kişi Güney Kazakistan bölgesine göç etti. 2003 yılıyla karşılaştırıldığında Güney Kazakistan bölgesine gelen göçmenlerin sayısı Kazakistan'ın diğer bölgelerinden %7,3, BDT ülkelerinden %0,3 ve uzak yabancı ülkelerden %3,8 arttı (Ismailov, 2007: 33). Yine 1,3 bin kişi Güney Kazakistan bölgesinden BDT ülkelerine taşındı. 11,6 bin kişi Kazakistan'dan diğer bölgelere, 0,2 bin kişi ise uzak yabancı ülkelere göç etti. Sonuç olarak, 2003 yılıyla karşılaştırıldığında BDT'ye göç %25,8, uzak ülkelere göç ise %29,6 azaldı. Ancak diğer ilçelere aktarım yüzde 36,2 oranında arttı. Bölgeye 14.800 kişi göç etti. Göç dengesinin mutlak büyüklüğüne ilişkin sonuç şu şekildedir: uzak yabancı ülkelere - 20 (tersi), BDT - 8153 (pozitif), bölgeler arası göç - 7475 (tersi). Göç dengesinin genel sonucunda Oralmanların göçü, bölgeler arası göç ve doğal büyüme büyük önem taşıyor. Genel olarak nüfusun göçünün nedenlerinden biri sosyo-ekonomik durumla, örneğin yaşam standardı, nüfusun geliri, işsizlik ve diğerleri ile ilgilidir. Sovyet bölgesindeki ekonomik bağların bozulması üretimin azalmasına neden oldu. Bu gibi durumlardan pek çok sosyal sorun ortaya çıkmaya başladı. İşsizlik güney bölgede, özellikle kırsal alanlarda arttı. Ekonomik kriz sırasında geleneksel işgücüne ihtiyaç duyulmadı ve işsizlik arttı. İş arayan insanlar genellikle yalnızca cumhuriyet içinde göç ediyordu.

İnsanların akrabalarına katılarak memleketlerine taşınma süreçleri de göç durumunu etkilemiştir. Göç süreçleri sonucunda bölge nüfusunun mutlak sayısının artmasıyla birlikte etnik kompozisyon da değişmiştir. Kazakların uzak ve yakın yurt dışından geri dönmesi nedeniyle Rus, Alman, Ukraynalı ve Belaruslıların sayısı azaldı. H.A. diğer milletlerden göç konusunda. Yesevi Devlet Teknik Üniversitesi bilim adamları da sosyal araştırmalar yürüttüler. Orada yapılan araştırmalara göre Rus halkının göçü anlatılırken, göçlerinin ana nedeni çocuklarının geleceğine güvensizlik (%41,4), ikinci sorun ise düşük ücretler (%48,6) olarak belirtiliyor. R.D. Rapor: Kazakistan Cumhuriyeti'nin (Güney Kazakistan bölgesi) kırsal bölgelerinin ekolojik ve demografik araştırması. // Güney Kazakistan bölgesinin kırsal bölgelerinin eko-demografik değerlendirmesi, Astana, 2006, s. 103-154.]. Nüfus düşüşünün başlangıcı özellikle kırsal alanlarda belirgindi. Geleneksel hayvancılığın geliştirildiği bölgelerde yerel etnik grupların temsilcileri çoğunluktadır; bu alanlar arasında Otyrar, Shardara, Tolebi Baydibek, Sozak, Türkistan vb. yer almaktadır. Slav grubu halkları ve Kazaklar sanayi ve kentsel alanların yakınındaki bölgelerde yaşıyor. Tarım ve bahçecilik bölgelerinde ise Özbek uyruğu nüfusun %65'ini oluşturmaktadır [Yuzhno-Kazakhstanskoy oblasti'nin demografik potansiyeli (statik koleksiyon) - Çimkent, 2005. - S. 61.] Çimkent, Lenger ve Aksukent şehirlerinde (çoğunlukla banliyölerde) Ruslar, Kazaklar ve Özbekler yaşamaktadır. Ayrıca Kazak köylerinde doğumların %72'sini oluşturan yüksek düzeydeki doğum oranı korunmaktadır. Bölge sakinlerinin nüfusu, 1992-2004 döneminde 400.000 kişi artmıştır. Güney Kazakistan Bölgesi Göç ve Demografi Dairesi'nin 1992-2004 dönemine ait verilerine göre, 30.815 aile veya 109.000 kişi göç etmiştir (Chislennost, 1991: 101). Çok sayıda etnik Kazak, milliyet ve inanç bakımından ülkenin diğer bölgelerine göre daha iyi korunduğu Kazakistan'ın güney bölgesine göç etmektedir. Gerçek verilere göre, 1992-2005 döneminde Kazakistan'a 116.668 göçmen konumunda kişi göç etmiştir. Bu, Cumhurbaşkanı

Nazarbayev'in "2005-2007'de Oralmanların göç kotası hakkında" kararnamesinin sonucuna bağlıdır. Cumhurbaşkanının bu kararnamesine dayanarak Güney Kazakistan bölgesi için 2006 yılında 2710, 2007 yılında ise 2615 kişilik kota belirlenmiştir. Bugün kotaya göre göç eden Oralmanlara sabit ödenek bazında zamanında yardım sağlanmaya devam ediyor. Çimkent, Türkistan şehirleri ile Maktaral, Sarıgaş, Sayram, Kazygurt ilçeleri, göç eden Oralmanların en kalabalık yerleştiği bölgelerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Uyum süreçlerinin ve ülke hakkındaki kamuoyunun analizi, gençlerin tercihleri, modern dünya siyasetinin ve ülkeler içindeki sosyal politikaların gelişmesi için gereklidir. Böyle bir çalışmanın sonuçları, Sovyet sonrası alandaki ülkelerin gençleriyle çalışmanın adım adım planlanması ve küreselleşme koşullarında ülkelerin ekonomik refahı ve rekabetçi ticari ilişkiler için gerekli olan Avrasya bütünleşmesinin daha da geliştirilmesine temel oluşturabilir.

Göç hareketliliğine katılan gençlerin temel hedefi yükseköğrenim görmek, kendini geliştirmek, modern becerileri geliştirmek ve son olarak rekabetçi olabilmek ve büyük şirketlerden gelen iş tekliflerini kabul etmektir. Bu hedeflerine ulaşmak için yurt dışında eğitim görüyorlar, dolayısıyla eldeki bilgilere göre Kazakistan gençleri de göçmen olarak eğitim görüyor. Göçe bağlı eğitim sürecinde kazanılan deneyim, öğrenciler tarafından unutulmaz bir yaşam deneyimi olarak değerlendirilmekte ve geleceğe parlak bir yol açmaktadır. Toplumun kapsamlı gelişimi bu tür genç profesyonellerin deneyimlerine dayanmaktadır. Gelecekte rekabetçi uzmanlarımızın ülkelerinde hizmet verebilmesi için özel bir programa ihtiyaç duyulmaktadır. Siyasi, hukuki güvenliğin, ekonomik ve sosyal şartların iyileştirilmesi gerekiyor.

KAYNAKÇA

Садовская Екатерина., Международная трудовая миграция в Центральной Азии в начале XXI века. М.: Восточная книга, 2013. 570 с.

Кушербаев Крымбек., Динамика этнической структуры населения Казахстана // Евразийское сообщество: экономика, политика, безопасность. 1996. № 4. С. 107–126

Бартольд Василий., Очерки истории Семиречья. М., 1963ж. 1020-1023-бб.

Түркістан облысы архиві. Қор 1454, тіз-1, бума-5, іс-39, бет-66)

https://www.azattyq.org/a/kazakhstan-immigration-to-turkey/31589783.html

https://www.apa.kz/bilim-beru-koeshi-qony-salasyndaghy-sayasatty-transformaciyalau

https://stat.gov.kz/api/iblock/element/38259/file/ru/

https://standard.kz/ru/post/2024_07_skolko-kazaxstanskix-studentov-ucitsia-za-rubezom-387

Исмаилов Анвар., Оңтүстік Қазақстан облысының тарихи-географиялық очеркі. Оқу құралы. Шымкент, 2007.- 48б. (32, 33бб.)

Токмаганбетова Розалия., Отчет: Эколого-демографическое обследование сельских территории Республики Казахстан (Южно-Казахстанская область). // Эколого-демографическая оценка сельских территории Южно-Казахстанской области, Астана, 2006, С. 103-154.

Демографический потенциал Южно-Казахстанской области (статический сборник) – Шымкент, 2005. – С. 61.

Численность, естественное движение и миграция население КазССР в 1990г. Алма-Ата: РИИЦ, 1991.- С. 101(14).

TBMM'DE MAARİF TEŞKİLATI HAKKINDA KANUN MÜZAKERESİNİN ANALİZİ

Gönül Türkan DEMİR

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

ÖZET

Cumhuriyetin ilk yıllarında yeni ve çağdaş bir devlet kurabilmek için büyük adımlar atılmış, var olan sorunların tespit edilip hızlı bir şekilde çözüme ulaşılması için çaba gösterilmiştir. Toplumun her alanını kapsayan yenilikler ve var olan kurumlarda yapılan yeni düzenlemeler kanunlaştırılmış. Kanun çalışmaları sırasında TBMM'de oldukça yoğun tartışmaların yaşandığı ve kabul edilen her kanunun tüm maddelerinin titizlikle tartışıldığını meclis zabıt ceridelerinde görmek mümkündür. Bu çalışmada da 22 Mart 1926 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanan Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun görüşmelerinin yapıldığı 74. içtimaya ait zabıt ceridesi incelenmiştir. Dönemin eğitim şartları ve bu alanda yapılan düzenlemeler göz önüne alındığında bu kanunla ilgili mecliste yapılan tartışmaların incelenmesi kanunun mahiyetinin anlaşılması açısından önemli görülmüştür. Maarif Teşkilatı Kanunuyla ilgili olarak hükumetin teklifi, maarif encümenin teklifi, dahiliye encümeninin teklifi ve muvazenei maliye encümenin teklifi olmak üzere dört farklı kanun teklifi yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmada kanunla ilgili yapılan tekliflerin incelenmesi, aralarındaki farklılıkların ve ortak noktaların belirlenmesinin yanında görüşmeler sırasında en çok tartışılan maddeler ve bunlarla ilgili milletvekillerinin düşünce ve görüşleri analiz edilmiştir. Çalışma tarihsel durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Çalışmada TBMM 74. içtima zabıt ceridesinin Maarif Teşkilatı Hakkında Kanunla ilgili olan bölümleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Görüşmelere katılan milletvekillerinden 24'ünün kanun teklifinde yer alan birkaç maddeyle ilgili tartışmalar yaptığı ve dönemin Maarif Vekili Mustafa Necati Bey tarafından tartışılan konulara açıklık getirildiği anlaşılmaktadır. Meclis başkanlığına yapılan dört farklı kanun teklifinden ikisinde 16 madde, birinde 17 madde diğerinde ise 27 madde bulunduğu, kabul edilen kanun metninin ise 27 madde olduğu görülmüştür. Yapılan tekliflerdeki farklılıklar ve benzerlikler çalışmanın bulgular kısmında verilmiştir. Sonuç olarak dönemin milletvekillerinin eğitim konusuna yaklaşımları, eğitimden beklentileri ve bu konudaki düşüncelerinin ortaya konulmasının yanında mecliste yapılan kanun tartışmalarının seyrine dair de bir bakış açışı oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler
Maarif Teşkilatı Kanunu, TBMM, Zabıt Ceridesi, Eğitim

ANALYSIS OF THE NEGOTIATION ON THE LAW ON THE EDUCATION ORGANIZATION IN THE GRAND NATIONAL ASSEMBLY OF TURKEY

ABSTRACT

In the first years of the Republic, great steps were taken to establish a new and modern state, and efforts were made to identify existing problems and find solutions quickly. Innovations covering all areas of society and new regulations made in existing institutions has been enacted. It is possible to seen in the minutes of the parliament that there were intense debates in the Grand National Assembly of Turkey during the law studies and that all the articles of each adopted law were meticulously discussed. In this study, the minutes of the 74th meeting in which the negotiations on the Law on the Education Organization, published in the Official Gazette on March 22, 1926 were examined. Considering the educational conditions of the period and the regulations made in this area, examining the debates in the parliament about this law was considered important in terms of understanding the nature of the law. It has been observed that four different legislative proposals have been made regarding the Law on the Education Organization: the proposal of the government, the proposal of the education committee, the proposal of the internal medicine committee and the proposal of the finance committee. In this study, besides examining the proposals made about the law, determining the differences and common points between them, the most discussed items during the negotiations and the thoughts and opinions of the deputies about them were analyzed. The study is a qualitative research conducted with a historical case study pattern. In the study, the sections of the 74th meeting minutes of the Grand National Assembly of Turkey, which are related to the Law on the Education Organization, were analyzed by content analysis method. It has been understood that 24 of the deputies who participated in the meetings had discussions on a few items in the bill and then the issues discussed by the Minister of Education, Mustafa Necati Bey, were clarified. It has been seen that two of the four different law proposals submitted to the Speaker of the Assembly have 16 articles, one has 17 articles and the other has 27 articles, and the accepted text of the law has 27 articles. Differences and similarities in the proposals made are given in the findings section of the study. As a result, besides revealing the approaches of the deputies of the period to the subject of education, their expectations from education and their thoughts on this subject, a perspective was formed on the course of the law debates in the parliament.

Key Words
The Law on the Education Organization, GNAT, Parlimentary Minutes, Education.

GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nin son döneminde eğitim alanında başlatılan batılılaşma çalışmalarının Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte daha sistemli ve hızlı bir şekilde devam ettirildiği

görülmektedir. Uzun süren savaşlar nedeniyle gerçekleştirilme imkanı bulunamayan yeniliklerin 1923-1938 yılları arasında yoğun mesailer sonucunda gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır (Güven, 2014, 234-241). Fikri temelleri daha önce atılmış olan özellikle eğitim alanında yapılan yeniliklerin temel çerçevesini yeni kurulan rejimin ana hatları oluşturmuştur. Mustafa Kemal Atatürk'ün muasır medeniyetler seviyesine çıkarmayı hedef gösterdiği Türkiye Cumhuriyeti'nde diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında yapılan yeniliklerin temelinde de millilik düşüncesinin yer aldığını söylemek mümkündür. Hesapçıoğlu'na (2009, 125) göre 1923-1938 yılları arasında eğitim programlarının ve politikalarının esasları şu şekilde sıralanmıştır;

1. *Milli karakter motifi,*
2. *Bilim ve teknik motifi,*
3. *Ekonomi motifi,*
4. *Birlik ilkesi,*
5. *Bilgisizliği ortadan kaldırma ilkesi,*
6. *Millilik ilkesi,*
7. *Modernleştirme ilkesi,*
8. *Bilimsellik ilkesi,*
9. *İşe dayalı eğitim ilkesi,*
10. *Disiplin ilkesi,*
11. *Karma eğitim ilkesi,*
12. *Laikleştirme ilkesi*

Burada bahsedilen ilkeler doğrultusunda eğitim alanında köklü değişikliklerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu değişiklikler gerçekleştirilirken yerli ve yabancı eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirildiği ve eğitimin idari teşkilatını, programları, ders kitaplarını, öğretmen yetiştirilmesini, halk eğitimini kapsayan geniş bir yelpazede düzenlemelerin tartışıldığı ve fikir birliğine varılan alanlarda yapılacak yeniliklerin gerçekleştirildiği aynı zamanda gerekli alanlarda yasal düzenlemelerin yapıldığı anlaşılmaktadır (Akyüz, 2018; Okur, 2005).

Cumhuriyetin ilanından önce açılan I. TBMM'de 2 Mayıs 1920 tarihinde oluşturulan 11 bakanlıktan birisi olarak kurulan Maarif Vekaleti cumhuriyetin ilanından sonrada devam edecek çalışmalarına başlamıştır (Aşkın, 1993; Dağcı, 2008). İlk Maarif Vekilliğine Mecliste yapılan seçimle Dr. Rıza Nur getirilmiştir. 4 Mayıs 1920'de göreve başlayan Dr. Rıza Nur 13 Aralık 1920 tarihinde görevi Hamdullah Suphi Bey'e bırakmıştır. Hamdullah Suphi Bey'in ilk Maarif Vekilliği dönemi 20 Kasım 1921 tarihine kadar devam etmiştir. Sonrasında Mehmet Vehbi (20 Kasım 1920 - 5 Kasım 1922), İsmail Safa Bey (5 Kasım 1922 - 6 Mart 1924), Vasıf Çınar Bey (6 Mart 1924 - 22 Kasım 1924), Şükrü Saraçoğlu (22 Kasım 1924 - 3 Mart 1925), Hamdullah Suphi Bey (2. dönemi 3 Mart 1925 - 19 Aralık 1925) ve Mustafa Necati Bey (20 Aralık 1925 - 1 Ocak 1929) Maarif Vekilliği görevinde bulunmuştur (Akyüz, 2018, 320; 401). Bu çalışmanın konusunu oluşturan Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun Mustafa Necati Bey'in Maarif Vekilliği döneminde çıkartılmıştır.

Dönemin önemli eğitimci ve eğitim düşünürlerinden olan Mustafa Necati Bey yüksek öğrenimini İstanbul Hukuk Mektebinde tamamlamıştır. Bakanlığı döneminde eğitimci kimliğinin yanında hukukçu kimliğinin de izlerini görmek mümkündür. Eğitim konusundaki birikimini hukukçu bakış açısıyla birleştirerek yapılan yeniliklerin ve var olan sorunların çözümünde yasal zeminde ilerleyerek milli eğitimin kanunlaştırılmasında büyük rol oynamıştır (Binbaşıoğlu, 2014, 458-459). Mustafa Necati Bey, Maarif Vekilliği görevine geldikten sonra yapılacakları şu şekilde sıralamıştır;

1. Merkez teşkilatının takviyesi,

2. Terbiye-i umumiye heyeti,

3. Lisan heyeti teşkili,

4. Mevcut müesseselerin çoğaltılması,

5. Öğretmenlerin terfihi,

6. Vekaletin vilayet terbiyesinin tevsii,

7. Genel eğitime etkili olup da şimdiye kadar hükumetin ciddi denetiminden uzak kalmış kurumların ciddi denetime tabi tutulması,

8. Köy okulları, köy öğretmen okulları, orta ve yüksek öğretmen okulları kurulması,

9. Mıntıka eminliği (Doğan, 2012, 387-388).

Yukarıda verilenlerden de anlaşılacağı üzere Mustafa Necati Bey eğitim öğretim sisteminin düzenlenmesi, öğretmenlerin sorunlarının çözümlenmesi, dil konusunda çalışmaların sistemli yürütülmesi, köy eğitimi, öğretmen yetiştirme sorunlarının çözülmesi gibi konulara yoğunlaşmıştır. Bunların yanında Türk eğitim tarihinde bir ilk olarak değerlendirilen Maarif Eminliği uygulamasının da gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Binbaşıoğlu (2014, 458-461) Mustafa Necati'nin Maarif Vekilliği döneminde yaptıklarını 18 madde ile belirtmiştir. Bu maddelerin her biri dönemin şartlarının anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle kısaca belirtmek faydalı olacaktır;

1. Öğretmenlerin toplum içindeki saygınlığını arttırmıştır,

2. Okuma yazma oranının arttırılması, okul ve öğretmen eksikliklerinin giderilmesi için öğretmen kongreleri düzenlemiştir,

3. 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun çıkarılmış ve Maarif Vekaleti yürütme, danışma ve yardımcı birimleri ile tam bir örgüt şemasına kavuşmuştur.

4. Aynı yasa ile Dil Heyeti ve Talim Terbiye Dairesi oluşturulmuştur.

5. Öğretim Birliği Yasasının gereği olarak tüm okulların programları Maarif Vekaletinin görüşünün alınması koşuluna bağlanmıştır,

6. Ülke 13 eğitim bölgesine ayrılarak Maarif Eminliği uygulaması gerçekleştirilmiştir,

7. Köy Yatı Okulları kurulmuş, köylünün sağlığını daha iyi koruması, işini daha iyi yapması, satışını isabetle yapabilmesi, özellikle toplumsal ödevleri hakkında sağlam bir iman sahibi olması amaçlanmıştır,

8. Lise ve Orta Mektepler Talebesinden Nehari Ücret Alınmaması Hakkında Kanun ile gündüzlü öğretimi ücretsiz hale getirmiştir,

9. Orta dereceli okullarda karma eğitime geçişi gerçekleştirmiştir,

10. Yatılı okuyan öğretmen okulu öğrencilerine 8 yıllık zorunlu hizmeti getirmiştir,

11. Öğretmen maaşlarında iyileştirmeler yapmış, 3 yılda bir terfi olanağı getirmiş, yönetim görevi yapanlara maaşları kadar ücret ödenmesini sağlamıştır,

12. Lise ve orta okullarında günümüzde de devam eden "parasız yatılı okuma" geleneğini başlatmıştır.

13. Öğretmen ihtiyacını karşılamak için kurslar yoluyla ilkokul öğretmeni yetiştirilmesini sağlamış, Kayseri ve Denizli'de Avrupa'daki yeni okullar benzeri olan Köy Öğretmen Okulu açılmış, bu okullar köy enstitülerinin temelini oluşturmuştur,

14. Muallim Mekteplerine Muavenet Hakkında Kanun çıkartılmış ve her ilden okul yaptırılması için para toplanması, toplanan paraların %10'unun merkeze gönderilmesi yoluyla 10 bölgede beş yüzer mevcutlu öğretmen okulları yaptırılması amaçlanmıştır. İlk yıl toplanan paralarla 800 okul yaptırılmış ancak öğretmen olmadığı için bu okullar boş kalmıştır,

15. 1926 tarihli ilkokul programı ile ilköğretimde yenileşme çalışmaları yapılmış, toplu öğretim ve iş ilkesi uygulanmaya başlanmıştır,

16. İlköğretimde yapılan yenileşmenin yaygınlaşması için İlköğretim Müfettişleri Kursları düzenlenmiştir,

17. Belediyelerin bünyesinde bulunan Mesleki ve Teknik okullar Maarif Vekaleti bünyesine alınmıştır,

18. 1927 yılında Küçükleri Zararlı Neşriyattan Koruma Kanunu çıkarılmasını sağlamıştır (Binbaşıoğlu 2014, 458-461).

Mustafa Necati Bey'in Maarif Vekilliği döneminde yapılanlar değerlendirildiğinde en çok dikkat çeken, yapılan tüm yeniliklerin kanunlaştırılmış olmasıdır. Böylece yapılan yeniliklerin kalıcı olması ve amacına ulaşması sağlanmıştır. Burada bahsedilen kanunlardan en önemlisi ve kapsayıcısı olan 789 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun'dur.

Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun'la ilgili değinilmesi gereken önemli bir nokta da Sadrettin Celal Antel tarafından Maarif Vekaletine gönderilen ve Maarif Vekaleti Mecmuasının Mayıs 1926 tarihli 7. sayısında Maarif Vekaleti Hakkında Bir Layiha başlığı ile yayınlanan metinde değinilen noktaların büyük oranda hayata geçirilmesidir. Sadrettin Celal Antel tarafından hazırlanan bu rapor John Dewey tarafından Türkiye'de eğitim durumu için hazırlanan raporla da büyük oranda benzerlik taşımakla birlikte, Antel'in raporunun daha kapsamlı olduğu anlaşılmaktadır (Antel, 1926, 14). Altunya (2019, 17) Mustafa Necati'nin uygulamalarında hem John Dewey'in Hem de Sadrettin Celal Antel'in raporlarının etkisi olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmaya konu olan 1926 yılında kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun daha önce de pek çok çalışmada değinilmiş, içeriği dikkate alınarak dönemin eğitim koşullarının anlaşılmasında referans olarak gösterilmiştir. Bilindiği üzere TBMM'ye yapılan kanun teklifleri öncelikle TBMM'de yapılan görüşmelerle tartışılmakta ve son şeklini alarak

kanunlaştırılmaktadır. Bahsedilen kanununa dair TBMM'de yapılan görüşmelerin analizinin daha önce yapılmadığı litaretür taraması sırasında fark edilmiştir. TBMM zabıt cerideleri üzerinden kanun görüşmelerinin analizinin yapılması hem kanunun maddelerinde tartışılan konuların tespit edilmesi hem de dönemin vekillerinin eğitim sorunlarına yönelik bakış açılarının ortaya konulması bahse konu olan kanunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun ile ilgili TBMM'ye dört farklı kanun teklifinde bulunulduğu göz önüne alınarak, bu kanun tekliflerinin benzer farklı yönlerinin belirlenmesi, tartışmalara konu olan maddelerin mahiyetinin incelenmesi ve vekillerin kanunla ilgili görüş ve düşüncelerinin ortaya konulması, daha önce benzer nitelikte bir çalışmanın yapılmamış olmasından dolayı bu araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Araştırma Problemi Ve Alt Problemler

Bu araştırmanın ana problem cümlesi "1926 tarih 789 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun (MTHK) görüşmeleri nasıl gerçekleştirilmiştir?" şeklinde belirlenmiş ve bu cümleden hareketle alt problemler aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur;

1. MTHK ile ilgili TBMM'ye sunulan kanun teklifleri ve kabul edilen kanun metninin benzer ve farklı yönleri var mıdır?

2. MTHK'da en çok tartışılan maddeler ve kanun tekliflerinde üzerinde değişiklik yapılan maddeler hangileridir?

3. MTHK ile ilgili dönemin milletvekillerinin görüş ve düşünceleri zabıt ceridelerine nasıl yansımıştır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

TBMM'de 1926 yılında kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun görüşmelerinin 20.03.1926 tarihli 74 içtimasına ait zabıt ceridesi üzerinden inceleneceği bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırma anlatı araştırması (söylem analizi) ile desenlenmiştir. 20 yy'dan itibaren özellikle sosyal ve beşeri bilimlerde yaygın olarak kullanılan anlatı araştırması deseninde amaç kişilerin yaşam deneyimlerinin farklı anlatı metinleri üzerinden analiz edilmesi ve söylemler üzerinden araştırmaya konu olan durum/olay/süreçle ilgili derinlemesine bir inceleme yapılması amaçlanmaktadır (Wolgemuth ve Agosto, 2019, 1; Uğuz Arsu ve Tekindal, 2021, 88-91). Anlatı araştırmalarında kişisel dokümanlar, gazete haberleri, günlükler, resmi dokümanlar, kurgusal metinler gibi farklı türde pek çok metin verilerin elde edilmesi için kullanılabilmektedir (Patton, 2018, 115; Demir, 2014, 19).

Bu çalışmada da 20.03.1926 tarihli TBMM 74. içtimaına ait zabıt ceridesi anlatı metni olarak belirlenmiş ve zabıt ceridesinde yer alan veriler ışında Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun görüşmelerinin analizi gerçekleştirilmiştir. Resmi bir doküman olması kullanılan metnin güvenirliğini arttırmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada ana veri toplama kaynağı olarak kullanılan TBMM 74. zabıt ceridesine TBMM resmi web sitesinden online olarak ulaşılmıştır. Metnin daha iyi anlaşılması açısından 73. ve

75. içtimaların zabıt cerideleri de incelenmiş, ilgili kanunla alakalı bir konunun gündeme gelip gelmediği tespit edilmiştir. Bir önceki ve bir sonraki oturumlarda ilgili kanunla alakalı bir gündem olmadığı tespit edildiği için çalışmada sadece 74. zabıt ceridesinin analizi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi içerik analizi yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde amaç toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesi ve daha önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılarak toplanan verileri açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Başka bir ifadeyle verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılmaktadır. Bu süreçte temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi süreci; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 259-260). Bu aşamalar ve alt problemler göz önünde bulundurularak 74. içtima zabıt ceridesi incelenmiş ve aşağıdaki temalar oluşturulmuştur.

Maarif Teşkilatı Hakkında Kanunla ilgili TBMM'ye sunulan kanun teklifleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar

Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun tekliflerinde en çok tartışılan ve değiştirilen maddeler

Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun görüşmelerinde milletvekillerinin görüş ve düşünceleri

Belirlenen temalar araştırmanın bulgular kısmında verilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan tespitlerin ve yorumların anlamlı olabilmesi adına gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılar verilerek bulgular desteklenmiştir.

BULGULAR

TBMM'nin 20.03.1926 tarihinde gerçekleşen 74. içtimasına ait zabıt ceridesi incelendiğinde iki kanun hakkında müzakere yapıldığı görülmektedir. İlk olarak Maarif Teşkilatı hakkında (1/838) numaralı kanun layihası ile Urfa Mebusu Rafet Bey'in; İlk mektep muallimleri kanununun birinci, ikinci ve sekizinci ve Orta Tedrisat Kanununun on ikinci ve on üçüncü maddelerinin tadili hakkında (2/493), (2/495) numaralı teklifi kanunları ve Maarif, Dâhiliye ve Muvazenei Maliye encümenleri mazbatalarının müzakere edildiği, devamında İspirto ve meşrubatı külliye inhisarı hakkında (1/856) numaralı kanun layihası ve Ticaret ve Kavanini Maliye ve Muvazenei Maliye encümenler mazbatalarının görüşüldüğü anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın konusu olan Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun ile ilgili olarak dört farklı kanun teklifi yapıldığı görülmektedir. Hükumet tarafından yapılan teklifte (1.) 16 madde, Maarif Encümeni tarafından yapılan teklifte (2.) 16 madde, Dâhiliye Encümeni tarafından yapılan teklifte (3.) 17 madde ve Muvazenei Maliye Encümeni tarafından yapılan teklifte (4.) 27 madde bulunduğu tespit edilmiştir. Kanun teklifleriyle kabul edilen kanun maddeleri ve görüşmelerle ilgili yapılan analizlerin sonuçları belirlenen temalar doğrultusunda verilmiştir.

Maarif Teşkilatı Hakkında Kanunla İlgili TBMM'ye Sunulan Kanun Teklifleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

İncelenen zabıt ceridesinde verilen kanun teklifleri ve 03.04.1926 tarih ve 338 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan kanun metni incelendiğinde ilk göze çarpan nokta yayınlanan kanun metni ile Muvazenei Maliye Encümeni tarafından teklif edilen kanun metninin örtüşüyor olmasıdır. Yapılmış olan diğer üç kanun teklifi ile Muvazenei Maliye Encümeni ve kabul edilen kanun metini karşılaştırıldığında ilk dört maddesi ve 6. maddesinin tüm metinlerde aynı olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeler yeni kurulan *Lisan Heyeti, Talim ve Terbiye Dairesi,* yeni açılacak okulların Maarif Vekaletine bağlı olması ve Türkiye'de Maarif Vekaletinin izni olmadan okul açılamaması ile ilgili içeriklerden oluşmaktadır. Bu bağlamda lisan heyeti oluşturulması , Talim ve Terbiye İdaresinin kurulması ve yeni açılacak okulların tüm kontrol ve denetiminin Maarif Vekaletine bırakılmasında görüş birliği olduğunu söylemek mümkündür.

Kanun tekliflerinin 5. maddesinde 1. 2. ve 3. kanun tekliflerinde ilk mektepler, köy mektepleri ve orta tedrisat mekteplerinin açılma şartları yer alırken 4. teklif ve kabul edilen kanunda orta tedrisat mekteplerinin yer almadığı görülmektedir. 5. madde de dikkat çeken bir diğer nokta ise hükumetin kanun teklifinde *"..... köy yatı mektebinin bir aylık ihtiyacına kafi meblağın daima mektep kasasında bulunması lazımdır."* ifadesinin diğer kanun tekliflerinde ve kabul edilen kanunda *".... üç aylık ihityaca kafi parasının...."* şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Yapılan 4 kanun teklifinde dikkat çekici farklılıklar 7. maddeden itibaren görülmektedir. Ilk üç kanun teklifinde 7. madde öğretmenlikte zorunlu hizmet şartları ile ilgili maddelerdir. 4. teklif ve kabul edilen kanunda 7. maddenin orta tedrisat mektepleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Buradan anlaşılan ilk üç teklifte yer alan 5. maddenin ikiye bölündüğü ve orta tedrisat, lise ve yüksek mekteplerin kabul edilen kanunda ayrı bir madde olarak ifade edilmesinin tercih edildiğidir. Ilk üç kanun teklifinde 7. maddede öğretmenlerin zorunlu hizmet süreleriyle ilgili olan açıklamalarda zorunlu hizmeti tamamlamayan öğretmenlerin yapacağı geri ödemeler konusunda belirlenen faiz miktarlarının 1. ve 3. tekliflerde net belirtilmediği, 2. teklifte ise %50 olarak ifade edildiği görülmektedir. Kabul edilen kanun metninde de bu oran %50 olarak ifade edilmiştir (8. madde).

Kanun tekliflerinin ilk üçünde 8. madde öğretmen maaşları, zamları ve öğretmenlere yapılacak ek ödemelerle ilgili olan maddelerdir. 4. teklif ve kabul edilen kanunda 8. madde öğretmenlerin mecburi hizmetleriyle ilgili açıklamaların yer aldığı maddedir. Burada yine ilk üç teklifte tek maddede verilenlerin kabul edilen kanunda iki maddeye bölündüğü anlaşılmaktadır.

Kanun tekliflerinin üçünde (1. 2. ve 3.) 9. maddesinde yeni göreve başlayan öğretmenlere bir defaya mahsus verilecek olan elbise ve teçhizat bedelinin 80 lira olarak belirlendiği görülmektedir. 4. teklif ve kabul edilen kanunda 9. madde ilk ve orta tedrisat öğretmenlerinin maaşları, zam oranları ve ek ödemelerle ilgili olarak düzenlenmiştir.

Kanun tekliflerinin 10. maddesinde yapılan teklifler ve kabul edilen kanun metni arasında belirgin bir farklılaşma görülmektedir. 1. kanun teklifinde 10. maddede öğretmen tayin ve

atamalarının yalnız Maarif Vekâleti tarafından yapılacağı ile ilgili hüküm bulunurken, 2. ve 3. teklifte Türkiye'nin eğitim mıntıkalarına ayrılması, bu mıntıkalara Maarif Eminlerinin atanmasıyla ilgili açıklamaların yapıldığı görülmektedir. 4. teklif ve kabul edilen kanun metninde ise devlet hizmetinde olan birine öğretmenlik görevinin verilmesini gerektiren durumlarla ilgili açıklamaların ve hükümlerin belirlendiği görülmektedir.

Kanun tekliflerinin 11. maddesinde 1. kanun teklifinde ülkenin mıntıkalara ayrılması ve maarif emini atamalarına yer verilirken, 2. ve 3. tekliflerde Maarif Eminliğinin şartları, görev ve yetkileri belirlenmiştir. 4. kanun teklifinde ve kabul edilen kanunda ise 11. madde öğretmenlere ve öğretmen yardımcılarına yapılacak ev kirası gibi ek ödemelerle ilgili açıklamaları içermektedir. Burada yine kabul edilen kanunda tekliflerde tek madde de verilen konuların iki maddeye dönüştürüldüğü görülmektedir.

Hükumetin (1.), Maarif Encümeninin (2.) ve Dâhiliye Encümeninin (3.) kanun teklifinde 12. madde bakanlık tarafından ihtiyaca binaen görevlendirilen öğretmenlerin göreve gitmemeleri durumuyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. 4. kanun teklifi ve kabul edilen kanun metninde ise 12. madde *"Maarif hizmetinde asıl olan muallimliktir"* şeklinde düzenlenmiştir. Bu madde dönemin şartları düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğinin itibarının yükselmesi ve bir ihtisas mesleği olarak değerlendirilmesi noktasında büyük önem taşımaktadır.

Kanun tekliflerinden 1 ve 2. teklifte 13. madde de devlete ait okul binaları, kütüphaneler ve müzelerin binalarının Maarif Vekâleti projelerine göre yapılacağına ilişkin açıklamalar verilirken, 3. kanun teklifinde 20 yaşından önce öğretmenlik görevine başlayan öğretmenlerin emeklilik sürelerinin hesaplanması konusu ele alınmıştır. 4. kanun teklifi ve kabul edilen kanun metninde 13. madde de idari hizmette bulunan öğretmenlerin tabi olacağı şartlar ve maaş düzenlemeleri belirlenmiştir. Bu madde de yine teklifler arasında farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır.

Madde incelendiğinde Hükumetin ve Maarif Encümenin tekliflerinde teşkilat yapısı ile ilgili konuların tamamlandığı ve her kanun metninin bitişini ifade eden açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Bu açıklamalar 14 - 15 ve 16. maddelerde şu şekilde verilmiştir,

"14.madde: Diğer kanunların bu kanuna uymayan ahkamı mülgadır."

"15.madde: Bu kanun neşri tarihinden muteberdir."

"16.madde: bu kanunun ahkamını icraya Dahiliye, Maliye ve Maarif Vekilleri memurdur."

Dâhiliye Encümenin kanun teklifinde (3.) 14. madde mektep binaları, kütüphane ve müze binaları ile ilgili açıklamaları içermektedir. Devam eden maddelerde ise yukarıda verilen maddeler 15 - 16 ve 17. madde olarak verilmiştir.

Muvazenei Maliye encümeni teklifi ve kabul edilen kanun metni 14. maddeden itibaren aynı içerikleri ihtiva etmektedir. 14. ve 25. maddeler arasında orta, lise ve muallim mektepleri müdür maaşları, muallimlere verilecek ödül ve cezalara bağlı takdir ve kıdem artışları, öğretmen olan mebus ve askerlerin kıdem durumları, uzak ve zor yerlere tayin olunan öğretmenlere verilecek ek ödemeler ve tayin hakları, yeni atanan öğretmenlere verilecek elbise

ve teçhizat bedelleri, ülkenin mıntıkalara ayrılması ve maarif emini ataması, maarif eminliğinin şartları, görev ve yetkileri, bakanlık tarafından ihtiyaca binaen görevlendirilen öğretmenlerin görev yerine gitmemeleri durumu, öğretmenlerin 20 yaşından daha önceki görevlerinin emekliliklerine sayılmaması, mektep, kütüphane, müze binaları konularının ele alındığı görülmektedir.

Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun Tekliflerinde En Çok Tartışılan ve Değiştirilen Maddeler

İncelenen zabıt ceridesinde Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun görüşmelerinde 24 vekilin görüş belirttiği tespit edilmiştir. Bu vekillerin listesi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. MTHK Görüşmelerinde Söz Alan Vekiller

Tunali Hilmi Bey (Zonguldak)	Doktor Mazhar Bey (Aydın)	Mazhar Müfit Bey (Denizli)
Halit Bey (Kastamonu)	İhsan Hamit Bey (Ergani)	İsmet Bey (Çorum)
Maarif Vekili Mustafa Necati Bey (İzmir)	Halis Turgut Bey (Sivas)	Maarif Encümeni namına İzzet Ulvi Bey (Afyonkarahisar)
Abidin Bey (Saruhan)	Reşit Bey (Malatya)	Tahsin Bey (Aydın)
Maliye Vekili Hasan Bey (Trabzon)	İbrahim Bey (Kocaeli)	Maarif Encümeni namına Refet Bey (Urfa)
Besim Atalay Bey (Aksaray)	Hüseyin Rıfkı Bey (Edirne)	Ahmet Muhtar Bey (Trabzon)
Samih Rifat Bey (Biga)	Doktor Mustafa BEy (Çorum)	Ali Rıza Bey (Mardin)
Rafet Bey (Urfa)	Muvazenei Maliye Encümeni Reisi Mustafa Abdülhalik Bey (Çankırı)	Rasih Bey (Antalya)

Görüşmeler sırasında en çok tartışılan ve üzerinde durulan konular ise aşağıda sıralanmıştır;

1. Kanun tekliflerinde idari aziller, rızaya bakılmadan tahviller bulunması ve bu konuların daha önce kabul edilen memurin kanunu ile çelişkiler içermesi,

2. Kanun tekliflerinde ana mektepleri ile ilgili bir düzenlemede bulunulmamış olması,

3. İlk tahsil çağındaki çocuklar için bir yaş sınırının belirtilmemiş olması,

4. Meslek Mekteplerinin durumları ve bu okulların Maarif kapsamına alınıp alınmaması konusu,

5. Köy okulları, köy çocuklarının eğitimi, bu okullarda uygulanacak programların içerikleri ve yatılı eğitim imkânları,

6. Dil encümeni oluşturulması ve bu encümenin amacı,

7. Vatandaşlık eğitimi ve önemi,

8. Doğu vilayetlerindeki maarif koşullarının iyileştirilmesi ihtiyacı,

9. Latin harflerinin kabulü konusunun tartışılması,

10. Talim Terbiye Heyetinin amacı ve gerekçesi, görev ve yetki sınırlarının belirlenmesi,

11. Öğretmen ihtiyacı ve öğretmen yetiştirme konuları,

12. Tali mekteplerin durumları, sayıları,

13. Öksüz ve kimsesizlerin eğitimi,

14. Muallim mekteplerinin durumları, sayıları ve şartları,

15. Öğretmenlerin maddi koşulları, kıdem durumları, görev yerleri ve tayin şartları

Bu tespitlerden de anlaşılacağı gibi ilgili kanun görüşmeleri sırasında kanun tekliflerinde yer almayan konularında (ana mektepleri, mesleki eğitim, vatandaşlık eğitimi, Latin harfleri, öksüz ve yetimlerin eğitimi, doğu vilayetlerinin eğitim koşulları, vs.) gündeme getirilmiştir. Bununla birlikte kanun tekliflerinde yer alan bazı konularında (mektep sayıları, öğretmenlerin maddi koşulları, dil encümeni, talim ve terbiye dairesi, vs.) tartışıldığı anlaşılmaktadır.

Bu tartışmalar neticesinde şu çıkarımları yapmak mümkündür;

- 1. 2. ve 3. kanun tekliflerinde yer almayan kabul edilen kanun metninin 17. maddesinde verilen uzak ve zor şartlara sahip yerlere gönderilen öğretmenlerin maaşlarına ilave yapılması, doğu vilayetlerindeki eğitim koşullarının iyileştirilmesi açısından önem taşıyan bir düzenleme olarak değerlendirilebilir,

- Mesleki eğitim konusunda her mesleki eğitim okulunun ilgili olduğu bakanlık uhdesine bırakılması yolunun tercih edildiği ancak kabul edilen kanunun 4. maddesinde ifade edildiği üzere diğer vekaletlerin muayyen tahsil derecelerinde okul açamayacağı, kendi memur ve mensupları için muvakkat kurs ve talimgahlar açabilecekleri anlaşılmaktadır. Yine üçüncü madde de yüksek tedrisat mekteplerinin programlarının Maarif Vekaletinden mütalaa alınması şartıyla ait olduğu vekalet tarafından tanzim edilebileceği ancak Maarif Vekaleti tarafından tescil edilmesi gerektiği belirtilmektedir.

- Köy okulları ve köy çocuklarının eğitimi konusunda yapılan tartışmaların yansımasını kabul edilen kanunun beşinci maddesinde yer verilen "Bilimum köy mektepleri idare ve talim heyetleri, çocukları köy hayatından ayırmayacak bir talim ve terbiye usulüne göre tatbik ile mükelleftir" ifadesinde görmek mümkündür.

Bu tespitler doğrultusunda TBMM'de yapılan kanun görüşmelerinde kanun tekliflerinin detaylı bir şekilde irdelendiği ve ifade edilen görüşlerin dikkate alınarak kanun metinlerinde gerekli düzenlemelerin yapıldığı çıkarımına ulaşmak mümkündür.

Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun Görüşmelerinde Milletvekillerinin Görüş ve Düşünceleri

Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun görüşmelerinde ilk söz alan vekil Tunalı Hilmi Bey'dir. Kendisi Maarif Vekaleti tarafından yapılan kanun teklifinin dili ile ilgili bir eleştiride bulunmuştur. Yapılan kanun teklifinde karmakarışık bir Türkçe kullanıldığını, Arapça ve Farsça kelimelerin oldukça fazla olduğunu dile getirmiş ve inkılapçı ve ihtilalci olarak tanıdığı Maarif Vekilinin böyle bir metin sunmasından dolayı ictinap etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu tespit Türkçe'nin Arapça ve Farsça etkisinden kurtarılması tartışmalarının yapıldığı bir dönemde ve çıkartılacak kanunla bir dil encümenin oluşturulmasının planladığı bir süreçte oldukça yerinde bir eleştiri olarak değerlendirilebilir.

Kanun teklifleriyle ilgili Halit Bey'in, görüşlerini oldukça uzun açıklamalarla ifade ettiği görülmektedir. Halit Bey, teklif edilen kanun ile daha önce kabul edilen memurin kanunu arasındaki çelişkilere değinmiş, ana mektepleri konusunun önemini dile getirmiş, ilk tahsil çağındaki çocuklar için bir yaş sınırı belirlenmesi gerektiğini Amerika ve Bulgaristan'dan örnekler vererek açıklamış, mesleki eğitim konusuna dikkat çekmiş ve bu konuyla Ticaret Vekilinin daha çok alakadar olması gerektiğini dile getirmiştir. Köy okulları ve eğitimi konusuna da değinerek önerilerini şu şekilde ifade etmiştir;

> *Köy mekteplerinde çocukları köy hayatından ayırmayacak bir tarzda hayatı talimiye ve tedrisiye tesisi meselesi çok şayanı şükrandır ve çok teşekkür olunur. Bununla beraber köy çocukları da âli tahsilden mahrum kalmasın. Malumu aliniz köylerin saf muhiti içinde yüksek zeka ve seviyeye sahip çocuklar da bulunur. Bilhassa bir talim ve terbiye heyeti teşkil ediyoruz. Badema büyük zekaları arayıp bulmalı ve bu talim ve terbiye heyeti bunlar için usüller vaz etmelidir. Köy mekteplerinde de inkişafa müsait zekalar görülürse bunları seçmeli, devlet himayesine almalı ve bunları yükseltmelidir. Yalnız üç sene tahsilini bitirip köy içine atmamalıdır.*

Dil encümeni ile ilgili olarak da böyle bir encümenin oluşturulmasını desteklediğini ancak encümenin salahiyetinin ve mahiyetinin açıkça belirlenmesi gerektiğini dile getiren Halit Bey, oluşturulan encümene para verileceğini bu nedenle de encümenin ne yapacağı, görev sınırları gibi noktaları bilmek istediğini belirtmiştir. Görüşlerinin devamında Latin harfleri konusuna da değinen Halit Bey bu konuyla ilgili olarak Maarif Vekaletinin görüşünü merak ettiğini belirtmiştir. Konuşmasının devamında vatandaşlık eğitimi konusuna da değindiği görülen Halit Bey bu konuyla ilgili olarak da özellikle Cumhuriyetin ilanından sonra vatani terbiyeyi çocuklara aşılamak için nasıl bir yol takip edileceğini sorarken, bununla ilgili müstakil bir ders mi konulacağı yoksa tarih ve coğrafya dersleri içerisinde mi vatani terbiyeye değinileceğini sormaktadır. Vatandaşlık eğitimi ile ilgili Amerika ve Almanya örneklerini de vererek bizde yapılacak uygulamalara dair merakının giderilmesini Maarif Vekaletinden talep etmektedir. Doğu vilayetlerindeki eğitim koşullarıyla ilgili olarak da sayısal verilere dayalı olarak konuşmasına devam eden Halit Bey özellikle ilk mektepler konusuna dikkat çekmiştir. Okul sayılarının azlığından bahsederek konuşmasını bitirdiği anlaşılmaktadır.

Halit Bey'in konuşmasından sonra Maliye Vekili Hasan Bey *"muallim yoktur!"* sözleriyle Halit Bey'in son sözlerine kısa bir cevap vermiştir. Ardından Maarif Vekili Mustafa Necati Bey söz

alarak şimdiye kadar yapılan eleştirilere ve sorulara cevaplar vermiştir.

Mustafa Necati Bey ilk olarak sunulan kanun teklifinin dilinin karmaşık olması konusunda kendisini eleştiren Tunali Hilmi Bey'e cevaben şu açıklamayı yapmıştır;

> *.... Birisi Türkiye'de dil meselesi haizi ehemmiyettir. Demin Tunali Hilmi Bey arkadaşımız çok acı bir tarzda dermeyan ettiği veçihle henüz nasıl yazı yamak lazım geldiği hakkında umumi ve müşterek bir kanaatimiz yoktur. Onun için mevcut lisanımızı tetkik etmek, millete lügat hazırlamak için bir dil heyetine ihtiyaç vardır. Memleketimizde mevcut mütehasısları toplacağız, dilimizi ıslah için ne yapmak lazım gelirse tedbir alacağız."*

Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere Mustafa Necati Bey Tunali Hilmi Bey tarafından yapılan eleştiriye içerlemekle beraber haklı bulmuş ve kanunla düzenlenecek dil heyetinin amacının da bu sıkıntıları gidermek olduğunu açıklamıştır. Latin harfleri konusundaki görüşlerle ilgili olarak bu konunun devletin siyasi meselesi olduğunu ancak kendisinin konuyla ilgili gerekli araştırmaları yapmadan alfabe değişimi kabul etmeyeceğini, dil heyetinin bu konuyla ilgili tetkikatını yapacağını, devletin genel siyasetinde konunun gündeme alınacağını ve gerekli görüldüğü takdirde kabul edileceğini belirterek henüz bu konuda yeterli tetkiklerin tamamlanmadığını ifade etmiştir.

Mustafa Necati Bey okul programları, ders kitapları ve çeşitli neşriyatlarla ilgili olarak da düzenlemelerin süreklilik içinde devam edeceğini ve kanunla oluşturulması planlanan Talim ve Terbiye İdaresinin de asıl amacının bu konuları düzenlemek ve dünya maarifini de takip ederek en doğru şekilde planlamak olarak ifade etmiştir. Bu noktada Talim ve Terbiye İdaresinin sadece okul külliyatı ile ilgilenmeyeceğini, sinemalar, tiyatrolar, kitaplar konusunda da kontrol sağlayacağını, memleketimize zararı dokunacak tarzlara izin verilmeyeceğini de vurgulamıştır. Talim ve Terbiye İdaresinin görev ve yetkileriyle ilgili yapmış olduğu açıklamalarda liyakate dikkat edilmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Konuşmasının devamında okul programlarının düzenlenmesi, tali mektepler, meslek mektepleri, köy eğitimi, doğu vilayetlerinde eğitim koşulları, öksüz ve yetimlerin eğitimi gibi konularda kendisine sorulanlara cevap niteliğinde açıklamalarda bulunduğu görülmektedir. Bu açıklamalarda en çok dikkat çeken noktalar öğretmen yetersizliğinin pek çok sorunun temelini oluşturduğu ve yapılması planlanan tüm düzenlemelerde liyakatin esas olacağının sıklıkla vurgulanmasıdır.

Mustafa Ncati Bey'in konuşmasından sonra Çorum Mebusu İsmail Kemal Bey'in meselenin tenevvür ettiği. Müzakerinin kafi olduğu ve maddelere geçilmesi teklifine karşı Saruhan Mebusu Abidin Bey müzakerenin gayri kafi olduğunu belirterek söz istediği anlaşılmaktadır. Maliye Vekili Hasan Bey'in de kendisini desteklemesi ile söz alan Abidin Bey, özellikle Mustafa Necati Bey'in konuşmasında kendinden önce maarifin durumunun çok kötü olduğunu sürekli ifade etmesini eleştirerek seleflerine ait mesuliyeti kabul etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Mustafa Necati Bey cevap olarak maarif siyasetinin durumunda bahsederken seleflerinden bahsetmediğini, Türk milletinin vekili olarak hakikatleri söylemekle yükümlü olduğunu dile getirmiştir. Bu açıklamadan sonra Meclis Başkanı müzakerenin tamamlanması için oylama yapmış ve kanun maddelerinin tartışılmasına geçilmiştir.

Kanun teklifindeki maddelerin tartışılması sırasında Tunalı Hilmi Bey ve Besim Atalay Bey dil konusuna değinmişler ve kurulması planlanan dil encümenin öneminden bahsetmişlerdir. Talim ve Terbiye İdaresi maddesi konuşulurken Tunalı Hilmi Bey "talim" kelimesine yerine "tedris" kelimesinin kullanılmasını önermiş ancak Samih Rıfat Bey "Talim ve terbiyedir, tedris değildir" sözleriyle buna karşı çıkmıştır ve Meclis Başkanı tarafından yapılan oylama ile madde aynen kabul edilmiştir. 3. ve 4. maddelerde aynen kabul edilmiştir. 5. madde tartışılırken Rafet Bey hükumetin, Maarif ve Dahiliye encümenin kabul ettiği bir fıkranın burada çıkartıldığına dikkat çekmiş ve eklenmesini talep etmiştir. Ancak Maliye Vekili Hasan Bey "onu ayrı bir kanunla temin edeceğiz, lüzum yoktur" sözleriyle teklifi kabul etmemiştir. Halit Bey ise kimsesiz çocukların eğitimi ve ana mektepleri konusunu tekrar gündeme getirmiştir. Besim Atalay Bey ise köy yatı mekteplerine karşı olduğunu ifade etmiş gerekçesini şu sözlerle açıklamıştır;

> *Köy yatı mekteplerini istemiyorum. Çünkü köylü çocuğunu anasının babasının kucağından alacağız, getireceğiz, aile hayatından uzaklaştıracağız. Biz kanunda köy hayatından gayri talim ve terbiye verilmeyecektir diye ne kadar yazsak, istersek büyük puntolu harflerle yazalım, bir çok kavanin de olduğu gibi, olacağı yine budur. Başka bir şey yapılamayacaktır. Köylü çocuğunu biz orada tamamen köy hayatından ayırmış olacağız. Mektepten çıktıktan sonra bir çok leyli mekteplerde görüldüğü gibi yani emsali görüldüğü gibi, ailesini, köyünü validesini beğenmeyecektir.*

Besim Atalay Bey'in bu düşüncelerine Doktor Mazhar Bey katılmadığını ifade etmiştir. İhsan Hamit Bey ise maddede yer alan *"çocukları köy hayatından ayırmayacak bir eğitim"* ifadesinin çıkarılmasını, böyle bir ifadeye gerek olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Mustafa Necati Bey belirtilen bu görüşlere teker teker cevap vermiştir. Besim Atalay Bey'in düşüncelerinde haklılık payı olduğunu belirtmiş ancak köy çocuklarının köyden alınıp şehirde okutulmayacağını, eğitimlerini köyde alacaklarını ve köy hayatından uzak kalmayacaklarını belirtmiştir. Kimsesiz çocukların şehirlerde açılan mekteplerde okutulacaklarını söylemiştir. Reşit Bey ise maddede *"kimsesiz ve yetim çocuklar yatı mekteplerine alınır"* ifadesiyle ilgili olarak zengin çocuklarının bu mekteplere alınıp alınmayacağını *"zengin çocukları okumayacaklar da cahil mi kalacaklar?"* sözleriyle sormuştur. Mustafa Necati Bey ise cevaben maksatlarının o olmadığını, şehir mekteplerinde herkesin okuyabileceğini belirtmiştir. İbrahim Bey, maddenin son ifadesinde bir zaafı telif olduğuna dikkat çekerek (köy mekteplerinin tahsili en az üç senedir.) *"en az üç sene ise en çok kaç sene olacaktır"* şeklinde bir soru yöneltmiştir. Mustafa Necati Bey bu soruya cevaben İhsan Hamit Bey'in bu konuda ısrar ettiğini, köy mekteplerini 5 sene yapamadıklarını çünkü köylü çocuğun babasına lazım olacağını bu nedenle biran evvel iptidai tahsilini tamamlatmak istediklerini, bu nedenle üç sene olarak belirlediklerini ama meselenin heyeti ilmiye tarafından değerlendirildikten sonra gerekirse dört sene de olabileceğini belirtmiştir. Urfa mebusu Refet Bey maddenin takrirle reyine dair bir teklifte bulunmuştur. Refet Bey'in teklif ettiği şekliyle ilgili olarak Muvazenei Maliye Encümeni Resi Mustafa Abdülhalik Bey söz almış ve şu açıklamalarda bulunmuştur;

> *Efendim Refet Bey'in teklifi muvazeni Maliye Encümenine taalluk ettiği için cevap vereceğim. Eldeki kanun zaten bunu temin ediyor. Ihale ve münakasa kanununda hangi şeylerde pazarlık yapılacağı tamamiyle tasrih edilmiştir. İhtiyaç olduğu yerlerde pazarlık*

yapabilirler. Mani olacak hiç bir şey yoktur. Avans vereceğiz. Ne kadar avans verileceği Muhasebei Umumiye Kanunda vardır. Şimdi avans vereceğiz diye her mektepte ayrı bir muhasibi mesul mü bulunduralım? Yeni bir masraf mı açılıyor? Bunlar ihale Kanunda tamamen tasrih edilmiştir. Mutemetlere verilecek avans yetişmezse ve tezyit edilmek lazım gelirse İcra Vekilleri Heyetinin kararı ile daha ziyade para verilebilir. Burada, bu kanunda bunu tasrihe hiç lüzum yoktur.

Yapılan tartışmalar sonucunda beşinci madde de düzeltmeler yapılarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Orta Tedrisat ile ilgili olan 7. maddenin tartışılması sırasında ilk olarak Halit Bey söz almış ve İmam Hatip Mekteplerinin de orta tedrisat bünyesinde olduğunu ancak bu mekteplerin lağv edildiğini duyduğunu söyleyerek Maarif Vekilinden açıklama istemiştir. Mustafa Necati Bey cevaben İmam Hatip Mekteplerinin meslek mektebi olduğu için bu şekilde kalacağını, bu mekteplerin terbiyei umumiyeye ait olmadığını, meslek müessesi olduğunu belirtmiştir. Memlekette imam hatip mekteplerine ihtiyaç olduğunu ve doğrudan doğruya lağv edilemeyeceğini ilave etmiştir. Mevcut mekteplerde öğrenci sayılarının da az olduğuna dikkat çekerek, ileride bu konuyla ilgili daha kuvvetli tedbirler alınacağını söylemiştir.

İhsan Bey orta muallim mekteplerinin de orta mektep meyanında olup olmadığını sormuş, Mustafa Necati Bey'de olmadığını belirtmiş, muallim mektepleri için ayrıca bir teşkilat planladıklarını eklemiştir. Besim Atalay Bey'de muallim mektepleri ile ilgili görüşlerini belirtmiş, bu mekteplerin nerelerde açılacağı, sayılarını ne kadar olacağı gibi sorular sormuştur. Devamında muallim mekteplerinin harbiye tarzında teşkil edilmesini, üç dört bin talebenin aynı anda eğitim görmesini böylece hızlı bir şekilde çok sayıda öğretmen yetiştirilmesinin faydalı olacağını belirtmiştir. Mustafa Necati Bey ise Muallim mekteplerinde bu kadar kalabalık bir öğrenci gurubuna eğitim verilmesine imkan olmadığını mekteplerin kapasitelerinin bunu karşılamayacağını açıklamıştır. Ayrıca muallim mekteplerinde tatbikat mekteplerinin de olması gerektiğini ilave ederek öğretmen yetiştirmede uygulamanın önemine dikkat çekmiştir.

Kanun teklifinin sekizinci maddesinde muallim mektebini bırakanlara yönelik yaptırımların belirtildiği konular tartışılırken, İhsan Hamit Bey, maddedeki geri ödeme faiziyle ilgili ifadelerin memurin kanunu ile çelişen yönlerine dikkat çekmiştir. Bu nedenle kanunda düzenleme talep etmiştir. Mustafa Necati Bey ise cevaben, bu maddenin muallim teşkilatının ruhu olduğunu, memlekette muallime ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir. Gerekçesini şu sözlerle açıklamıştır.

Memlekette muallime muhtacız. Bu efendileri senelerce besliyoruz. Beş sene besledikten sonra bir defa beş senelik müddeti kaybettiriyorlar ve hem de beş senelik masraf ettiriyorlar ve muallim olmuyorlar. Mektepten çıkar çıkmaz başka yerlere gidiyorlar ve devletin bir müessessesinde yetişip milletin çocuklarını okutmaktan istinkaf eden bu efendiler için hükumetin kanunu hakim olmalıdır. Eğer üç sene beş sene okuyup, bu seneler zarfında okuduğu müddete ait olan parayı verip çıkarsa, o vakit muallim bulmak müşkülatı vardır. Muallim mesleği diğer meslekler gibi değildir. Çok mütevazı, çok sabırlı, çok sıkıntı ile çalışacak bir meslektir, maaşları da azdır. Bir muallim günde beş altı saat çocuklarla uğraşmaya ve akşam da evinde derslerini hazırlamaya mecburdur. ..... maaşların azlığı dolayısıyla muallim olan insanlar daima kaçmaya çalışırlar. ..... memurin kanunun ahkamı

ecnebi mekteplerinde tahsil eden talebeye aittir. Halbuki bu kendi devlet teşkilatımıza ait olan esastan bahseder. Onun için memurin kanuna muhalif değildir. Lütfen aynen kabulünü rica ederim.

Bu açıklamalardan sonra madde aynen kabul edilmiştir. Bu maddeden sonra tartışmaların yoğunlaştığı bir diğer madde 14. maddedir. Bu maddede lise ve muallim mekteplerinin müdürleri ile ilgili düzenlemeler yer almaktadır. Mazhar Müfit Bey maddede yer alan (orta mektep müdürleri kıdemlerine göre kanunen alacakları maaştan) ifadesine muallimlik ifadesinin eklenmesini teklif etmiş aksi takdirde taaruz edeceğini belirtmiştir. Mustafa Necati Bey'de *"kıdemli olan iş muallimliktir. Müdürlük olunca kıdem yoktur"* açıklamasını yapmıştır.

Kanun teklifinin 16. maddesinde muallimlik, mebusluk ve askerlik görevlerinde olup maarife hizmet edenlerin kıdemleriyle ilgili düzenlemeler belirlenmektedir. Bu konuda İsmet Bey, mebusların muallimlikle birleştiği noktalara değinerek maddeye açıklık getirilmesini talep etmiştir. Mustafa Necati Bey ise, muallimliğin bir meslek olduğunu ve maarif teşkilatının herhangi bir şubesinde çalışan mutlak muallim olmalıdır aksi takdirde meslek olarak teşkilatlanmanın olamayacağını ifade etmiştir. Müdür olanlarında muallim olması gerektiğine dikkat çekmiştir. İsmet Bey ise mebus olduğu halde muallimlik yapabileceğini ve talim ile mebusluğun birleşebileceğini ifade ettikten sonra Mustafa Necati Bey şu açıklamayı yapmıştır;

Efendim, bir mebus ilk tedrisat veya orta tedrisat muallimi olamaz. Ancak Darulfünun müderrisi ve Yüksek Mektep muallimi olabilir. Yoksa bir taraftan haftada otuz altı saat ders okutsun, diğer taraftan mebus olsun, bunun imkanı yoktur.

Bu açıklamalardan sonra madde aynen kabul edilmiştir. Kanun teklifi görüşmelerinde tartışılan son madde kanunun 27. maddesi olmuştur. Bu madde de "bu kanunu ahkamını icraya Dahiliye, Maliye ve Maarif Vekaletleri memurdur" ifadesinde diğer bir takım vekaletlerin bu gibi müesseseleri ve muallimleri olduğuna dikkat çekilerek, bu kanunun onlara da ait olup olmadığı tartışılmıştır. Mustafa Necati Bey meslek mekteplerinin bu kanun ahkamına tabi olmadığını Maarif Vekaleti olarak o mekteplere karışılmayacağını belirtmesi üzerine madde aynen kabul edilmiştir.

SONUÇ

Bulgular kısmında verilenler sonucunda TBMM'nin 74. içtimaında Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun görüşmeleriyle ilgili olarak hem dönemin Maarif Vekili Mustafa Necati'nin hem de diğer milletvekillerinin kanunla ilgili görüş ve düşüncelerini paylaştıkları görülmektedir. Kabul edilen kanun ile TBMM'ye yapılan dört farklı kanun teklifi arasında bazı farklılıklar olduğu da anlaşılmaktadır.

1926 yılında kabul edilen kanun dönemin maarif teşkilatının düzenlenmesi ve bir örgüt şeklini alabilmesi adına çıkartılan ilk kanun olması nedeniyle önem taşımaktadır. Kanun maddeleri incelendiğinde de fazla ayrıntıya girilmeden temel bir takım düzenlemelerin yapılmasının planlandığı anlaşılmaktadır. Türkiye'nin o dönemdeki şartları göz önüne alındığında diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da çözülmesi gereken pek çok sorun vardır. Bu kanunla var olan sorunların tek seferde çözülmesi mümkün olmadığı için ana hatları ile maarif teşkilatının düzenlenmeye çalışıldığı ancak mevcut sorunların tam olarak çözülmesi için uzun

bir zaman ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Kanun görüşmeleri sırasında dönemin milletvekilleri kanun teklifleriyle ilgili görüşlerini dile getirirken yapılan kanun tekliflerindeki eksikliklere dair düşüncelerini gerekçeleriyle birlikte açıklamıştır. Milletvekilleri tarafından kanunla ilgili olarak Maarif Vekiline sorulan sorulara Mustafa Necati Bey tarafından içtenlikle cevap verildiği, tüm vekillerin ikna olması için gerekli açıklamaları yaptığı ve kabul edilen kanunun tüm maddelerinin oy birliği ile kabul edildiği anlaşılmaktadır. Tartışmalar sırasında kanun tekliflerinde gözden kaçırılan bazı noktaların düzeltildiği, vekillerin görüşleri doğrultusunda kanunun bazı maddelerinde düzenlemelere gidildiği de görülmektedir.

Özellikle maddi konularla ilgili yapılan tartışmalarda ilgili maddeler dönemin ekonomik şartları göz önünde bulundurularak gerekli düzenlemelerin yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda en çok tartışılan noktalardan birisi öğretmen okulunu bitirdikten sonra öğretmenlik yapmak istemeyenlere yönelik yaptırımların konu edildiği maddeler ve öğretmen maaşlarının, ek ödemelerin ve zamların belirlendiği maddeler olduğu anlaşılmaktadır. Bu maddelerle ilgili olarak öğretmen ihtiyacının çok fazla olması nedeniyle Maarif Vekilliği tarafından yetişmiş öğretmenlerin meslekte kalmalarını sağlamak adına böyle düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu Mustafa Necati Bey tarafından açıklanmıştır.

Dil Encümeni ve Talim ve Terbiye Dairesi oluşturulması konusunda herkesin hem fikir olduğu, bazı vekillerin görev ve yetkileri ve amaçlarıyla ilgili daha net açıklamalar talep ettiği ve Mustafa Necati Bey tarafından bu açıklamaların yapıldığı görülmektedir.

Yapılan 4 kanun teklifinden 1. ve 2. tekliflerdeki bazı maddelerin 4. teklif ve kabul edilen kanun metninde ikiye bölündüğü anlaşılmaktadır. Bu durum kanun teklifleri ve kabul edilen kanun metnindeki madde sayısının farklı olmasının nedenin açıklamaktadır. Muvazenei Maliye Encümeni tarafından sunulan 4. kanun teklifinin kabul edilen kanun metniyle aynı olduğu söylenebilir. Kanun tekliflerindeki bazı maddelerin ikiye bölünerek madde sayısının artmasını en önemli nedeni olarak kabul edilen kanunun genel bir düzenleme getirmesi planlandığı için sonrasında herhangi bir madde de düzeltme yapılası ihtiyacı oluştuğunda, bu düzenlemelerin daha kolay yapılmasına imkan sağlamak olduğu düşünülebilinir. Örneğin ikiye bölünen maddelerden birinde köy okulları, ilk mektepler, orta mektepler ve yüksek mekteplerle ilgili düzenlemeler tek bir maddede ele alınmışken, bu maddenin ikiye bölünerek köy okulları ve ilk mekteplerle, orta mektepler ve yüksek mekteplerle ilgili düzenlemelerin ayrıldığı anlaşılmaktadır. Böylece sonraki dönemlerde yapılacak düzenlemeler içinde zemin oluşturulduğu söylenebilir (Demir, 2021)

Kanun görüşmeleri sırasında kanun tekliflerinde yer almayan, ana mektepleri, vatandaşlık eğitimi, Latin harfleri gibi konularında gündeme getirildiği ve bu konularla ilgili olarak Maarif Vekaletinin görüşlerinin istendiği de görülmektedir. Kanun görüşmeleri sırasında milletvekilleri tarafından hem fikir olunan konulardan birisi de okul ve öğretmen ihtiyacının çok fazla olmasıdır. Bu ihtiyaçların ivedilikle giderilmesi için bazı vekiller tarafından farklı önerilerde (öğretmen okullarının harp okulları gibi üç - dört bin öğrenciyi kabul etmesi) bulunulduğu da görülmektedir. Bu öneriler karşısında Mustafa Necati Bey yapmış olduğu açıklamalarla öğretmen okullarında bu tarz bir eğitim verilmesinin neden mümkün olmadığını açıklarken, öğretmenlik uygulamasının öğretmen yetiştirmedeki öneminde de vurgu yapmıştır.

Kanun görüşmeleri incelendiğinde bu kanunla ilk defa oluşturulmuş olan Maarif Eminliği uygulamasıyla ilgili olarak milletvekillerinin çok fazla görüş belirtmedikleri dikkat çekmektedir. Bu durumun en önemli nedeni daha önce benzeri bir uygulamanın ne Türkiye'de ne de dünyada olmaması nedeniyle konuyla ilgili kıyas yapma imkanının olmaması olarak değerlendirilebilinir. Dönemin şartları içerisinde maarif teşkilatında işlerin hızlandırılması ve ülkenin her yerinde aynı şartların oluşturulmasını sağlamayı amaçlayan Maarif Eminliği uygulaması 1930'ların başında Mustafa Necati Bey'in ölümünden sonra kaldırılmıştır (Şentürk, 2013).

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2018). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi M.Ö.1000 - M.S. 2018.* Pegem.

Antel, S. C. (2019). *Maarif teşkilatı hakkında bir layiha.* Yay. Haz. Dr. Niyazi Altunya.

Aşkın, B. (1993). *Maarif vekaletinin kuruluşu ve çalışmaları,* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Anadolu Üniversitesi.

Binbaşıoğlu, C. (2017). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi.* Anı.

Dağcı, H. (2008). *Maarif vekaletinin kuruluşu ve çağdaşlaşma çabaları (1920-1938),* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], 2008, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Demir, Y. (2014). Anlatı biliminin temel terimleri üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(1), 19-23.

Demir, G.T. (2021). Atatürk döneminde ortaöğretim okulları ve öğretmenleriyle İlgili talimatnameler, E. Ünlan - H. A. Tokur, *9.Uluslararası Atatürk Kongresi,* Atatürk Araştırma Merkezi.

Doğan, İ. (2012). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri.* Nobel.

Güven, İ. (2017). *Türk eğitim tarihi.* Pegem.

Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi, *M.U. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 29, 121-138.

Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun, *Resmi Gazete,* 3 Mart 1926, S.338.

Okur, M. (2005). Türkiye'de milli ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları (1920-1928), *Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi, 4*(11), 93-109.

TBMM Tutanak Dergisi, 20.03.1926, İ.74. - C. 23, ss.264-281.

Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yönt*emleri. Çev. Edt. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Pegem.

Şentürk, A. (2013). Mustafa Necati Bey'in bir eğitim projesi: Maarif eminliği. *Belgi,* 6, 743-754.

Uğuz Arsu, Ş. ve Tekindal, M. (2021). Nitel araştırmalarda anlatı araştırmasının tanımı, kapsamı ve süreci. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 21*(1), 85-124.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.

Wolgemuth, J.R. ve Agosto, V. (2019). Narrative research. In *The blackwell encylopedia of sociology.* George Ritzer & Chris Rojek (Eds), (pp. 1-3), John Wiley&Sons. Ltd.

PANEL: TARİHİ KİMLİĞİ İLE KARS

ARŞİV BELGELERİNE GÖRE KARS VE ÇEVRESİNDE ERMENİ MEZALİMİ (1918-1920)

Selçuk URAL

Prof. Dr., Kafkas Üniversitesi, ORCID:0000-0001-9236

Özet

Fransız İhtilali'nin tüm dünyaya yaymış olduğu milliyetçilik akımı Ermeniler arasında da baş gösterdi. Ermeniler arasında milliyetçi akımını destekleyen devletlerin başında Rusya geliyordu. Rusya 19. yüzyılın başından itibaren harekete geçti ve neticede 1828-1829 Osmanlı-Rusya savaşını kazandıktan sonra Revan merkezli Ermenilerin ağırlıkta olduğu yeni bir vilayet kurdu. Osmanlı Ermenileri Birinci Dünya Savaşı'nı fırsata çevirerek Rusya'nın işini kolaylaştırmak üzere bir yandan gönüllü birliklerle Rus ordusuna dahil oldular, diğer yandan istihbarat ve cephe gerisi terör saldırılarıyla beşinci kol faaliyeti yürüttüler. Rusya'nın 1917 yılında savaştan çekilmesine rağmen Ermeniler saldırılarından vazgeçmediler. Osmanlı devleti ve Rusya arasında 3 Mart 1918'de imzalanan Brest-Litovsk Antlaşması, kırk yıl önce imzalanmış olan Rus-Ermeni ittifakı ve buna dayanarak yaşanan Ermeni katliamlarını durduracağı bekleniyordu. Fakat antlaşmayı tatbik etmek kolay olmadı. Çünkü Rus işgalindeki doğu vilayetlerinde katliamlar şiddetini artırarak devam ediyordu. Ayrıca Ermenileri destekleyen devletlerden biri olan İngiltere'nin Birinci Dünya Savaşı'ndan galip çıkması Ermeniler üzerinde tekrar destekleyici bir etki yarattı. Bu çalışmada Özellikle Kars ve çevresine yaşayan Müslüman ve Türklere yönelik yapılan Ermeni katliamları arşiv belgelerinden yararlanılarak sunulmaya çalışıldı.

Anahtar Kelimler

Arşiv, Belge, Kars, Ermeni, Mezalim

ARMENIAN ATTACKS IN KARS AND ITS SURROUNDINGS ACCORDING TO ARCHIVE DOCUMENTS (1918-1920)

Abstract

The nationalist movement that the French Revolution had spread to the entire world also emerged among Armenians. Russia was the leading state supporting the nationalist movement among Armenians. Russia took action from the beginning of the 19th century and eventually established a new province centered in Revan, where Armenians were predominantly Armenian, after winning the 1828-1829 Ottoman-Russian War. Ottoman Armenians took advantage of World War I to make things easier for Russia by joining the Russian army as volunteers and conducting fifth column activities with intelligence and terror attacks behind the front. Despite Russia's withdrawal from the war in 1917, Armenians did not give up their attacks. It was expected that the Treaty of Brest-Litovsk signed between the Ottoman Empire and Russia on March 3, 1918 would stop the Russian-Armenian alliance signed forty years ago and the Armenian massacres that were taking place based on it. However, it was not easy to put the treaty into practice. Because the massacres in the eastern provinces occupied by Russia continued to increase in intensity. In addition, the victory of England, one of the states that supported the Armenians, in the First World War had a supportive effect on the Armenians again. In this study, the Armenian massacres, especially against the Muslims and Turks living in Kars and its surroundings, were tried to be presented by using archive documents.

Keywords

Archive, Document, Kars, Armenian, Atrocity

GİRİŞ

Fransız İhtilalini takiben dünyayı etkisi altına alan milliyetçilik akımı Ermenilerde ayrılıkçı fikirlerin ortaya çıkmasına yol açarken aynı zamanda Osmanlı Devleti'ni de siyasi ve sosyal sorunlarla karşı karşıya bıraktı (Öke, 1991: 18).

Ermeniler arasında milliyetçi akımını destekleyen devletlerin başında Rusya geliyordu. Rusya 1828-1829 Osmanlı-Rusya savaşını kazanmasının ardından Revan merkezli Ermenilerin ağırlıkta olduğu yeni bir vilayet ihdas etti(Saray, 1996: 26). Böylece Kafkasya Ermenileri ilk defa bölgesel bir güç olarak Rusya'yı arkalarına almış oldular. Rusya'nın amacı ise Ermenileri kullanarak Kafkasya üzerinden Basra Körfezine ve Akdeniz'e inmekti(Gürün, 1985: 40). Rusya 1877-1878 Osmanlı-Rusya savaşını kazanınca bu kez Osmanlı Ermenilerinin hamiliğini üstlenerek Yeşilköy ve Berlin Antlaşmaları ile Ermeni ıslahatını gündeme getirdi(Sakarya, 1984: 43; Uras, 1987: 199-208; İlter, 1996: 44). Ermeniler de süreci kendi lehlerine çevirmek üzere 1887'de Hınçak, 1890'da Taşnak cemiyetlerini kurarak 1920 yılına kadar Anadolu'yu kasıp kavuracak olan terör ve katliam dönemini başlattı. Katliamlar 1890-1896, 1909-1915 ve 1918-1920 olmak üzere üç safha halinde gelişti (Türközü, 1983: 15; Kuran, 2000: 58-59).

Osmanlı Ermenileri Birinci Dünya Savaşı'nı fırsat addederek Rusya'nın işini kolaylaştırmak üzere bir yandan gönüllü birliklerle Rus ordusuna dâhil oldular, diğer yandan istihbarat ve

cephe gerisi terör saldırılarıyla beşinci kol faaliyeti yürüttüler. 1917'de Rusya savaştan çekildiği halde Ermeniler mücadeleden vazgeçmediler(Kurat, 1990: 325; Anweller, 1990: 62). Rus ordusu Doğu Anadolu vilayetlerinden çekilirken Ermeni kolordusu kuvvetlendirilerek Türk ordusuyla mücadele edebilecek bir seviyeye çıkarılmak istendi. Bu esnada Taşnak cemiyeti de İngiltere ile yeni ittifakın temellerini atmaktaydı(Murattoff, 1996: 427).

3 Mart 1918'de imzalanan Brest-Litovsk Antlaşması, kırk yıl önceki antlaşmanın temellerini attığı Rus-Ermeni ittifakını ve onun sonucunda yaşanan Ermeni katliamlarını durdurmaya adaydı(Yerasimos, 2000: 12; Kılıç, 1998: 77-79; Yavuz, 1997; 121-122) Fakat antlaşmayı tatbik etmek kolay gözükmüyordu. Çünkü Rus işgalindeki doğu vilayetlerinde katliamlar şiddetini artırarak devam ediyordu(Uras, 1987: 581-583; Kurat, 1993: 410; Maslofski, 1935: 31; Muratoff, 1996: 225). Ati gazetesi 12 Mart 1918 tarihli *"Ermeni Çeteleri Mezaliminden Birkaç Numune"* başlıklı haberinde katliamın boyutunun tahminlerin ötesinde olduğuna dair bilgiler veriyordu(Ati, 1934; 71).

Bölgenin tahliyesi ve katliamların durdurulmasına yönelik diplomatik girişimlerden sonuç alınamayınca Osmanlı ordusu 12 Şubat 1918'de harekete geçerek bir ay içinde Erzurum'u işgalden kurtararak savaş öncesi sınırlara ulaştı(Bayur, 1983: 123; Karabekir, 1990: 55; Muratoff, 1966: 436; Kılıç, 1998: 325). Başkomutanlık Elviye-i Selasenin kurtarılması emrini verince 5 Nisan'da Sarıkamış, 14 Nisan 1918'de Batum ve 25 Nisan'da Kars kurtarıldı. Böylece 40 yıllık esarete ve albayrağa duyulan hasrete son verildi(Karabekir, 1990: 327; Muratoff, 1966: 434-435, Gül, 1995: 370-371).

Batum Konferansı askeri başarıları taçlandırarak Osmanlı Devletinin Elviye-i Selase ve Kafkasya üzerindeki hakimiyetini perçinledi. İngiliz-Rus-Taşnak ittifakı etkisiz hale getirilirken Kafkasya'da Azerbaycan, Gürcistan ve Ermenistan adıyla üç milli devletin ortaya çıkması temin edildi (Kurat, 1990: 477; Karal, 2018: 530).

Mütareke Günleri

Mondros Mütarekesi 30 Ekim 1918'de imzalandı. Mütarekenin 11. ve 15. maddeleri Osmanlı ordusunun Kafkasya'dan ve hatta Elviye-i Selase'den çekilmesini, Ermenistan'a ve Ermeni isteklerine destek verilmesini öngörüyordu (Karal, 2018: 561; Çağlayan, 2024: 137-139; Ayışığı, 2013: 173).

Ermenistan hükümeti İngilizlerin galip gelmelerinden faydalanmak üzere Elviye-i Selase ve Vilayât-ı Şarkiye üzerinde hak iddiasının yanı sıra taleplerini heyetler eliyle Avrupa kamuoyunda ve Paris Barış Konferansı'nda dile getirecekti. Heyetler taleplerini 26 Şubat 1919'da ayrı ayrı Yüksek Konsey'de dile getirdi (Akyüz, 1997: 126).

Mütarekenin 11. Maddesi Ermeni taleplerinde özel bir yere sahipti. Zira bu madde uygulamaya sokulduğunda önce Türk ordusunun Elviye-i Selase'yi tahliye etmesi sağlandı. Ardından Milli Şura'nın başlattığı mücadele 13 Nisan 1919'da Cenubî Garbi Kafkas Hükümeti'nin yıkılmasıyla sona erdi (**ATASE, İSH,** K.80, G.33, B.33-2; Dayı, 1997: 136; Kırzıoğlu, 1985, 133). Kars'ın yönetimi 30 Nisan 1919 General Karganof başkanlığındaki Ermeni heyetine devredildi. 26 Mayıs 1919'da ise ilhak kararı alındı (Jaeschke, 1983: 44).

Ermenistan Meclisinin ilhak kararı İngiltere'nin bölgeyi hedef alan emperyalist ve işgalci politikasının başarısı anlamına geldiği kadar yeni bir katliam ve soykırım döneminin başlaması anlamına geliyordu. Bölgede siyasi durum değişmiş Türkiye'de başlayan Milli

Mücadele Hareketine karşı doğuda yeni bir düşman ihdas edilmiş oluyordu. Türkiye-Ermenistan ilişkileri yeni bir başlangıç yerine geçmişin hesaplaşması üzerine inşa ediliyordu.

Ermeni Tedhiş ve Katliamları

Ermenistan yönetimi ilhakı takiben birbiriyle bağlantılı iki uygulama başlattı. Birincisi Ermeni muhacirlerinin sevk ve iskânını temin etmekti (BOA, DH. KMS), 54-2/74). İkincisi haraç, yağma, gasp, vergi, sürgün, cinayet ve katliam gibi usuller tatbik ederek Türk-İslam ahali memleketlerinden uzaklaştırılmaya ve yok edilmeye çalışıldı. Soykırım politikası ahalinin maddi-manevi kuvvetini ve direncini kırmaya yönelik olduğu kadar uzun vadede cinayet ve katliamları da besleyen bir niteliğe sahipti(Kırzıoğlu, 1985: 133). İskân ve soykırım politikaları başarıya ulaştığında Paris'te Büyük Ermenistan Projesinin kolayca onaylanacağı düşünülüyordu (Derinsu, 2004: 246).

Soykırım politikası 15. Kolordu Komutanlığı tarafından 27 Ağustos 1919 tarihli tezkerede şöyle ifade ediliyordu: *"Ermeni Taşnak Cemiyeti Revan ve Aras mıntıkalarında ve Elviye-i Selâse'de bir tek Müslüman bırakılmamasına karar vermiş olduğunu hafî ve celî icraâtıyla göstermesi ve bilhassa Müslümanları ifnâ etmekle bir komite teşkil eylemeleri Ermeni Hükûmeti ve muntazam kıtaat-ı askeriyesinin dahi Müslümanları katl-i ifnâ politikasını takib ve her türlü fecâyi ve mezâlime bilfiil iştirâk eylemesi sebebleriyle Kars, Sarıkamış, Iğdır taraflarında ve Revan ve Aras mıntıkalarında İslâmlara karşı yapılan mezâlim son dereceyi bulmuştur…"*.

Ermeni yönetiminin tatbik ettiği usullerin en korkuncu cinayet ve katliamlardı. Çeteler ve nizami birliklerin elinde insanlık suçu haline dönüşen katliamların hedeflerini şöyle sıralamak mümkündür:

1. 1915 olaylarının intikamını almak üzere Hıristiyan-Müslüman savaşı başlatmak,
2. Türk-İslam ahaliye korku salarak göçe zorlamak ve azınlığa düşmelerini sağlamak,
3. Ahalinin değerli eşya ve malına el koymak, ev ve tarla gibi taşınmazları Ermeni muhacirlerine tahsis etmek,
4. Sınır köylerini boşaltarak Erzurum ve Van'a yönelik saldırılar için elverişli konum elde etmekti(BOA, HR.SYS, 2877/28).

Kars'ta Ermeni Mezalimi

Kars Ermeni mezaliminin en şiddetli yaşandığı yerlerin başında gelmekteydi. Birinci Dünya Savaşı'nın öncesinde bölgede Türk ahaliye liderlik edebilecek insanlar çeşitli bahanelerle hapis veya sürgün edildi. Takibe alınan veya tutuklanan kişilerin para, eşya ve mallarına el konuldu.

Sarıkamış Harekâtı'nın ardından Rus ordusunun öncülüğünde Ermeni kıtaları Türk ordusuna yardım ettikleri gerekçesiyle Sarıkamış, Oltu, Göle, Ardahan ve Kars'ın köylerinde ahaliyi cezalandırmak üzere katliamlar gerçekleştirdi. Katliamlardan kurtulabilenler dağlara kaçarak aylarca buralarda gizlenmek zorunda kaldı(BOA, HR. SYS, 2878/8). On binlercesi de canlarını ve namuslarını kurtarmak için Gürcistan, Azerbaycan ve İran gibi başka diyarlara göç etmek zorunda kaldı. Bakü Yardım Cemiyeti'nin Kars'a yardımı işte bu açlık, yokluk ve sefaleti bir nebze azaltmak için yapılacaktı(Arslan, 2000: 211).

Ermeni katliamlarının ikinci dönemi 1918-1920 yılları arasında iki safha halinde gerçekleşti. Birinci safha 12 Şubat 1918-30 Ekim 1918 tarihleri arasında Brest-Litovsk görüşmelerinin

gölgesinde Rus ve Ermeni kuvvetlerinin geri çekilişi sırasında yaşandı. İkinci safha Mondros Mütarekesini takiben askeri gelişmelerin gölgesinde Ermenistan'ın Kars, Arpaçay, Sarıkamış, Kağızman ve Iğdır'ı işgaliyle yaşandı.

Her dönem ve safha bir öncekinden daha ağır ve daha şiddetli oldu. 1918-1920 yılları arasında yöre halkı 50.000 civarında kayıp verdi. 1914-1915 yıllarında yaşanan kıyımlar da buna eklendiğinde sayı 60.000'in üstüne çıkmaktadır. Buna göre bir köyün 500 ila 1.000 kişiden oluştuğu var sayılırsa 60 ila 120 köyün topyekûn yok edildiği söylenebilir.

Katliamlarda genç, yaşlı, kadın, çocukların yanı sıra savaş esirleri de ayrım yapılmadan öldürüldü. Kars'ın kurtulduğu 25 Nisan 1918'de istasyonda yüz kadar Türk esiri işkenceyle öldürülmüş halde bulundu. Ayrıca Kars Müstahkem Mevkii Komutanlığının yirmi metre ilerisinde 50 kadar kişinin cesedinin Kars çayına atıldığı tespit edildi. Kars'ın işgali sırasında Milli Şura askerleri olup terhis edilen 100 kişi yakalanarak zulüm ve işkenceyle öldürüldü. Ayrıca tutuklanan Milli Şura üyelerinin evlerine el konulup eşyaları yağma edildi. Bunların dışında köylerde ele geçirilen genç ve güzel kızların Gümrü ve Erivan'da esir pazarlarında köle olarak satıldığı görüldü(Ural, 1998: 339).

İşgal günlerinde Türkiye-Ermenistan sınırındakiler başta olmak üzere ana yollar üzerindeki köyler belli bir plan dâhilinde yok edildi. 1918'deki katliamlar intikam; 1919'dan sonra yaşanan katliamlar ise soykırım niteliği taşıyordu. Saldırıya uğrayan köylerin tamamına yakınının tahrip ve yok edilmesi bundan kaynaklanıyordu. Aynı şekilde ahalisinin büyük kısmı katledilirken öldürülen veya kaçabilenlerin malları ve eşyaları yağmalandı. Ermeni muhacirlerin yerleşebileceği köyler ise ahalisi katledilip veya kaçırıldıktan sonra muhacirlere tahsis ediliyordu(Kırzıoğlu, 1999: 44).

Ermeni hükümeti adına Vali Karganof, askeri komutan General Osebyan ve General Mazmanof katliamlarda birinci derecede rol oynadı. General Osebyan Kars başta olmak üzere Arpaçay, Akyaka ve Çıldır'daki baskınları bizzat komuta ederken, General Mazmanof ise Oltu, Göle ve Sarıkamış yörelerindeki saldırıları sevk ve idare etti(Karabekir, 2000: 109).

KAYNAKÇA

BOA, DH. KMS), 54-2/74.

Arşiv Belgelerine göre Ermeni Mezalimi, I, Ankara 1995

ATASE, İSH, K.80, G.33, B.33-2;

ATİ, 12 Mart 1334/1918, Nr: 71.

ATİ, 5 Mart 1334/1918, Nr: 64.

BOA, HR. SYS, 2878/8.

Birinci Dünya Harbinde Türk Harbi Kafkas Cephesi 3 ncü Ordu Harekâtı, II, Genelkurmay Başkanlığı Yayını, (1993), Ankara.

Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, (2001). Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri (1919-1921) Cilt 2, Ankara.

Akyüz, Y. (1988*). Türk Kurtuluş Savaşı ve Fransız Kamuoyu*, Ankara.

Allen, W., E., D. & Muratof, P. (1966). *1828-1921 Türk-Kafkas Sınırındaki Harplerin Tarihi,* Ankara.

Anweller, O.(1990). *Rusya'da Sovyetler (1905-1921),* Çev: Temel Keşoğlu, İstanbul.

Arslan, B. (2000). *Kardaş Kömeği (Yardımı) ve Bakü Müslüman Cemiyet-i Hayriyesi*, Ankara.

Ayışığı, M. (2013). *Mareşal Ahmet İzzet Paşa*, Ankara.

Bayur, Y., H. (1983). *Türk İnkılâp Tarihi, III/4,* Ankara.

Berkuk, İ. (1934). Büyük Harpte Şimali Kafkasya'daki Faaliyetimiz ve 15. Fırka'nın Harekâtı ve Muharebeleri, *Askeri Mecmua,* Sayı:35.

Çağlayan, K., T. (2004). *British Policy Towards Transcaucasia*, İstanbul.

Dayı, E. (1997). *Elviye-i Selâse'de Milli Teşkilatlanma*, Erzurum.

Derinsu, E. (2004). "Elviye-i Selase/Üç Sancak(Kars, Ardahan, Batum)'da Ermenilerin Türklere Yaptıkları Mezalim", *AÜ Türkiye Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı 23, Erzurum.

Gül, M. (1995). "Elviye-İ Selâse'nin Osmanlı Devleti'ne İadesi ve Bazı Uygulamalar" *Atatürk Yolu Dergisi*, Sayı:15.

Gürün, K. (1985). *Ermeni Dosyası,* Ankara.

İlter, E. (1996). *Ermeni Kilisesi ve Terör,* Ankara.

Jaeschke, G. (1983). *Kurtuluş Savaşı İle İlgili İngiliz Belgeleri,* İstanbul.

Karabekir, K. (1990). *Doğunun Kurtuluşu*, Erzurum.

Karabekir, K. (1993). *İstiklâl Harbimiz, I*, İstanbul.

Karabekir, K. (2000). *1917-1920 Arasında Erzincan'dan Erivan'a Ermeni Mezalimi*, İstanbul.

Karal, E., Z. (2018). *Osmanlı Tarihi, IX*, Türk Tarih Kurumu, Ankara.

Kılıç, S. (1998). *Türk-Sovyet İlişkilerinin Doğuşu*, İstanbul.

Kırzıoğlu, F. (1984). *Cihângîroğlu İbrâhim Aydın (1874 - 1948)'daki Millî-Mücadele'de Kars ve Atatürk ile İlgili Belgeler*, Ankara.

Kırzıoğlu, F. (1999). Kars İli ve Çevresinde Ermeni Mezalimi, Ankara.

Kuran, E. (2000.) Ermeni Meselesinin Milletlerarası Boyutu, *Osmanlıdan Günümüze Ermeni Sorunu,* Ed. Hasan Celal Güzel, Yeni Türkiye Yay., Ankaraa.

Kurat, A., N. (1990). *Türkiye ve Rusya*, Ankara.

Kurat, A., N. (1993). *RusyaTarihi,* Ankara.

Maslofski, G. (1935). *Umumi Harpte Kafkas Cephesi* (Çev: Nazmi), Ankara.

Öke, M., K. (1991). *Ermeni Sorunu 1914-1923,* Ankara.

Sakarya, İ. (1984). *Belgelerle Ermeni Sorunu,* Ankara.

Saray, M. (1996). *Yeni Türk Cumhuriyetleri Tarihi,* Ankara.

Türközü, H., K.(1983). *Osmanlı ve Sovyet Belgeleriyle Ermeni Mezalimi,* Ankara.

Ural, G. (1998). *Ermeni Dosyası*, İstanbul.

Uras, E. (1987). *Tarihte Ermeniler ve Ermeni Meselesi,* İstanbul.

Yavuz, N. (1997). *İşgal ve Mezalimde Erzincan,* Ankara.

Yerasimos, Y. (2000). *Türk-Sovyet İlişkileri*, İstanbul.

EKLER

Tablo 1: 1919-1921 Yılları Arasında Ermeniler Tarafından Yapılan Mezalim (Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri (1919-1921) Cilt 2, s.1053-1054)

Tarih	Yer	Olayın Muhtevası	Ölü
1919-9	Allahüekber	Taarruz ve yağma ile öldürülenler	3
1919-9-14	Sarıkamış	Çatışma sırasında öldürülenler	2
1920-2-20	Çıldır	Makinalı tüfekle öldürülenler	100
1920-3-9	Zaruşat	Kurşuna dizilerek öldürülenler	400
1920-2-2	Şuregel	Kaçarken tipiden ve katledilerek öldürülenler	1.350
1920-4-28	Zaruşat	Süngü ve baltalarla öldürülenler	120
1920-4-6	Kağızman	Çeşitli şekillerde katledilerek öldürülenler	720
1920-4-28	Kars	Silahla öldürülenler	2
1920-5-5	Kars	İşkence, silahlı saldırı, bombalama ile öldürülenler	1.774
1920-5-22	Kars	Baskınla katledilerek öldürülenler	10
1920-7-2	Kars, Erzurum	Baskın ile hicret edenlere saldırarak öldürülenler	408
1920-2-1	Zaruşat	Katliam ve suda boğularak öldürülenler	2.150
1920-5	Kars, Erzurum	Çeşitli şekillerde katledilerek öldürülenler	27
1920-8	Oltu	Muhacirlere saldırı sonucu öldürülenler	650
1920-8	Kars	Çeşitli şekillerde katledilerek öldürülenler	18
1920-10-26	Kars civarı	Değişik İşkencelerle öldürülenler	10.693
1919-1-6	Zaruşat	Top saldırısı ve işkence ile öldürülenler	86
1920-12-4	Kosor	Köylerde katliam sonucu öldürülenler	69
1920-12-4	Kars	Yakılarak ve çeşitli işkencelerle öldürülenler	28
1920-12-4	Sarıkamış	13 Köyde katliam sonucu öldürülenler	1.975
1920-12-7	Kars, Digor	Çeşitli köylerde yapılan katliamlarla öldürülenler	14.620
1920-12-14	Sarıkamış	18 köyde yapılan katliam sonucu öldürülenler	5.337
1920	Kars	Köylerde katliam sonucu öldürülenler	3.945
1920	Haramvartan	Köylerde katliam sonucu öldürülenler	138
1920-11-29	Zaruşat	55 Köyde katliam sonucu öldürülenler	1.026
1920-2	Kars Civarı	Birkaç köyde katliam sonucu öldürülenler	561
1921	Arpaçay	Muhacirlere saldırı sonucu öldürülenler	148
TOPLAM			**48.244**

Tablo 2: 16 Ocak 1335 Tarihli Belgeye Göre Zaruşad ve Şüregel'de Yapılan Mezalim (Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri (1919-1921) Cilt 2, s.904)

Sıra	Yer	Ölü	Sıra	Yer	Ölü
1	Ani karyesi	40	**18**	Tencar	30
2	(D)aynalık	60	**19**	Karahanlı	150
3	Karataş	70	**20**	Erkin'den(?)	40
4	Gülviran	50	**21**	İncedere	30
5	Kepenek	80	**22**	Surluca	100
6	Arslanlı	40	**23**	Şahnalar	220
7	Ağüzüm	70	**24**	Karahan	200
8	Şesnehan	30	**25**	Söğüdlü	18
9	Aralık	30	**26**	Geçid	30
10	Karakilise	35	**27**	Hacıpir	30
11	Molla Musa	100	**28**	Küçükımıllı	60
12	Bacoğlu	50	**29**	Akbulak	30
13	Vartanlı	100	**30**	Karamehmed	20
14	Okçuoğlu	150	**31**	Küçükkızıltaş	100
15	Güllübulak	300	**32**	Büyükkızıltaş	100
16	Mehmedağa/Mehmedabad	20	**33**	Çakmak	30
17	Seceli	150	**34**	Mağaracık	100
Toplam					**1.743**

Tablo 3: 1 Aralık 1920 Tarihli Belgeye Göre Kosor ve Penek'te Yaşanan Mezalim (Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri (1919-1921) Cilt 2, s.905-906)

Sıra	Yer	Ölü	Sıra	Yer	Ölü
1	Zivart (Zuvart)	12	**12**	Kivank	3
2	Lebibi (Leblebi)	5	**13**	Kamhis	3
3	Güllet	2	**14**	Tecerek	5
4	Hanımkom	2	**15**	Pertivan (Pertuvan)	2
5	Şamkas (Şamhas)	2	**16**	Kot	1
6	Avındır (Ağundur)	2	**17**	Kosor	2
7	Ekitkom	2	**18**	Ersinek (Arsenik)	3
8	Mirhil	2	**19**	(İ)ğnaki	3
9	Nazırva(n)s	4	**20**	Zadeğrek	2
10	Dıraskor (Digaskor)	4	**21**	Paykis	2
11	Balkaya	2	**Toplam**		**69**

Tablo 4: 4 Aralık 1920 Tarihli Belgeye Göre Kars ve Sarıkamış'ta Yapılan Mezalim (Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri (1919-1921) Cilt 2, s.913)

Sıra	Yer	Ölü	Sıra	Yer	Ölü
1	Kotaklı (Kotanlı)	275	**8**	Aşağı Kotaklı (Aşağıkotanlı)	130
2	Alisofu	240	**9**	Sübhanazad	200
3	Iğdır	320	**10**	Karaçayır	130
4	Şipkar (Sipkor)	150	**11**	Akpınar	100
5	Karnakaz (Karnagas)	190	**12**	Cavlak	60
6	Bozat	2	**13**	Azboğa (Asbuğa)	8
7	Karahamza	170	**Toplam**		**1.975**

Tablo 5: 7 Aralık 1920 Tarihli Belgeye Göre Digor'da Yapılan Mezalim (Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri (1919-1921) Cilt 2, s.918-919)

Sıra	Yer	Ölü	Sıra	Yer	Ölü
1	Pazarcık	353	**20**	Tarhana	325
2	Türkmenşen	225	**21**	Sorhunlu (Sorkunlu)	276
3	Nefs-i Digor	425	**22**	Alem	290
4	Magazpert/Magazbert	317	**23**	Alaca	314
5	Türksöğütlüsü	331	**24**	Bayramkom	391
6	Veyskom	341	**25**	Ayrandöken	281
7	Ağzıaçık-Ulya	390	**26**	Ağzıaçık-Süfla	336
8	Kızılmağara	319	**27**	Kitan	516
9	Karabağ	531	**28**	Çatak	661
10	Dolamac	621	**29**	Kesko	645
11	Karakale	526	**30**	Hortun	2509
12	Kabakom	716	**31**	Pivik	339
13	Dellar	344	**32**	Karagüney-ı Ulya	353
14	Karagüney-ı Süfla	334	**33**	Şaban	336
15	Arpalı	353	**34**	Başköy	449
16	Tiblik	239	**35**	Alimcan (Halimcan)	253
17	Paşabey	337	**36**	Çarıklı-i Ulya	451
18	Çarıklı-i Süfla	385	**37**	Halıkışla	355
19	Hasankendi	365	**38**	Karakale	391
			Toplam		**14.620**

Tablo 6: 1 Aralık 1920 Tarihli Belgeye Göre Oltu'da Yapılan Mezalim (Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri (1919-1921) Cilt 2, s 931)

Sıra	Yer	Ölü	Sıra	Yer	Ölü
1	Bardız	23	**9**	Göreşen	86
2	Zakim	46	**10**	Çermik	44
3	Vartanut	31	**11**	Kürkçü	66
4	Mitinder	26	**12**	Ehriz	39
5	Posik	72	**13**	Demirkışla	32
6	Vank	19	**14**	Nüsünk	126
7	Katris	25	**15**	Pertos	94
8	Terpenk	24	**16**	Dakir	20
			Toplam		**773**

Tablo 7: 1 Aralık 1920 Tarihli Belgeye Göre Oltu'da Yapılan Mezalim (Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri (1919-1921) Cilt 2, s 933-934)

Sıra	Yer	Ölü	Sıra	Yer	Ölü
1	Pertivan	40	**13**	Hanımkom	128
2	Kaban	110	**14**	Tecerek	200
3	Kuzukom	80	**15**	Kazıhan (Gazihan)	35
4	Eğrikilise	150	**16**	Sakurit	52
5	Köprübaşı	135	**19**	Yukarı Peneskirt	6
6	Aşağı Peneskirt	250	**20**	Örek	100
7	Yukarı Kızılköy	100	**21**	Aşağı Kızılköy	130
8	Keleşot	90	**22**	Kab (Koban)	112
9	Mehenk	84	**23**	Cölegar	220
10	Kesmane (Kesmanlı)	88	**24**	Pertanus	250
11	Oğdadap	55	**25**	Haydos	54
12	Kamis	60	**26**	Arkunis	125
			Toplam		**2.650**

Tablo 8: 3 Ocak 1921 Tarihli Belgeye Göre Zaruşad Kazasında General Osebyan ve Miralay Şakotof Tarafından Yapılan Mezalim (Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri (1919-1921) Cilt 2, s. 978-979)

Sıra	Yer	Ölü	Sıra	Yer	Ölü
1	Gügercin	70	**17**	Künbet	15
2	İğnezor	29	**18**	Bocalı	34
3	Kemerköy (Kemahköy)	28	**19**	Dağköy	30
4	Zuhrabyaylası	17	**20**	Ağzıaçık	13
5	Kızılkilise	31	**21**	Mamaş	10
6	Bendivan	34	**22**	Kal'acık	4
7	Pertik	37	**23**	Maksutcuk	27
8	İncilipınar	8	**24**	Gülviran	19
9	Kiçili	17	**25**	Karakal'a	11
10	Çamik	19	**26**	Küçükçatak	21
11	Büyükçatak	43	**27**	Kızık(Kara)pınar	23
12	Kiziroğlu	27	**28**	Kızık (Kara)kilise	3
13	Okçuoğlu	29	**29**	Telek	15
14	Tepecik	13	**30**	Poladköy	11
15	Carcı	23	**31**	Kuzgunlu	12
16	Vanaza	29	**Toplam**		**702**

Tablo 9: 3 Ocak 1921 Tarihli Belgeye Göre Zaruşad Kazasında Kars Valisi Karganof Emriyle Yapılan Mezalim. (Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri (1919-1921) Cilt 2, s. 979)

Sıra	Yer	Ölü	Sıra	Yer	Ölü
1	Söğüdlü	8	**9**	Cedere	50
2	Karaurgan	30	**10**	Seydican	20
3	Bardaklı	17	**11**	Kürdü(Kürdoy)	29
4	Koçköy	36	**12**	Tepeköy	22
5	Kıraç	20	**13**	Karakala	16
6	Hasançavuş	6	**14**	Meliköyü	17
7	Kürdköyü	19	**15**	Keçebörk	20
8	Mescidli	15	**Toplam**		**324**

PANEL: TARİHİ KİMLİĞİ İLE KARS

OSMANLI DEVLETİ DÖNEMİNDE KARS

Meltem AYDIN

Prof. Dr, Kafkas Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, meltemtokucu@gmail.com ORCID:0000-0001-5408-6135

ÖZET

Osmanlı Devleti kuzey batı Anadolu'da kurulmuş kısa süre içinde üç kıtaya yayılan bir devlet haline gelmiştir. Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde Kars ve çevresinde Karakoyunlu Devleti hâkimdi. Horasan bölgesinde güçlü bir devlet kuran Timur batıya yöneldiğinde Kars kalesini Karakoyunlu valisi olan Firuzbaht'tan alarak yıktırmış ve Osmanlı Devleti ile arasında tampon bir bölge oluşturmuştur. Fatih Sultan Mehmed, İstanbul'un fethinden itibaren doğu Karadeniz ve kuzey doğu Anadolu bölgesi ile ilgilenmeye başlamıştır. Bu dönemde Timur Devleti yıkılmış ve hâkim olduğu topraklar Akkoyunlu Devleti'nin kontrolüne girmiştir. Akkoyunlu hükümdarı Uzun Hasan, Kars ve çevresini ele geçirmiş olmasına rağmen kaleyi yaptırmamış atıl bırakmıştır. Kanunî Sultan Süleyman İran'a düzenlediği seferler sırasında Kars ve çevresinin stratejik konumunu fark ederek bölgenin Osmanlı hâkimiyetine alınması talimatını vermiştir. Kars ve çevresi önce nahiye, daha sonra da sancak olarak Erzurum Beylerbeyliği'ne bağlanmıştır. 1578 yılında başlayan Kafkasya seferleri sırasında 1579 yılında Lala Mustafa Paşa tarafından Kars kalesi yeniden inşa ettirilerek Fırat ve Dicle boylarından çeşitli aşiretler getirilerek bölge iskâna açılmıştır. 1580 yılında Koca Sinan Paşa önderliğinde müstakil bir beylerbeylik durumuna getirilen Kars, bir taraftan İran sınırında ileri karakol görevini yerine getirirken bir taraftan da bölgenin üretim ve ticaret merkezi haline gelmiştir. Şehirde kurulan vakıflarla büyüyüp gelişmeye başlamıştır. Bu durumdan rahatsız olan İran, 17.yüzyılda Şah Abbas, 18. yüzyıllarda da Nadir Şah önderliğinde Kars ve çevresine saldırılar düzenlemiştir. Zamanla büyüyen ve dış kale surlarının dışına taşan şehirde, saldırılara karşı bölgeyi koruyabilmek için çok sayıda tabya inşa edilmiştir. Kars maalesef 19. yüzyıldan itibaren Rus saldırılarının hedefi haline gelmiştir. Bu çalışma Osmanlı Arşiv kayıtları ve dönemin kroniklerine dayalı olarak hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Kars Kalesi, Kars Beylerbeyliği, Osmanlı Devleti, Lala Mustafa Paşa, Koca Sinan Paşa.

KARS GOVERNORSHIP DURING THE OTTOMAN EMPIRE

ABSTRACT

The Ottoman Empire was established in Northwestern Anatolia and quickly became a state spreading to three continents. During the foundation of The Ottoman Empire, The Karakoyunlu State dominated Kars ant its surroundings. When Timur, who established e powerful state in The Khorasan region, headed west, he took The Kars Castle from Firuzbaht, The Karakoyunlu governor and demolished it, creating a buffer zone between himself and The Ottoman Empire. Fatih Sultan Mehmed began to be interested in the eastern Black Sea and northeastern Anatolia regions after the conquest of Istanbul. During this period, The Timur State collapsed and the lands it dominated came under the control of The Akkoyunlu State. Although The Akkoyunlu ruler Uzun Hasan captured Kars and its surroundings, he did not build the castle and left it idle. During the campaigns he organized against Iran, Suleiman The Magnificent realized the strategic location of Kars and its surroundings and gave the order for the region to be taken under Ottoman rule. Kars and its surroundings were first connected to the Erzurum Beylerbeylik as a township and then as a sanjak. During the Caucasus campaigns that began in 1578, Kars Castle was rebuilt by Lala Mustafa Pasha in 1579 and various tribes fron the Euphrates and Tigris rivers were brought and the region was opened to settlement. Kars, which was made an independent governorship under the leadership of Koca Sinan Pasha in 1580, served as an outpost on the Iranian border while also becoming the production and trade center of the region. It began to grow and develop with the foundations established in the city. Iran disturbed by this situation, launched attacks on Kars and its surroundings under the leadership of Shah Abbas in the 17th century and Nadir Shah in the 18th century. In the city, which grew over time and extended beyond the outer castle walls, many forts were built to protect the region against attacks. Unfortunatel, Kars became the target of Russian attacks starting in the 19th century. This study was prepared based on Ottoman Archive records and chronicles of the period.

Keywords

The Kars Castle, Kars Governorship, The Ottoman Empire, Lala Mustafa Pasha, Koca Sinan Pasha,

GİRİŞ

Kars, kuzey doğu Anadolu bölgesinde olup Kafkasya'nın güney batısındadır. Ardahan, Göle ve Çıldır ile kuzeyden; Iğdır, Tuzluca ile güneydoğudan; Ağrı ve Eleşkirt ile güneyden, Erzurum'un Horasan ve Şenkaya ilçeleri ile batıdan komşudur (Kocaman 273-274).

Bölgede bulunan pek çok tarihî kalıntıdan anlaşıldığına göre yöre, tarih öncesi çağlardan itibaren çeşitli kavimler tarafından yerleşim yeri olarak kullanılmıştır. Urartularla birlikte bölgede tarihî çağlar başlamıştır (Grousset 52-53). Yüksek ve kayalık bir tepede bulunan Kars kalesi ilk kez Urartular döneminde inşa edilmiş olmalıdır. Birçok kavim tarafından yapılan çok sayıda istila ve savaşlardan etkilenmiş olan kale, günümüze defalarca tamir ya da yeniden

inşa edilerek gelebilmiştir. Anadolu'nun doğudan giriş noktasında, doğu-batı ve kuzey-güney yönlerinde askerî ve ticarî yolların kavşak noktasında bulunan Kars, büyük bir stratejik öneme sahiptir (Ceylan vd. 148). MÖ. 665'ten itibaren İskitlerin hâkim olduğu bu bölgede, daha sonra Selefkoslardan Artaksiyas egemen olmuştur. Artaksiyas Devleti'nin Ararat Eyaleti içinde bulunan Kars, bir süre sonra Sasanilerin eline geçmiştir (Kırzıoğlu, *Kars Tarihi*, 49, 127). Kars ve çevresi Sasaniler ile Doğu Roma İmparatorluğu arasında çekişme konusu olmasına rağmen, II. Keyhüsrev zamanında 591 yılında iki taraf arasında yapılan antlaşma ile Doğu Roma İmparatorluğu'na terk edilmiştir (Özmenli, 330). 629'da yaşanan veba hastalığı sebebiyle bölge olumsuz etkilenmiş ve ıssızlaşmıştır (Kırzıoğlu, *Kars Tarihi*, 212).

Sasani Devleti 636'da Kadisiye, 642'de Nihavend savaşları ile yenilgiye uğramış ve İslam ordularına Kafkasya yolu açılmıştır (Naskali, 176). Bölgenin rakım ve iklim şartları sebebiyle Araplar tarafından yerleşmeye uygun görmemeleri üzerine, Ortodoks Bizans İmparatorluğu'nun ağır baskısı altında ezilen Gregorian halk cizye ödemek şartıyla Müslümanların hâkimiyetini kabul etmişlerdir. Müslüman Araplar'ın, Bizans ve Hazarların baskılarına karşı Kars ve çevresini askerî sınır bölgesi olarak kabul etmeleri bölgede İslamiyet'in yayılmasını geciktirmiştir (Kırzıoğlu, *Kars Tarihi*, 212).

771'de Kral Muşek tarafından Kars kalesi elden geçirilerek müstahkem mevki haline getirilmiş olmasına rağmen (Cengiz, 20), 888'de Abbasi orduları komutanı Emir Afşin tarafından tahrip edilmiştir (Ceylan vd. 150). 937'de Ermeni krallarından II. Abbas, kaleyi yeniden tamir ettirmiş ve Kars'taki en eski yapılardan biri olan günümüzde Kümbet Camii olarak bilinen katedral de bu sırada inşa edilmiştir (Grousset, 463).

Kars ve Çevresinde Selçuklu Hâkimiyetinin Başlaması

Bölgeye yönelik Müslüman olmayan konar-göçer Türk kavimlerinin çeşitli akınları olmuş ise de (Ceylan vd. 80), Selçuklular ile birlikte bu akınlar daha etkili ve kalıcı olmuştur. 1016-1021 yıllarında Çağrı Bey'in Anadolu'ya yönelik yaptığı ilk keşif seferinden sonra bu akınlar hız kazanmıştır. 1040 yılında itibaren Büyük Selçuklu Devleti önderliğinde yürütülmeye başlanan (Ersan, 20-24) ve Anadolu'ya yapılan bu akınlardan biri olan Pasin Savaşı sırasında Gürcü Kralı Liparit ele geçirilerek yüklü fidye karşılığında serbest bırakılmıştır (Piyadeoğlu, 131; Şengeliya, 229). İbrahim Yınal tarafından 1054'te Kars kalesi ele geçirilmesine rağmen, kısa süre sonra şehri boşaltarak geri çekilmiştir (Grousset 581, 582). Tuğrul Bey, İbrahim Yınal'ın çekilmesi üzerine Kars'ı kuşatmış fakat daha sonra Erzurum üzerine yürümeye karar vererek kuşatmayı kaldırmıştır (Ersan, 20-24).

1063 yılında Selçuklu tahtına geçen Sultan Alparslan, bir aylık kuşatma sonucunda 16 Ağustos 1064 yılında Ani'yi şiddetli bir mücadele ile fethetmeyi başardı. Zaptı imkânsız sanılan Anı'nın Müslümanlar tarafından fethedilmesi Doğu'da ve Batı'da büyük yankılar uyandırmış, Halife Kâim-Bi-emrillâh özel elçisiyle gönderdiği mektubunda takdir ve tebriklerini bildirerek Sultan Alparslan'a "Ebü'l-feth" lakabını vermiştir. Anı'nın düşmesi üzerine Kars'ta hâkim olan Vanand Prensi Gagik (Hayık) Sultan Alparslan'ı Kars'a davet ederek büyük törenlerle karşıladı, Alparslan'a ve Selçuklu ailesine itaatini bildirdi. Bu suretle Kars herhangi bir askerî harekât olmadan Selçuklu topraklarına katıldı (Cengiz, 74-84). Prens Gagik ise Sultan'ın bölgeden çekilmesinden sonra Bizans İmparatoru ile anlaşarak, Kayseri yakınlarındaki Zamantı suyu çevresinde bazı kasabaların kendisine verilmesi karşılığında ülkesini Bizans Devleti'ne dâhil etti. 1079'da Gürcülerin eline geçen Kars ve çevresi Sultan Melikşah

döneminde 1080'de Emir Ahmed tarafından alınarak Saltuklulara bağlanmıştır (Kırzıoğlu, *Kars Tarihi*, 357).

1080'den 1386 yılında Timur'un bölgeye gelmesine kadar geçen sürede, Kars ve çevresi Saltuklular, Artuklular, Sökmenoğulları gibi Türk beylikleri arasında hâkimiyet mücadelesine sahne olurken zaman zaman Gürcülerin de saldırıları ve işgallerine uğramıştır. 1239'da başlayan Moğol istilasından da kurtulamayan şehir (Genceli Kiragos,63), 1256-1336 yılları arasında İlhanlıların hâkimiyetinde kalmıştır. 1356'da Altınorda, 1358'de Celayirliler, 1380'de Karakoyunluların hüküm sürdüğü şehir, 1386'da Timur'un egemenliği altına girmiştir (Gündüz, 515-518; Ersan, 103).

Timur, Sürmeli'yi aldıktan sonra Kars Kalesi önüne gelerek kalenin etrafındaki bölgeyi ele geçirmek istemiştir. Kars Kalesi'nin yalçın bir tepe üzerine kurulmuş ve sağlam olmasına güvenen Karakoyunlulara tâbi kalenin valisi Firuzbaht teslim olmayarak direnmeye başladı. Fakat kuşatma uzayınca ve Karakoyunlulardan herhangi bir yardım gelmeyince, şiddetli çarpışmaların ardından kaleyi Timur'a teslim etmek zorunda kaldı. Kars Kalesi'nin tesliminden memnun olan Timur, Firuzbaht'a ihsanlarda bulundu ve onu hizmetine aldı. Buna rağmen Kars Kalesi'ni yıkmaktan çekinmeyerek, surları yerle aynı seviyeye gelecek şekilde yıktırdı. Timur hâkimiyeti bölgede sona erdikten sonra Kars, XVI. yüzyıla kadar merkez olma özelliğini yitirmiştir (Nizamüddin Şâmî, 120). Bu nedenle, Timur'un bölgeye atadığı emirin idare merkezi ilk aşamada Anı şehri olmuştur. Bu olaydan sonra Kars, Osmanlıların yöreyi hâkimiyet altına almasına kadar yıkık bir vaziyette kalmış ve herhangi bir onarım görmemiştir.

Timur'un ölümü ile bölgede otorite boşluğu ortaya çıkmıştır. Kars üzerinde Karakoyunlu, Akkoyunlu Türkmenlerinin hâkimiyet mücadelesi başlamıştır. 1466 yılında Karakoyunluların yıkılması üzerine Akkoyunlu Türkmenleri Kars'a hâkim olmuştur. Bu iki devlet zamanında da Kars kalesi tamir edilmedi ve atıl durumda kaldı.

Kars'ın Osmanlı Hâkimiyetine Girmesi

Osmanlı Devleti, 1453'te İstanbul'un fethi ile artık bir imparatorluk haline gelmeye ve yavaş yavaş doğu Karadeniz'e ve doğu Anadolu'ya doğru ilerlemeye başlamıştır. Bu dönemde Kars ve çevresini elinde bulunduran Akkoyunlu Devleti'nin hükümdarı Uzun Hasan'dı. Uzun Hasan, Osmanlılarla aralarında bir tampon bölge oluşturmak için Doğu Anadolu'da bulunan diğer kaleleri tahkim ederken, Kars kalesini olduğu gibi bırakmış ve bu sebeple bölge iskâna açılmamıştır. XV. yüzyılın sonlarında Akkoyunluların elinde olan Kars, bu devletin Safeviler tarafından 1501'de yıkılmasıyla birlikte, Avşar Türkmenlerinden olan Sevündük Han Kurçibaşı'nın hâkimiyetine girdi (Gündüz, Kars, 515-518).

1514 yılında Çaldıran Seferi sırasında Tebriz'den dönüşünde Karabağ ve Revan üzerinden batıya yönelen Yavuz Sultan Selim, Sevündük Han Kurçibaşı'na ve Gürcü Beylerine mektuplar göndermiş ve ordusu için erzak talebinde bulunmuştu. Sevündük Han, Yavuz Sultan Selim'in ordusu ile topraklarından geçmesine yönelik her hangi bir saldırı hareketinde bulunmamıştı. Ama Yavuz Sultan Selim'in ordusu ile bölgeden ayrılmasından sonra Şah İsmail yapabileceklerinden çekinerek her hangi bir erzak yardımı da yapmamıştı. Yavuz Sultan Selim, Aras nehrini geçtikten sonra Gürcü beylerinin Osmanlı ordusuna gönderdiği yiyecek maddelerini Çoban Köprüsü mevkiinde teslim almış ve böylece ordu iaşe bakımından rahatlamıştı. Bu durum aynı zamanda bölgede Safevî, Gürcü ve Türkmen Atabeglerinin

hâkimiyet kurmaya çalıştıklarını göstermesi bakımından önemlidir (Kırzıoğlu, *Kars Tarihi*, 501-502). Kanunî Sultan Süleyman'ın 1534 Irakeyn Seferi sırasında bölgenin fethedilmesi gerektiği yönündeki kanaati sebebiyle Erzurum Beylerbeyi olan Dulkadiroğlu Mehmed Bey, 1537-1539 arasında Artvin'e kadar Oltu, Tortum ve Narman'ı, Kağızman dâhil olmak üzere Sarıkamış, Selim ve Kars bölgelerini ele geçirdi. Pasin Sancak Beyi Dulkadiroğlu Ali Bey Kars, Selim, Sarıkamış ve Kağızman bölgelerini nahiye olarak Pasin Sancağına bağlamıştır (Aydın, 64-65). 1538-1539 tarihli Tevcihat ve 1540 tarihli Tahrir Defterine Bardız (Şenkaya ile Göle'yi içine alan bölge), Verişan, Döşkaya, Zivin (Sarıkamış yakınlarındaki Soğanlı Dağları'nın eteğindeki günümüzdeki Süngütaşı köyü) ve Micingerd (Sarıkamış-İnkaya köyü) Pasin sancağının nahiyesi olarak kaydedilmiştir. Döşkaya, Bardız ve Kars bölgesinin 1547 yılındaki kayıtlarda müstakil sancak olarak Erzurum Beylerbeyliği'ne bağlı olduğu görülmektedir (Aydın 274).

1548'de Kanunî Sultan Süleyman ikinci İran seferine çıkmış ve İran seferlerinde Kars kalesinin önemli bir konumda bulunduğunun farkına vardığından yıkık ve atıl halde olan bu kalenin derhal yeniden inşa edilerek buraya beş bin süvari yerleştirilmesini (Nadernejat 143) emretmiş ve Erzurum Beylerbeyliği Kethüdası Osman Bey ile Pasin Sancakbeyi Dulkadiroğlu Ali Bey bu iş için görevlendirilmişlerdir. Bu haberden rahatsız olan Şah Tahmasb derhal oğlu İsmail Mirza ve komutanlarından Gökçe Bey komutasında bir orduyu inşaat alanına göndererek baskın düzenlemiştir. Bu baskın sonucunda görevlilerden yaklaşık altı yüz kişi öldürülerek inşa çalışmaları sekteye uğratılmıştır (Celalzâde 278; Kırzıoğlu, *Kafkas Elleri* 189, 321). Böylece İran sınırında Van ele geçirilerek Beylerbeyliği kurularak ve İran kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Mühimme kayıtlarına göre Dulkadiroğullarından Şah Mehmed 1560 tarihinde Döşkaya-Kars livası beyi olarak tayin edilmiş ve 1571 yılına kadar bu görevini sürdürmüştür (MHM.d. 4-1254b).

Kanunî Sultan Süleyman'ın Kars'a Gelmesi ve III. İran (Nahcivan) Seferi-1554

Şah Tahmasb, 1534-1551 yılları arasında Osmanlılara kaybettiği Kür ve Çoruh nehri boylarını, Aras boyundaki Kars ve Pasin yaylasını, Van gölü çevresindeki Van ve Bitlis bölgesini ve daha güneydeki Fırat ve Dicle boylarındaki Irak-ı Arap'ı geri alabilmek için 1552 yazında Gökçegöl kenarındaki yaylada asker toplamaya başladı ve Osmanlı topraklarına yönelik saldırıya geçti. Ordugahını Eleşkirt'te kuran Şah Tahmasb, Erciş, Ahlat, Adilcevaz, Erzurum, Van ve Kars çevresine akınlar düzenlettirerek yağmalatıp, yakıp yıktı. Bu haberler üzerine İran üzerine sefere karar veren Kanunî Sultan Süleyman, büyük bir ordu ile 1553 Ağustos ayında Üsküdar'a geçti. Konya üzerinden Halep'e geldi ve kışı burada geçirdi. 9 Nisan 1554'te Halep'ten harekete geçerek Urfa üzerinden Diyarbakır Çavlık mevkiine geldi. Burada kendisine katılan diğer beylerbeyleri ile birlikte ilerleyerek 23 Haziranda Çoban Köprüsü menziline ulaştı. 29 Mayıs'ta Zivin'e ve 5 Temmuz'da Kars'a gelen Kanunî Sultan Süleyman (Celalzâde 316), Safevî ordusunun yol boyunca yaptığı tahribatı gördüğünden Şah Tahmasb'a, ele geçirilen bir Safevî askeri ile mektup göndererek kendisini savaş meydanına davet etti (Solakzâde 589). Şah Tahmasb'a gönderilen mektupta, eğer savaştan kaçarsa halkın uğrayacağı felaketin vebalinin kendine ait olacağı bildirilmiştir. Beş gün Kars kalesi önlerinde bekleyen Sultan Süleyman, beklediği cevabı alamayınca Yahni Dağlarını aşarak ordusu ile 10 Temmuz 1554'te Şüregel'e geldi. 12 Temmuz'da Şaraphane denilen yerde daha önce Safevî hizmetinde bulunmuş olan Mirza Ali, öncü kuvvet olarak gönderilerek ordunun güvenli bir şekilde ilerlemesi sağlandı. 16 Temmuz'da Telkavuk mevkiine gelen Kanunî, 18 Temmuz'da

Revan'a ulaştı ve burada beş gün kaldı. Bu süre içerisinde bölgede bulunan Safevî kuvvetleri Diyarbakır Beylerbeyine bağlı kuvvetler tarafından etkisiz hale getirildi (Celalzâde 319, 320). 22 Temmuzda Nahcivan ovasına inen Osmanlı ordusu, her tarafta Şah Tahmasb ve askerlerini aramasına rağmen ele geçirilemedi. Daha sonra Nahcivan ile Gence arasında oldukça dar ve sarp kayalık üzerine kurulmuş olan Egerçeler kalesinde saklanmakta olduğu ve savaş meydanına inmeyeceği anlaşılan Şah Tahmasb'ın peşine düşülmedi. Nahcivan ovasında 24 gün bekleyen Kanunî Sultan Süleyman, Ramazan ayının başlaması ile geri dönmeye karar verdi ve Eleşkirt üzerinden 14 Ağustos 1554'te Çoban Köprüsü'ne geri döndü (Lütfi Paşa 252, 253).

Babası Şah İsmail'in 1514 yılında Çaldıran Savaşı'nda aldığı yenilgiden çekinerek, ordularının başında Nahcivan'a kadar gelen Kanunî Sultan Süleyman'ın karşısına üçüncü kez çıkamayan Şah Tahmasb, Osmanlı ordusunun bölgeden ayrılması üzerine Gürcülerle birlikte Kağızman, Kars, Ardahan, Göle, Peneskird ve Kemhis taraflarına saldırdı (Aydın, 137,138). Şah Tahmasb'ın ordularının saldırı haberleri üzerine Erzurum-Ilıca mevkiinde bulunan Kanunî Sultan Süleyman, derhal Sadrazam Ahmed Paşa önderliğinde Rumeli, Anadolu ve Karaman askerlerinden oluşan bir orduyu Şah'ın üzerine gönderdi. Sadrazam Ahmed Paşa'nın kendi üzerine yöneldiğini haber alan Şah Tahmasb hemen geri çekildi (Peçevî I, 230). Ahmed Paşa'nın harekete geçmesi ile Kars ve çevresi de Şah Tahmasb'ın saldırılarından korunmuş oldu. Şah Tahmasb, Sultan Süleyman'ın ordusuyla Erzurum'da kışlayıp baharda yeniden saldırıya geçebileceğini ve Tebriz ile Erdebil'i hedef alacağını düşünerek barış istemeye karar verdi. 26 Eylül 1554'te Şah Tahmasb'ın elçisi barış talep eden mektubunu getirdi. Böylece iki taraf arasında Çaldıran Zaferi'nden beri kırk yıldır devam eden savaşlara ve düşmanlığa son veren Erzurum Ilıca'da Osmanlı-Safevi Barış Mütarekesi imzalanmış oldu (Kırzıoğlu, *Kafkas Elleri'ni Fethi*, 238).

Kanunî Sultan Süleyman, 28 Eylül 1554'te Erzurum'dan ayrılarak Amasya'ya geldi ve kışı burada geçirdi. Safevîlerle sürdürülen barış görüşmeleri sonucunda 10 Mayıs 1555'te İran elçisi Karadağlı Eşikağası Kemaleddin Ferruhzâd Amasya'ya geldi. 1 Haziran 1555'te iki taraf arasında Amasya Antlaşması imzalandı. Bu antlaşmaya göre Kars, Göle, Zaruşat ve Arpaçay'ın Osmanlı Devleti'ne ait olduğu kabul edildi (Kılıç 337-349). Celalzâde 1556 yılında bitirdiği eserinde İran sınırında bulunan Erzurum Beylerbeyliği'nin yirmi sancağı bulunduğunu ve bunlardan birinin de Döşkaya adıyla Kars olduğunu belirtmektedir (Kırzıoğlu, *Kafkas Elleri'ni Fethi*, 245).

Amasya Antlaşması ile 1549 ve 1554 yıllarından beri Pasin sancağının bir nahiyesi olan Kağızman ve Sa'd-Çukuru'nun güneyinde yer alan bölgeler Aras ve Arpaçay'ı takip ederek Kars sancağının İran sınırı ile birleştiği noktaya kadar olan alan Osmanlı hâkimiyetinde kalmaya devam etmiştir (Aydın, 79). Yine bu antlaşma ile bölgede sükûnet sağlanmış oldu. Fakat bu anlaşmanın, hudut hattında kale yaptırılmayacağı, hükmü gereği Kars kalesi yine atıl bırakılmıştır (Kırzıoğlu, *Kafkas Elleri'ni Fethi*, 322).

Kanunî Sultan Süleyman'ın oğullarından Şehzâde Selim ile Şehzâde Bayezid arasında yaşanan taht mücadelesi sonucunda, Bayezid 1559'da İran'a sığınmıştı. Şehzâdenin ve oğullarının iade edilmesi konusunda İran yeniden Kars kalesini pazarlık meselesi yapmış ve Kanunî yüklü miktarda para ödemeyi kabul etmesine rağmen, şehzâde ve torunlarının öldürülmesini bahane ederek Kars'ı İran'a bırakmaktan vazgeçmiştir (Turan, 157). Bunun üzerine Şah Tahmasb, Gürcülerle anlaşmış ve Gürcü Prenslerinden Varaza'yı Osmanlı Devleti'ne karşı

kışkırtarak Kars ve Ardahan çevresinin tahrip edilmesini sağlamıştır (Aydın, 277-279). Osmanlı Devleti, İran'ın 1555 tarihli Amasya Antlaşmasına sadık kalması ve Osmanlı sınır boylarına tecavüzde bulunulmaması konusunda uyarmıştır (Kütükoğlu, 78).

1560 tarihli Mühimme kayıtlarına göre, Kars ve çevresinin şenlendirilmesi için Kars beyi Kazan Bey'in arzı ile Fırat kıyısındaki Kenireş nahiyesinden Çeribaşı Veli'ye Kuru Döşkaya, Döşkaya, Verişan, Kızılgedik ve Yedikilise çevresinde yaklaşık 30 köyü şenlendirmek üzere 150 haneden oluşan aşireti ile bu bölgeye gelip yerleşmesi şartıyla, 10.000 akçe tutarında bir tımarla Alaybeylik görevi verilmiştir (MHM.d. 4-577). Erzurum Beylerbeyliğinin arzı ile ıssız bulunan İran sınırındaki Kars sancağı köylerine yerleştirilen aşiretlerin bölgeyi imar ettiklerinden bahisle kendilerinden vergi alınmadığı ve ayrıca bölgedeki tımarların hakkedenlere verildiği anlaşılmaktadır (MHM.d.3-1066).

İlerleyen süreçte Osmanlı-İran sınır hattında bazı tedbirler alınmıştır. Bu konuda 1567 yılında Erzurum Beylerbeyine gönderilen emirlerle karşılıklı geçişlerin yasak olduğu hatırlatılarak buna uymaları konusunda sınır beylerinin ikaz edilmesi istenmiştir (MHM.d.7-431). Bölgenin önemli ticarî yollar kavşağı üzerinde bulunması sebebiyle, sınır ihlalleri olmadan bilhassa tüccarların güvenliğinin sağlanması maksadıyla Kızılgedik bölgesinde birkaç köyün kurulmasına izin verilmesi için 1568 yılında Erzurum Beylerbeyine emir verilmiştir (MHM.d.7-1933).

Mart 1574 tarihinde Zeynel Bey (Aydın 279), Temmuz 1574'te ise Ağzıkara Hüseyin Bey'in (MHM.d.25-2032), 1576 yılında Üveys Bey ve 1578 ise Yusuf Bey Kars sancak beyi olarak görev yapmışlardır (Aydın, 277-279). 1578 yılına kadar Kars kalesinin hâlâ harabe halde olduğu için Kars sancak beylerinin Verişan veya Micingerd kalelerinde ikamet ettikleri anlaşılmaktadır (MHM.d. 33-s.159, h 635).

Kars Beylerbeyiliği'nin Kuruluşu

1576 yılında Şah Tahmasb'ın ölümü üzerine oğulları arasında taht mücadelesi başladı (Uzunçarşılı, III/I, 56), Van Beylerbeyi Hüsrev Paşa'nın İran'ın bu durumundan istifade edilmesi gerektiği yolundaki tavsiyeleri de Divan-ı Hümayun'da dikkate alınarak Kafkasya ve İran üzerine sefere çıkılmasına karar verildi (Peçevî, II, 32). Osmanlı-İran sınırına yakın aşiretlerin iki tarafı birbirlerine karşı kışkırtmaları, Şirvan hanlığının Şiî İran'a karşı yardım istemesi, Gürcistan'ın Osmanlı hâkimiyeti altına alınmak istenmesi, Rusya'nın Hazar Denizi kıyılarına kadar ulaşmasından endişe duyulması gibi Kafkas seferlerinin temel sebepleri olmuştur (Gündüz, Safevîler, 453).

Kafkas seferlerine serdar tayin edilen Lala Mustafa Paşa, 1578 Nisan'ında Üsküdar'a geçmişti. Tiflis, Dağıstan ve Şirvan bölgelerinin fethini hedefleyen Osmanlı kuvvetleri kışlamak üzere Erzurum'a geldi. Serdar Lala Mustafa Paşa Erzurum'da iken kendisine gönderilen hüküm ile İran sınırındaki Kars kalesinin uzun yıllardır atıl halde bulunduğu ve baharda yeni baştan inşa edilmesi için şimdiden hazırlıklara başlanması istenmiştir. Ayrıca yanında bulunan ordunun masrafları için 20 yük akçe gönderilmiştir (MHM.d. 32-477). Bu sırada Osmanlı-İran sınırında bulunan İran beylerbeyleri ve sancakbeylerine, kendilerini Osmanlı Devleti hakimiyeti altına çağıran mektuplar gönderilerek, bulundukları bölgelerdeki toprakların kendilerine ocaklık olarak verileceği vaat edilerek, Safevî hükumeti ile derhal bağlantılarını kesmeleri bildirilmişti (MHM.d. 32-507; Kırzıoğlu, *Kafkas Elleri,* 320-321).

Bir taraftan Erzurum'da bulunan Serdar Lala Mustafa Paşa ve diğer taraftan da İstanbul

hükumeti Kars kalesinin tamiri için gerekli tedbirleri almaya başladılar. Divan-ı Hümayun'dan Halep, Diyarbakır ve Rum Beylerbeylerine gönderilen talimatlarla inşaat için gerekli usta ve ırgatların alet-edevatları ve altı aylık erzakları ile birlikte derhal Lala Mustafa Paşa'ya katılmaları istenmiştir (MHM.d. 32-558; 563). 1579 yılı Şubat ayında Ankara, Amasya, Bayburt, Divriği, Elbistan, Erzincan, Kayseri, Kemah, Malatya, Merzifon, Niğde, Sivas, Sinop, Samsun, Tokat, Trabzon kadılıklarına gönderilen talimatlarla Kars kalesinin tamiri için gerekli usta, marangoz ve ırgatlarının isimlerinin defterlere yazılarak birer nüshasının merkeze ve birer nüshasının da Lala Mustafa Paşa'ya bildirilmesi istenmiştir (MHM.d. 32-570/580). 1579 Nisan ayında Lala Mustafa Paşa'ya gönderilen bir hükümle inşa alanı için talep ettiği sutaşıma malzemeleri olan musluk, kırba ve kovaların temin edilerek gönderildiği bildirilmiştir. Ayrıca bölgenin güvenliğini sağlamak üzere gerekli silahların da Kığı ve Kahta madenlerinden temin edileceği ifade edilmiştir (MHM.d. 38-117). Kalenin tamirinde çalışacak kişilerin yiyecek malzemelerinin Erzurum Beylerbeyliği'ne bağlı sancak ve köylerden nüzul ve sürsat yolu ile temin edilmiştir (MHM.d. 39-316). Kale yakınlarındaki taş ve kireç ocaklarında yaklaşık 50.000 kişi görevlendirilmiştir (Kırzıoğlu, *Kafkas-Elleri*, 323). Divan-ı Hümayun kararları olan mühimme defterleri kayıtlarına bakıldığında Kars kalesinin yeniden inşa edilebilmesi için Osmanlı Devleti'nin tüm imkânlarını seferber ettiği anlaşılmaktadır.

Lala Mustafa Paşa tüm hazırlıklarını tamamladıktan sonra ve kendisine katılan Anadolu, Diyarbakır, Erzurum, Halep, Karaman, Maraş ve Rum Beylerbeyleri ile Temmuz 1579'da Kars'a geldi (*Zafernâme*, 46a-b). Derhal iş bölümü yapılarak inşaata başlandı (*Nusretnâme*, 249; Kütükoğlu, 76). İç kalenin yapımı ile Anadolu Beylerbeyi olan Cafer Paşa'ya bağlı olan Aydın, Afyonkarahisar, Bursa, Bolu, Eskişehir, Karesi ve Menteşe sancakbeyleri görevlendirilmişti. İç kalede Lala Mustafa Paşa adına bir cami, Celal Baba Türbesi, cephanelik, askeri koğuşlar ve kale dizdarı için ev inşa edilirken, güneye ve kuzeye açılan iki kapı yapıldı (*Künhü'l-Ahbâr*, 333).

Dış kalede, Beylerbeyi sarayı, kubbeli ve tek şerefeli Sultan III. Murad adına bir cami, Behram Paşa ve Mahmud Paşa adına birer cami, bir mektep, yeniçeriler için kışlalar, Kars çayı kenarında bir hamam ve çay üzerinde iki taş köprü, üç büyük kale kapısı ve yedi burçtan oluşan 3.500 m. uzunluğunda büyük surlar inşa edildi (*Nusretnâme* 260; *Zafernâme* 46a).

Dış kalede bulunan kilise camiye çevrildi, Hasan Harakanî'nin kabrinin üzerine bir türbe yapıldı. Kars çayının suyu yapılan bir kanal ile kale içinde yapılan çeşmelere verildi. Kale dışında üç büyük gözetleme kulesi inşa edilerek Kars düzü kontrol altına alındı *(Nusretnâme*, s.260, 264).

Kafkasya'da ilerleyen Osmanlı kuvvetleri için Kars kalesinin inşasının tamamlanması ile önemli bir garnizon şehri ve bir askerî üs elde edilmiş oldu. Kaleye yerleştirilen mühimmat ve asker ile İran sınırı güvenlik altına alınmış oldu (*Nusretnâme*, 263).

İnşaatı tamamlanan Kars kalesinin güvenliğinin sağlanması için yakın çevredeki Anı, Keçivan, Mağazberd ve Kağızman kaleleri de elden geçirilerek mühimmat ve asker yerleştirildi. Ekim ayının son haftasında Erzurum'a dönen Lala Mustafa Paşa, İstanbul'da kendisinin en büyük hamisi olan Sadrazam Sokollu Mehmed Paşa'nın öldürüldüğü haberini aldı. 7 Ocak 1580 de serdarlık görevinden alındığını ve İstanbul'a geri dönmesi talimatını alınca Erzurum'dan ayrıldı. Osmanlı Devleti Koca Sinan Paşa'yı yeni Kafkasya Serdarı olarak tayin etti (*Nusretnâme* 312). Koca Sinan Paşa serdar olarak Tiflis'e geldikten sonra Kars'a geçti ve bu arada 15 Temmuz 1580'de kendisine sadaret mührü getirildi (Nadernejat 159). Sadrazam olan

Koca Sinan Paşa, İran üzerine yapılacak seferler için çok mühim stratejik bir konumda bulunan Kars'ın müstakil bir beylerbeylik haline getirilmesine karar verdi. Silistre Sancak beyi olan Hızır Beyi de ilk beylerbeyi olarak tayin etti. Böylece İran sınırında çok önemli askerî bir merkez olan Kars, Osmanlı Devleti'nin ileri karakolu haline gelmiş oldu. (Kütükoğlu 111-115).

Kars'ın beylerbeylik haline gelmesinden sonra, 1580'de yapılan ilk tahrir sonuçlarına göre merkezde Cami-i Behram Paşa, Mescid-i Cafer, Cami-i İbrahim Kethüda, Mescid-i Karabey, Mescid-i Molla Mehmed, Mescid-i Musa Miralay, Mescid-i İsmail Ez-Zaim, Cami-i Kebir, Cami-i Sagir, Cami-i Mahmud Paşa olmak üzere toplam on mahallesi vardır (TTD, 175-29b-30a). Ayrıca Nefs-i Kars, Aridos, Berdik, Döşkaya, Kuru Döşkaya, Verişan isimlerinde de 6 nahiyesi bulunmaktadır. Bu dönemde kurulan on beş civarında vakıf ile bu vakıflar tarafından yapılan imar faaliyetleri ile kısa süre içinde şehir kimliğine kavuştu (Kılıç 182,183). Ayrıca bölgenin nüfusunun artırılması için Dicle boylarında yaşayan Camadanlı, Celâlî, Kaskanlı, Milanlı, Zilanlı gibi sünnî aşiretler bölgeye yerleştirilerek Şiî İran'a karşı Osmanlı sınırları güvenlik altına alınmaya çalışılmıştır (Kırzıoğlu, *Kafkas-Elleri* 438).

17. Yüzyılda Kars Beylerbeyliği

1590 yılında imzalanan Ferhat Paşa Antlaşmasıyla İran tüm Kafkasya'dan çekilmişti. 1604 yılında Safevî Şahı Abbas, Osmanlı Devleti'ndeki iç kargaşalıktan yararlanarak Revan'ı almış ve 400 haneden ibaret Osmanlı vatandaşının buradan ayrılarak Kars'a gitmesine müsaade etmiştir. Bunların gelişi ile Kars'ta bulunanların maneviyatı sarsılmıştır. Revan'ı aldıktan sonra Şah Abbas ordusuyla Kars önüne gelerek kaleyi savunan Osmanlı askerlerine, "Fazla kan dökülmesine sebep olunursa kale düşünce kaledeki herkesi kılıçtan geçireceğini" belirten bir mektup göndermiştir. Bu konuda ciddi olduğunu göstermek için bu mektupta kutsal bildiği şeyler üzerine yemin edince, sayıları az olan ve yardım gelme konusunda ümitsizliğe düşen kale muhafızları kaleyi Safevîlere teslim etmiştir. Kaleyi ele geçiren ve iki ay kalan Safevîler bu süre içerisinde, 1579'ta Osmanlılar tarafından yaptırılan kale surları ve kapıları ile sur dâhilinde bulunan büyük beylik yapıları tahrip etmişlerdir. Aynı zamanda Kars şehir merkezi ve çevresindeki yerleşim yerleri büyük bir yağmaya maruz kalmıştır. Bu tahribat ve yağma Safevîlerin Kars'a daimi yerleşmek için gelmediklerini, Osmanlılarla aralarında bir tampon bölge oluşturmak amacında olduklarını göstermektedir (Kırzıoğlu, Kars Tarihi, 530-531).

1615 yılında Osmanlı-İran savaşları hâlâ devam ediyordu. Sadrazam Kara Mehmed Paşa büyük bir ordu ile Halep üzerinde Erzurum'a geldi. Hasankale, Çoban Köprüsü, Soğanlı yaylasını geçerek Kars'a ulaştı. Kars ve çevresi 1604'teki yıkımdan beri harabe halde bulunuyordu ve Sadrazam Mehmed Paşa İran sınırında büyük bir kaleye acilen ihtiyaç olduğuna kanaat getirerek Ardahan ve Ahıska bölgesinden ustalar ve ahali getirterek derhal inşaatı başlattı. Gece-gündüz devam eden çalışma ile kalenin surları, kapıları, gözetleme kuleleri ve iç kaledeki cami yeniden yapılarak cephane ve asker yerleştirildi (Topçular Kâtibi I, 642-650). 1604 Safevi saldırısında şehri terk eden ahali on iki yıl sonra tekrar Kars'a geri dönerek şehir tekrar canlanmıştır (Kırzıoğlu, Kars Tarihi, 531).

Sultan IV. Murat Döneminde, Erzurum Beylerbeyi olan Abaza Mehmed Paşa, Sultan II. Osman'ın tahttan indirilip yeniçeriler tarafından öldürülmesini bahane ederek isyan etmişti. Ayrıca başarılı olabilmek için İran'daki Safevî hükümdarı Şah Abbas'tan yardım istemişti. Şah Abbas, güvendiği adamlarından Şemsi Han'ı 5.000 kişilik bir kuvvetle Abaza Mehmed Paşa'ya

yardım için göndermişti. Fakat Osmanlı Devleti daha erken davranarak isyanı bastırmak üzere Hüsrev Paşa'yı görevlendirmişti. Şemsi Han, Hüsrev Paşa'nın Erzurum'u kuşatma altına aldığını anlayınca, Kars kalesine saldırmaya karar verdi. Kars kale muhafızı Köse Sefer Paşa büyük bir cesaret göstererek Şemsi Han'ı bozguna uğratmış ve kendisini esir almıştır (Kızılkaya, 13).

Osmanlı-İran savaşları daha önce Sadrazam Maraşlı Halil Paşa önderliğinde 1617-1618 yıllarında da devam etmiş ve iki taraf arasında Serav imzalanmıştı (Sarı Abdullah Efendi, 78), fakat bu antlaşma ne İran tarafını ne de Osmanlı tarafını memnun etmemişti. Sultan IV. Murat İran meselesini kendisi çözmeye karar vererek 1635 yılında İran üzerine Revan seferine çıktı. Erzurum üzerinden Kars kalesi önlerine gelen Sultan IV. Murad, 16 Temmuz 1635'te Kars düzünde otağını kurmuş ve Kars Beylerbeyi Şeyh Han Paşa tarafından alayla karşılanmıştır. Revan Seferi hazırlıklarını tamamladıktan sonra harekete geçen Sultan IV. Murad Revan'ı alarak buradan Tebriz üzerine yürüdü. Osmanlı ordusunun Tebriz'den ayrılmasından hemen sonra, İran Şahı Safî'nin karşı atağa geçerek Revan'ı geri alması üzerine Sultan IV. Murad, 1636 yılında İran'a karşı Kars kalesinin yeniden tamir edilerek muhafazasının sağlanması için Diyarbakır, Karaman ve Anadolu Beylerbeylerine fermanlar gönderdi. 1639 yılında çıktığı Bağdat seferi sonrasında iki taraf arasında imzalanan Kasr-ı Şirin Antlaşması ile Tiflis, Revan, Tebriz ve Kirmanşah İran'a, Çıldır, Kars, Van ve Bağdat Osmanlı Devleti'ne bırakıldı. Bu antlaşma ile Kars yine sınır şehri haline gelmiş oldu. 1639 Kasr-ı Şirin Antlaşması ile bölgeye huzur gelmiş, böylece Kars kervanların gelip-geçtiği, ticaretin canlı olduğu bir şehir olmuştur. 1664 yılında Ağrı Dağı ile Tebriz arasında yedi gün devam eden deprem Kars ve çevresini de etkilemiş önemli binaların yıkılmasına sebep olmuştur (Kırzıoğlu, Kars Tarihi 530-537).

18. Yüzyılda Kars Beylerbeyliği

18. yüzyılın ilk çeyreğinde İran'da Safevî hanedanında yaşanan otorite yetersizliği sebebiyle Avşar Türkmenlerinden olan Nadir Han hâkimiyeti ele geçirmek üzere harekete geçti ve 3 Haziran 1734 tarihinde Kars önlerine geldi. Kars kalesini savunmakta olan Abdullah Paşa orduyu kale dışındaki tabyalara yerleştirerek savunma tedbirleri aldı. Tahmasp Tabya ve Timur Paşa Kulesi civarında 4 gün süren çatışmalar sonucunda şehri ele geçiremeyen Nadir Han, geri çekilmek zorunda kaldı. 1734 yılının Eylül ayında tekrar Kars kalesine saldırarak şehri kuşattı. Bu kez 38 gün süren kuşatma sırasında, Serdar Ahmed Paşa'nın Revan'ın İran'a bırakıldığını kabul etmesiyle Nadir Han, 16 Ekim1734'te kuşatmayı kaldırarak geri çekildi.

Nadir Han 1743 yılında tekrar Osmanlı Devleti'ne saldırdı ve Kerkük'ü ele geçirip Bağdat'ı kuşattı. Antalyalı Hacı Ahmed Paşa, daha önce Osmanlı Devleti'ne iltica etmiş olan Safevî şehzâdesi Şah Hüseyinoğlu Safî Mirza'yı İran tahtına geçirmek üzere Kars'a gönderdi. Nadir Han bu haber üzerine hızlı hareket ederek 1744 yazında üçüncü kez Kars önlerine geldi. Kaleyi hücumla alamayacağını düşünerek Revan'dan getirdiği pamuk balyaları ile Kars çayının suyunu Benliahmed köyü yakınlarında kesmeyi deneyen Nadir Han, böylece kaleyi teslim almayı umuyordu. Fakat 35 gün devam eden kuşatma sırasında, yağan şiddetli yağmurla nehrin taşarak bentleri yıkmasıyla Nadir Han'ın planı bozuldu. Ramazan ayının girmesini bahane ederek kuşatmayı kaldıran Nadir Han bu defa da kaleyi alamadan geri çekildi (Sırrı Efendi, *Risâletü't-Târih-i Nadir Şah*, 12-29). 4 Eylül 1746 tarihinde imzalanan Kerden Antlaşması ile Kasr-ı Şirin Antlaşması'nda belirlenen sınır üzerinde anlaşıldı ve iki taraf arasındaki savaşlara son verildi. Bu tarihten itibaren bölge yeniden huzura kavuştu (Kırzıoğlu, *Kars Tarihi*, 544-546)

Barış ortamının getirmiş olduğu güvenle şehir gelişmeye başlamış ve şehrin surları dışında yeni mahalleler oluşmuştur. Sur dışındaki halkı korumak üzere 1734-1877 yılları arasında çeşitli yönlerde 46 tabya inşa edilerek Kars'a "Tabyalar Şehri" denilmeye başlamıştır (Kızılkaya, 26).

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Kars kuzey-doğu Anadolu'da Kafkasya ve İran sınırında bulunması ile oldukça mühim bir noktadadır. Tarihin her döneminde pek çok kavimin gelip-geçtiği ya da yerleştiği bir bölge olmuştur. Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminden başlayarak Timur Devleti, Karakoyunlular, Akkoyunlular, Gürcüler, Safevî Devleti, Nadir Şah ve daha sonra da Rusların hedefi olan Kars ve çevresi tüm bu süreçten olumsuz olarak etkilenmiştir. Osmanlı Devleti'nin ileri sınır karakolu olması sebebiyle bölgeye son derece önem veren yöneticiler kalenin yeniden inşa edilerek iskâna açılabilmesi için tüm imkânlarını seferber etmiştir. Önce nahiye, sonra sancak daha sonra da beylerbeylik merkezi olan Kars, önemini Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine kadar devam ettirmiştir.

KAYNAKÇA

Arşiv Belgeleri

BOA: A.{DVNSMHM.d.3.1066.

BOA: A.{DVNSMHM.d. 4-577; 1254b.

BOA: A.{DVNSMHM.d.7-431; 1933.

BOA: A.{DVNSMHM.d. 25- 2032.

BOA: A.{DVNSMHM.d.32-477;507; 570; 580.

BOA: A.{DVNSMHM.d. 33-635.

BOA: A.{DVNSMHM.d. 38-117.

BOA: A.{DVNSMHM.d. 39-316.

BOA: TADB. TTD, 175- 29b; 30a; 30b.[TKG. KK TTD. 103 (111/175)]

Basılı Eserler

Aydın, D. (1998). *Erzurum Beylerbeyliği ve Teşkilatı, Kuruluş ve Genişleme Devri (1535-1566),* TTK Yayınları,.

Sarı Abdullah Efendi. (2017). *Gazânâme-i Halil Paşa (1595-1623),* Haz. Meltem Aydın, TTK, Ankara,

Celalzâde Mustafa Çelebi. (2011).*Tabakatü'l-Memâlik ve Derecâtü'l-Mesâlik*, Haz. Ayhan Yılmaz, Kariyer Yayınları,

Cengiz, E. (2013). *XI. ve XV. Yüzyıllar Arasında Kars*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2013.

Ceylan, A. Bingöl, A. Karageçi, M. (2018). *Eskiçağ'da Kars Kaleleri*, Atatürk Üniversitesi Yayınları,

Ersan, M. (2007). *Selçuklular Zamanında Anadolu'da Ermeniler*, TTK Yayınları.

Gelibolulu Mustafa Ali Efendi, (1997). *Kitâbü't-Târih-i Künhü'l-Ahbâr*, Haz. Ahmet Uğur, Mustafa Çuhadar vd. Erciyes Üniversitesi Yayınları.

Gelibolulu Mustafa Âlî ve Künhü'l-Ahbâr'ında II. Selim, III. Murad ve III. Mehmed Devirleri II. (2000). Haz. Faris Çerçi, Erciyes Üniversitesi Yayınları.

Gelibolulu Mustafa Âlî, (2014). *Nusretnâme,* Haz. Mustafa Eravcı, TTK Yayınları.

Genceli Kiragos. (2018). *Moğol İstilası (1220-1265)*, Haz. Mahmut Kemal Bey, Post Yayınları.

Grousset, R. (2006). *Başlangıçtan 1071'e Ermenilerin Tarihi*, Çev. Sosi Dolanoğlu, Aras Yayınları.

Gündüz, T. (2001). "Kars", *İslâm Ansiklopedisi*, 24. Cilt, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, , ss. 515-518.

Gündüz, T. (2001). "Tahmasb", *İslâm Ansiklopedisi*, 39. Cilt, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, , ss. 413-415.

Gündüz, T. (2001). "Safevîler", *İslâm Ansiklopedisi*, 35. Cilt, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, ss. 451-457.

Kılıç, R. (2006). *Kanunî Devri Osmanlı-İran Münasebetleri (1520-1566),* IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Kılıç, Ü. (2009). "Osmanlı Devri Kars Vakıfları", (181-190), Kafkas Üniversitesi, *II. Uluslararası Kafkasya Tarih Sempozyumu'nda Sunuldu.* Kars

Kırzıoğlu, M. F. (1953), *Kars Tarihi,* Işıl Matbaası.

Kırzıoğlu, M. F. (1988).*Osmanlıların Kafkas Ellerini Fethi,* TTK Yayınları.

Kızılkaya, O. (2011). *XIX. Yüzyılda Kars Sancağı'nda Sosyal ve Ekonomik Durum (1830-1877),* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kocaman, S. (2014). "Kars ilinin İdari Coğrafya Analizi" *JASSS, (The Journal of Acedemic Social Science Studies),*29 (271-292).

Kütükoğlu, B. (1993). *Osmanlı-İran Siyasi Münasebetleri (1578-1612)*, İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Lütfi Paşa, (1996). *Lütfi Paşa ve Tevârih-i Âl-i Osman*, Haz. Kayhan Atik, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi.

Mustafa Sâfî, (2003).*Zübdetü't-Tevârîh, I,* Haz. İbrahim Hakkı Çuhadar, TTK Yayınları.

Nader Nadernejat, (1986). *16. Asırda İran Kaynaklarına Göre Osmanlı-Safevi Münasebetleri (1502-1590, 1620),* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.

Naskali Esko, "Sâsânîler", *İslâm Ansiklopedisi*, 36. Cilt, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, (174-176).

Nizamüddin Şâmî (1949). *Zafernâme*, Haz. Necati Lugal,

Özmenli Mehmed. (2008). "V-VI. Yüzyıllarda Bizans Devleti-Sasani Devleti-Ermeni Derebeylerinin Mücadeleleri ve Türkler" *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17. Cilt, S. 3, , (323-332).

Peçevi İbrahim Efendi, (1981). *Peçevî Tarihi I, II,* (Haz. Bekir Sıtkı Baykal), Kültür Bakanlığı Yayınları.

Piyadeoğlu, C. (2013). "Selçuklular Hanedanının Önemli Bir Mensubu: İbrahim Yınal", *İstanbul Üniversitesi, Türkiyat Mecmuası*, C. 23, S, 2, (117-143).

Solakzâde Mehmed Hemdemî Çelebi, (2016). *Solakzâde Tarihi*, Sad. Vahid Çabuk, Büyük Şehir Belediyesi Kültür Yayınları

Solmaz G.(2019). *Bardız'dan Kars'a*, Olipso Yayınları.

Sungur Ç. (1998). *Rahimî-zâde İbrahim Harîmî Çavuş'un Zafernâme-i Sultan Murad Han Adlı Eserinin Transkripsiyonu,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi,

Şengeliya, N.N. (Aralık 2007). "II-XIII. Yüzyıl Gürcü Tarihçilerine Göre Selçuklular", *Tarih İncelemeleri Dergisi,* C. XXII, S. 2, (227-240), Çev. Mehmet Mürselov.

Uzunçarşılı, İ. H. (1983). *Osmanlı Tarihi III/I*, TTK.

Turan, Ş. (1961). *Kanunî'nin Oğlu Şehzâde Bayezid Vak'ası,* TTK.

Ural, S. vd. (2011).*Kars Tarihi Geçmişten Cumhuriyete*, Kafkas Üniversitesi Yayınları.

EKLER

Ek:1-Nusretname, Topkapı Sarayı, H.1365, 228.



Ek:2-Seyyid Lokman, *Şehnâme*, Topkapı Sarayı, F 1404, 126.



Ek.3: Gelibolulu Mustafa Âlî, *Nusretnâme*, Londra, British Muzeum H.1365, 199a.



Ek-4. TTD, 175;29b-30a. Kars Mahalleleri.

