



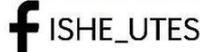
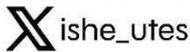
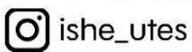
ISHE
INTERNATIONAL
SYMPOSIUM ON
HISTORY EDUCATION

ISHE 2025

XI. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU | **XI. INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION**
2-4 Eylül 2025 | 2-4 September 2025

NEVŞEHİR
www.ishe.org.tr

**TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI
PROCEEDINGS**





11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

XI. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU BİLDİRİLER KİTABI

XIth INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION
PROCEEDINGS BOOK

XI. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

2-4 Eylül 2025, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir/TÜRKİYE

XIth INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION

2-4 September 2025, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir/TÜRKİYE

Editörler / Editors

Dr. Öğr. Üyesi M. Talha ÖZALP – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Başkan)
Doç. Dr. İbrahim TURAN – İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa
Öğr. Gör. Dr. Mehmet Alper CANTİMER – Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Eyüp CÜCÜK – İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa

Kapak Tasarımı / Cover Design

Hanife Sultan ŞAFAK – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

1. Baskı (20 Aralık 2025) / 1st Edition (20 December 2025)

ISBN:

978-605-84866-6-9

Yayın Koordinatörü / Publication Coordinator :

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK

İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa

Erişim Adresi / Web Address:

<https://www.ishe.org.tr/>

Elektronik Kitap/ e-book



11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

XI. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU BİLDİRİLER KİTABI

XIth INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION
PROCEEDINGS BOOK

11. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ
SEMPOZYUMU

2-4 Eylül 2025

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Nevşehir/TÜRKİYE

XIth INTERNATIONAL SYMPOSIUM
ON HISTORY EDUCATION

2-4 September 2025

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Nevşehir/TÜRKİYE

Editörler / Editors

Dr. Öğr. Üyesi M. Talha ÖZALP – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Başkan)

Doç. Dr. İbrahim TURAN – İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa

Öğr. Gör. Dr. Mehmet Alper CANTİMER – Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Eyüp CÜCÜK – İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir/TÜRKİYE



**11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education**

KAPSAM / CONTENT

1. KURULLAR / COMMITTEES

Onur Kurulu / Honour Committee

Düzenleme Kurulu Başkanı / Chairman

Düzenleme Kurulu / Organizing Committee

Bilim Kurulu / Scientific Committee

Sekreteryaya / Secretarial

Akademik Temsilci / Academic Representative

2. SPONSORLAR / SPONSORS

**3. XI. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU BİLDİRİLER
KİTABI**

**XIth INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION
PROCEEDINGS BOOK**

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

KURULLAR / COMMITTEES

Onur Kurulu / Honour Committee

Ali FİDAN

Prof. Dr. Semih AKTEKİN

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU

Yusuf YAZICI

Nevşehir Valisi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörü

Tarih Eğitimcileri Birliği Derneği Başkanı

NEVÜ Eğitim Fakültesi Dekanı

Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürü

Düzenleme Kurulu Başkanı / Chairman

Dr. Öğr. Üyesi M. Talha ÖZALP

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Düzenleme Kurulu / Organizing Committee

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK

Prof. Dr. Bahri ATA

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

Doç. Dr. İbrahim TURAN

Doç. Dr. Ersoy ÇARKIT

Dr. Öğr. Üyesi Eyüp CÜCÜK

Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım KARADAĞ

Öğr. Gör. Dr. M. Alper CANTİMER

Arş. Gör. Mehmet YAVAŞ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Gazi Üniversitesi

Kastamonu Üniversitesi

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Kastamonu Üniversitesi

Bilim Kurulu / Scientific Committee

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet KATILMIŞ

Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Sait CANDAN

Karabük Üniversitesi

Prof. Dr. Alan HODKINSON

Liverpool Hope University, England

Prof. Dr. Alexander KHODENOV

Yaroslav University, Russia

Prof. Dr. Ali YILMAZ

Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Aslı AVCI AKÇALI

Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Aydın GÜVEN

Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Bahadır KILCAN

Gazi Üniversitesi

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Prof. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ
Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Betül BATIR
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
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 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. Eray ALACA
Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal ASLAN
Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan DİNÇ
Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ
Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Ersin TOPÇU
Amasya 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. Kibar AKTIN
Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Kubilay YAZICI
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Maria REPOUSI
Thessaloniki University, Greece
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Prof. Dr. Mehmet AKPINAR
Trabzon Üniversitesi
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. Özgür AKTAŞ
Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Penelope HARNETT
University of the West of 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 SÜRMEİLİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Sezai ÖZTAŞ
Tekirdağ Namık Kemal 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. Tercan YILDIRIM
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK
Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Tuba ŞENGÜL BİRCAN
Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ
Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Yasin DOĞAN
Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar KOP
Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Zekerya AKKUŞ
Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet VURGUN
Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Akif PAMUK
Marmara Üniversitesi

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Doç. Dr. Arzu BOY
Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN
Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ekrem Zahid BOYRAZ
Çankırı Karatekin 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 ASLAN
Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan GÜNAL
Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Hayati ADALAR
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya ÇELİK
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. Koray TOPTAŞ
Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kubilay ATİK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. M. Ahmet TOKDEMİR
T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri
Doç. Dr. Mehmet ELBAN
Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Meral METİN GÖKSU
Kafkas 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 ILGAZ
Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Servet HALİ
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Tefik PALAZ
Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba SÖMEN
Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Yakup AYAYDIN
Milli Eğitim Bakanlığı
Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Adem DAĞAŞAN
Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi B. Arzu GÜNGÖR AKINCI
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Can Eyüp ÇEKİÇ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra İZMİR
Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Eyüp CÜCÜK
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KILIÇ
Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hamide KILIÇ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

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

Dr. Dean SMART
University of the West of England
Öğr. Gör. Dr. Enes ÖZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Fatih ABANOZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Fatma Özge BAYRAM
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Ahmet KORKMAZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Sekreteryaya / Secretarial

Arş. Gör. Bedri Nejat YÜZÜAK

Arş. Gör. Yusuf YILMAZ

Arş. Gör. Onur Can KOLAY

Arş. Gör. Feyza DALKILIÇ CÜR MEN

Arş. Gör. Gülnur Nermin EFEOĞLU

Arş. Gör. Berfin ÖZMEN

Arş. Gör. Büşra YAMANGİL (Rehber)

Hanife Sultan ŞAFAK (Grafik Tasarım)

Eda UYGUR (Grafik Tasarım)

Eda DİNÇER

Gülşah Nazlı OĞUZ

Emine Büşra KAYA

Bilge YEŞİL

Kübra HANEDAR

Kübra SOYSAL

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Mersin Üniversitesi

Akademik Temsilci / Academic Representative

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ev sahipliğinde 02.09.2025-04.09.2025 tarihleri arasında gerçekleştirilecek olan "XI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (ISHE 2025)" için Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın 15.06.2023 10 sayılı oturumunda alınan karar uyarınca Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU ve Doç. Dr. Ersoy ÇARKIT "Akademisyen Temsilcisi" olarak görevlendirilmiştir.

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

SPONSORLAR / SPONSORS



TÜBİTAK



11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

İÇİNDEKİLER

KURULLAR / COMMITTEES	III
Onur Kurulu / Honour Committee	III
Düzenleme Kurulu Başkanı / Chairman	III
Düzenleme Kurulu / Organizing Committee	III
Bilim Kurulu / Scientific Committee	III
Sekreteryaya / Secretarial	VII
Akademik Temsilci / Academic Representative.....	VII
SPONSORLAR / SPONSORS	VIII

XI. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU BİLDİRİLER KİTABI

Bedenin Terbiyesi, Milletin Güvencesi: II. Dünya Savaşı'nın Gölgesinde Okul Spor Yurtlarının Kuruluşu	2
Sena COŞĞUN KANDAL	
Cumhuriyet Döneminde Türk Tarih Yazımı ve Tarihçilik Anlayışı	31
Haydar ÇORUH	
Karabağ'ın 19. Yüzyıl Tarihi Coğrafiyasının Tarih Yazımı: Çeşitli Yaklaşımlar ve Analizler	41
Elshan ASLANOV	
Tarih Öğretmenlerinin Okul Temelli Planlama Çalışmaları	52
Cahide KAYIŞ, Akif PAMUK & Selahattin KAYMAKCI	
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nın Kültürel Miras Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi	69
Çağrınur SAĞ & Tuğba TURGUT	
Sovyet ve Azerbaycan Tarihçiliğinde Ömer Faig Nemanzadeh'in Aydınlanma Görüşlerine Yaklaşımlar	84
Sevinc QASIMOVA	
Osmanlı Devleti Son Dönemi Tarih Yazarlarından Ali Reşat Bey ve Tarih Eğitimi	104
Safiye Işıl KARATUTLU & Mehmet Suat BAL	

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Yaygın Eğitim Örneği Olarak Ali Okulları	111
Gözde KETENCİ	
2018-2019 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Müzelerin ve Tarihî Mekânların Değerlendirilmesi	125
Ayşe ÖZDEMİR KIZILKAN & Büşra EKİCİ	
IX. ve XIII. Yüzyıllar Arasında Karadeniz'in Kuzeyindeki Türk Kavimlerinin Tarih Yazımında Povest' Vremennih Let Adlı Kroniğin Önemi.....	136
Merve Cansu SAMAT & Mehmet Suat BAL	
Bir Tarihyazımı Problemi Olarak Okuma Biçimleri:_Anderson-Nairn Tezi ve Getirilen Eleştiriler.....	147
Güney SAKARYA	
Türk Eğitim Reformlarının Türk Romanlarına Yansımaları	154
Erol Emre SAYIL	
Kadim Mirasın İzinde: Achemhöyük Bağlamında Gençlerin Yerel Tarih Farkındalığının İncelenmesi	177
Emin Alperen TURGUT	
Importance of Teaching Materials in Azerbaijan History Subject	191
Samira MAMMADOVA	
Azerbaycan Tarihyazımının Gelişimi	197
Günay ŞÜKÜROVA	
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Okutulan Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 Ders Kitabında Millî Kimlik İnşası.....	205
Hüseyin Ozan UYUMLU, Ecrin KOZAN & İpek KOZAN	

XI. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

BİLDİRİLER KİTABI

**XIth INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION
PROCEEDINGS BOOK**

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

**Bedenin Terbiyesi, Milletin Güvencesi: II. Dünya Savaşı'nın
Gölgesinde Okul Spor Yurtlarının Kuruluşu**

Sena COŞĞUN KANDAL

Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
senacsgn@gmail.com ORCID: 0000-0002-2045-7302

ÖZET

Bu araştırma, II. Dünya Savaşı arifesinde şekillenen Okul Spor Yurtlarının kuruluş sürecini, bedenin devlet tarafından disiplinler ve biyopolitik bir yönetim nesnesi olarak yeniden tanımlandığı tarihsel bağlam içinde incelemektedir. 1930'lu yılların ortalarından itibaren Türkiye'de sporun kurumsal örgütlenmesi, devletin ideolojik, ahlaki ve askerî hedefleriyle giderek daha sıkı biçimde ilişkilendirilmiş, bedensel faaliyetler, ulusun dayanıklılığını, üretkenliğini ve moral gücünü artırmayı amaçlayan kamusal bir sorumluluk alanına dönüşmüştür. Bu bağlamda çalışma, Okul Spor Yurtlarının kurumsal ve yasal biçimlenişini çözümleyerek, bu kurumların gençliğin bedensel, ahlaki ve millî formasyonunu devlet denetimi altında yönlendiren bir biyopolitik aygıt olarak nasıl yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Tarihsel analiz yöntemiyle yürütülen ve Foucault'nun disiplinci iktidar ve biyopolitika kavramları ile Agamben'in istisna hâli kavramı üzerine inşa edilen araştırmanın bulguları, Okul Spor Yurtlarının Maarif Vekâletine bağlı gibi gözükse de aslında Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğü bünyesinde tasarlandığını ortaya koymaktadır. Bulgular, Okul Spor Yurtlarının devletin genç bedenleri düzenleme, yönlendirme ve gözetim altına alma girişimlerinde merkezî bir rol oynadığını göstermektedir. Okul Spor Yurtları uygulaması yalnızca beden terbiyesini örgütlemekle kalmamış, aynı zamanda rejimin idealize ettiği yurttaşlık değerlerini —itaat ve disiplin gibi— bedensel pratikler aracılığıyla içselleştirmeyi amaçlamıştır. Zorunlu katılım, merkezî hiyerarşi, sağlık denetimleri ve okul-dışı kulüp faaliyetlerinin yasaklanması, gönüllülük alanını daraltan ve "normal" hukuk düzeni içinde istisnayı kalıcılaştıran bir yönetimsellik mantığı üretmiştir. Böylece beden terbiyesi, fiziksel gelişimden öte, ideolojik bir formasyonun aracı hâline gelmiştir. Bu yönüyle Okul Spor Yurtları, erken Cumhuriyet Dönemi'nde bedenin ulusal, ahlaki ve askerî hedeflerle uyumlu biçimde kurgulanmasının özgün bir örneğini temsil etmektedir.

Tam Metin Türü
Araştırma

Anahtar Kelimeler
Beden Terbiyesi
Spor
Biyopolitika

Discipline of the Body, Safeguard of the Nation: The Establishment of School-Sports Dormitories in the Shadow of World War II

ABSTRACT

This study examines the establishment process of School Sports Dormitories that took shape on the eve of World War II, within the historical context in which the body was redefined by the state as an object of disciplinary and biopolitical management. From the mid-1930s onwards, the institutional organisation of sport in Turkey became increasingly intertwined with the state's ideological, moral, and military objectives. Bodily activities were transformed into a public responsibility aimed at strengthening the nation's endurance, productivity, and moral vigour. In this context, the study analyses the institutional and legal formation of the School Sports Dormitories, revealing how these institutions were structured as a biopolitical apparatus that directed the bodily, moral, and national formation of youth under state supervision. Conducted through historical analysis and grounded in Foucault's concepts of disciplinary power and biopolitics as well as Agamben's notion of the state of exception, the findings indicate that although the School Sports Dormitories appeared to be affiliated with the Ministry of Education, they were in fact designed within the framework of the General Directorate of Physical Education. The results demonstrate that the School Sports Dormitories played a central role in the state's attempt to regulate, guide, and monitor young bodies. The implementation of School Sports Dormitories not only organised physical education but also sought to internalise the regime's idealised civic values—such as obedience and discipline—through bodily practices. Mandatory participation, a centralised hierarchy, health inspections, and the prohibition of extracurricular club activities produced a logic of governance that curtailed voluntarism and rendered the exception permanent within the "normal" legal order. Thus, physical education became an instrument of ideological formation rather than merely a means of physical development. In this respect, the School Sports Dormitories represent a distinctive example of how the body was constructed in alignment with national, moral, and military objectives in the Early Republican Period.

Article Type

Research

Key Words

Physical
Education
Sport
Biopolitics

Giriş

Modern beden eğitimi, 18. yüzyılda Avrupa'da yükselen ulus-devletlerin disipliner ve biyopolitik projelerinin bir uzantısı olarak ortaya çıkmıştır. Bu süreçte beden, yalnızca sağlık ya da estetik kaygılarla ilişkilendirilen bir varlık olmaktan çıkarak, ulusun gücünü, düzenini ve ahlaki sağlığını temsil eden bir unsur haline gelmiştir. Elias ve Dunning'in (1986) ifade ettiği üzere, modern spor, *uygarlaşma sürecinin* bir parçası olarak bedenin denetim altına alınmasının, duyguların kontrol edilmesinin ve rekabetin kurallar aracılığıyla disipline edilmesinin bir aracıdır. Bu bağlamda spor, toplumsal düzenin küçük ölçekteki bir yansıması olarak işlev görmüş ve modern öznenin şekillendirilmesinde -özellikle özdisiplin, özdenetim ve kolektif uyumun inşasında- merkezi bir rol üstlenmiştir.

Bu dönemde Almanya'daki *Turnen hareketi*, İngiltere'deki *kamusal okul oyunları*, İsveç'teki *Lingian jimnastiği*, Fransa'daki *gymnastique patriotique*, Çek topraklarında gelişen *Sokol hareketi* ve Bulgaristan'daki *Yunak Dernekleri*, bedeni *ulusun yeniden doğuşunun sahnesi* olarak kurgulayan başlıca girişimler arasında yer alır. Bu hareketlerin ortak paydası, bedeni ulusal dirilişin, kolektif disiplinin ve ahlaki yeniden inşanın temel aracı olarak görmeleridir.

(Eisenberg, 1996; Mangan, 1996; Özçakır, 2021; Reicher, 2020). Bu anlayış, savaş sonrası Avrupa'da hem bedensel hem de ahlaki yeniden doğuşu hedefleyen biyopolitik ulus projeleriyle bütünleşmiştir.

Mosse'nin *The Image of Man* (1996) ve *The Nationalization of the Masses* (1975) adlı eserlerinde ortaya koyduğu üzere, 19. yüzyılda beden ideali antik Yunan'daki *gymnastiké* geleneğine öykünmekle birlikte, yalnızca estetik bir formdan ibaret kalmamış, ahlaki bir tipolojiye dönüşmüştür. Özellikle Napolyon Savaşları sonrasında bu beden ideali giderek daha güçlü biçimde vatanseverlik ve ulusal disiplinle ilişkilendirilmiştir. Sağlam beden, cesaret, özdenetim ve itaat kavramlarıyla özdeşleştirilmiş, bedensel mükemmellik, ahlaki olgunluğun ve yurttaşlık bilincinin bir göstergesi olarak yüceltilmiştir. Bu anlayış, kamusal alanda düzenlenen jimnastik gösterileri, spor müsabakaları ve ulusal festivaller aracılığıyla görünürlük kazanmış, beden, ulusun kendisini yeniden üretme ve temsil etme sahnesine dönüşmüştür. Böylelikle bir tür *bedensel yurttaşlık pedagojisi* oluşmuş ve ulusal kimlik, beden terbiyesi ve kolektif disiplin üzerinden inşa edilmiştir.

Bu eğilim Avrupa ile sınırlı kalmamış, 20. yüzyılın ilk yarısında Çin, Japonya ve Kore gibi ülkelerde spor ve beden eğitimi, modernleşme projelerinin merkezinde yer almıştır. Japon militarist kültürü, bedensel disiplini imparatora sadakatin bir göstergesi olarak kurgularken, Çin'de spor, modern yurttaşlığın ve ulusal dirilişin sembolü haline gelmiştir (Hong, 1997; MacLean, 2008; Mangan & Komagome, 1999; Nam-Gil & Mangan 1998). Tüm bu örnekler, beden kültürünün evrensel bir modernleşme stratejisine dönüştüğünü ve 19. yüzyıldan itibaren beden hem ulusun hem de modernliğin temel temsil unsurlarından biri haline geldiğini göstermektedir.

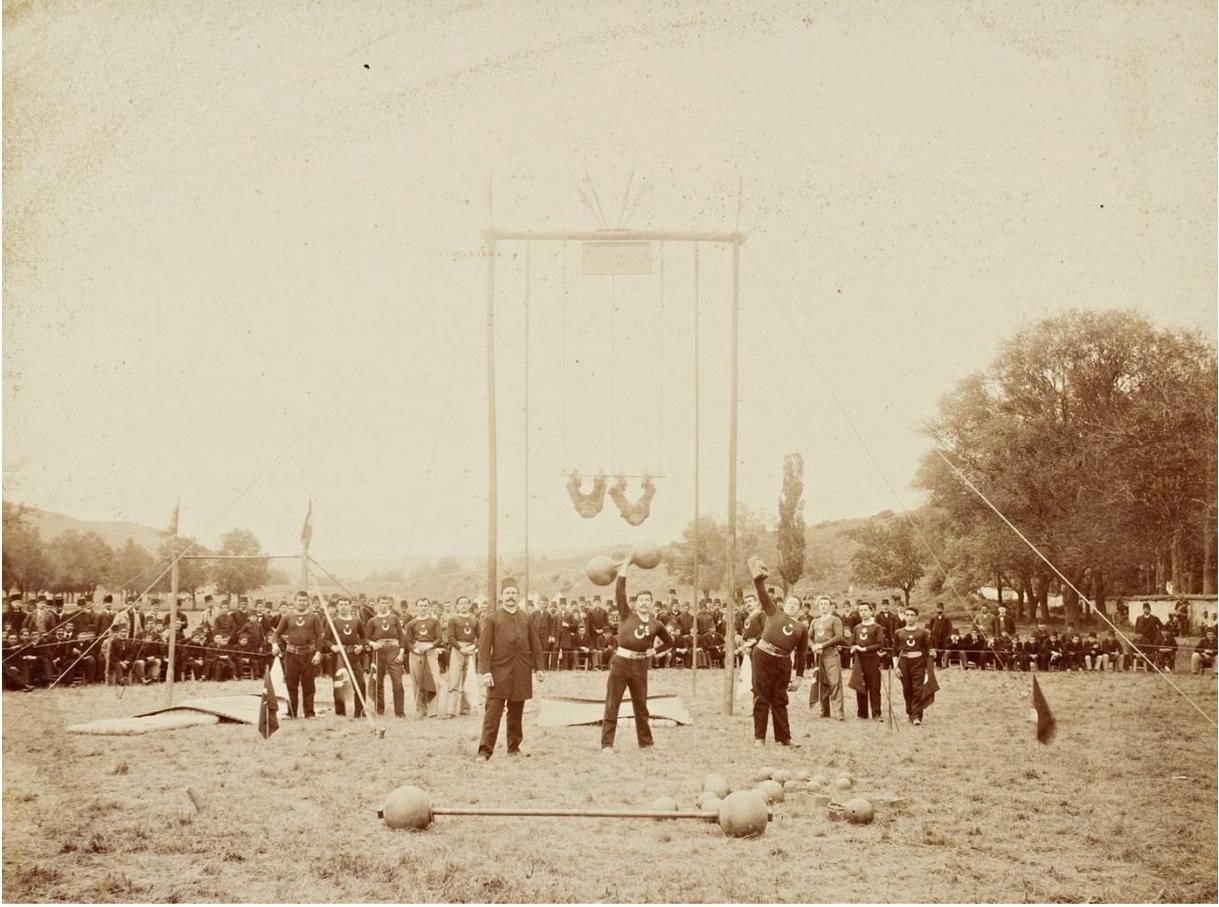
Osmanlı İmparatorluğu'nda da modern anlamda beden eğitimi, Batı'daki gelişmelerle paralel biçimde 19. yüzyılın ikinci yarısında modernleşme ve ulus-devlet inşası sürecinin bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Önceleri askerî okullarda uygulanan jimnastik dersleri (Görsel 1), kısa sürede sivil eğitim kurumlarına da yayılmıştır (Görsel 2). 19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde Osmanlı aydınları, Batı'daki jimnastik ve spor hareketlerini *medeniyetin ve ilerlemenin* sembolleri olarak görmeye başlamışlardır. Bu dönemde modern anlamda beden eğitiminin kurumsallaşması hem askerî hem de sivil alanlarda beden hem bir *ulusal kaynak* olarak kavramsallaştırılmasının başlangıcını oluşturmuştur. Dolayısıyla Avrupa'daki beden politikalarının Osmanlı modernleşme projesine aktarılması, bedeni ahlak, disiplin ve yurttaşlıkla ilişkilendiren bir anlayışın doğmasına zemin hazırlamıştır.

Görsel 1. Jimnastik talim eden Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyün şakirdan kulları (1899)



Kaynak: İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi II. Abdülhamid Han Fotoğraf Albümleri- 91095/67 (Kurumun izni ile)

Görsel 2. 1309 senesinde Kağıthane'de mekteplere verilen ziyafetlerde Mekteb-i Sultani talebelerinin yaptığı jimnastik gösterileri



Kaynak: İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi II. Abdülhamid Han Fotoğraf Albümleri- 90835/34 (Kurumun izni ile)

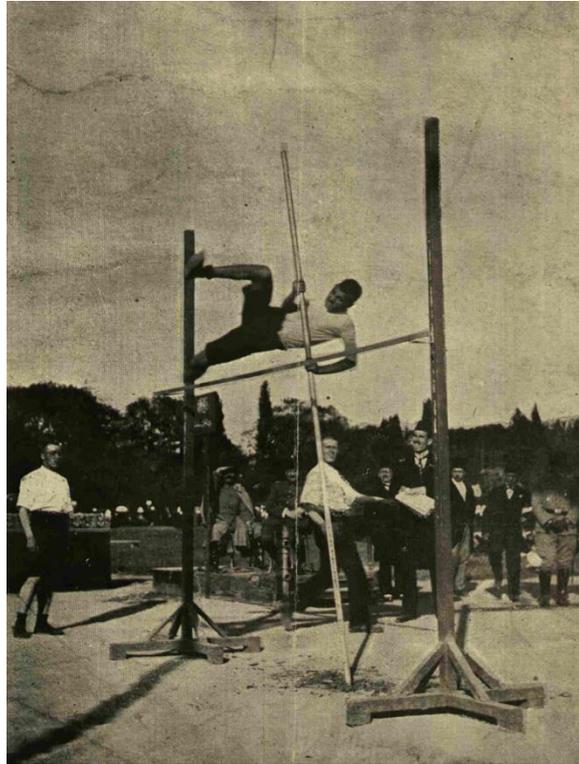
II. Meşrutiyet Dönemi'nde bu anlayış, İttihat ve Terakki'nin politikalarıyla birleşerek sporu *millî bir görev* ve *medeniyyetin göstergesi* olarak tanımlamıştır. İmparatorluğun çözülme süreci ve özellikle Balkan Savaşları'nın yarattığı travma, bedeni ulusal kimliğin yeniden inşasında merkezi bir unsura dönüştürmüştür. Nitekim Üsküdar Anadolu Spor Kulübü'nün kurucusu Burhaneddin Bey [Felek], savaş sonrasında Osmanlı toplumunu *zayıf ırkın* en bariz örneği olarak nitelendirmiş, bu zafiyetten kurtulmanın yolunu *men-i sefahat* (sefahatten uzak durma) ve *terbiye-i bedeniye* (beden terbiyesi) olarak göstermiştir (Burhaneddin, 1913; Cora, 2013). Bu düşünsel çerçeve içinde İttihat ve Terakki Cemiyeti, askerî yenilgilerin nedenini *bedensel zayıflıkta* görmüş, jimnastik, spor ve askerî talimi yalnızca gençlerin fiziksel gelişiminin değil, aynı zamanda *ulusun yeniden doğuşunun* da stratejik araçları haline getirmiş, sporu milliyetçi kuşak yaratma amacıyla etkin bir şekilde kullanmıştır.

Bu bağlamda Türk gençliğinin sağlığını korumak, gücünü artırmak ve ülkenin savunmasında kullanılabilecek bedenler yetiştirmek amacıyla 1913'te *Türk Gücü Cemiyeti*, 1914'te *İzciler Ocağı* ve *Osmanlı Güç Dernekleri* ile 1916'da *Osmanlı Genç Dernekleri* kurulmuştur. Gittikçe paramiliter bir yapıya bürünen bu dernek ve cemiyetler bedenin disiplin altına alınmasını hedeflemiş böylece İttihatçı ideolojinin "ulus için çalışan, güçlü, itaatkâr beden" idealine hizmet etmiştir (Bkz. Okay, 2003; Toprak, 1985; Yamak-Ateş, 2012) Bu anlayış, Foucault'nun *anatomo-politika*

kavramıyla açıklanabilecek biçimde, bireysel bedeni ulusal ve askerî bir üretkenlik aygıtına dönüştürmüş, bedenün gücünü optimize etmeye odaklanmıştır. Bu dönemde Osmanlı sporu her ne kadar kavramsal olarak Alman ve İsveç geleneğinin etkileri arasında gidip gelse de her iki durumda da nihai amaç, bedeni ulusal kalkınma projesinin nesnesine dönüştürmek olmuştur.

Bu doğrultuda, modern bedenün *milletin gücünün aynası* olarak temsil edildiği sembolik sahneler inşa edilmiştir. Bu dönemde İdman Bayramı/Şenlikleri, Mektepler/Mektepliler Bayramı, Jimnastik Şenlikleri/Bayramı gibi isimlerle düzenlenen ve 1938’de Gençlik ve Spor Bayramı adını alacak etkinlikler (Alkan, 2011), bedenün disiplinini, sağlığını ve ulusal kudretini kamusal alanda görünür kılan törenler niteliği taşımıştır (Görsel 3). Bu tür ritüelleşmiş gösteriler, yalnızca bedensel performansları değil, aynı zamanda modern yurttaşlık bilincini ve kolektif dayanıklılığı sahneleyen ideolojik pratikler olarak işlev görmüştür.

Görsel 3. Kadıköy’de Darülmualimin-i Aliye’nin 1333 mayısındaki İdman Bayramı’nda yüksek sıçrayış müsabakasında yarının mürebbisi olacak bir gencimiz muvaffakiyetle atarken



Kaynak: *Osmanlı Genç Dernekleri Mecmuası* (1 Kanunuevvel 1333), 1(4).

Söz konusu dönüşümler, Cumhuriyet’e giden ideolojik ve kültürel zemini de hazırlamıştır. Nitekim İttihat ve Terakki’nin şekillendirdiği *millî beden* ideali, Cumhuriyet Dönemi’nde *Cumhuriyet çocuğu* imgesine evrilmiş, 1923 sonrasında bedensel disiplinin ulusal kimlik inşasındaki merkezi rolü daha da belirginleşmiştir. Böylece beden eğitimi, artık yalnızca bir sağlık meselesi değil, ulusun bekası için vazgeçilmez ahlaki, askerî ve üretken bir erdem olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu anlamda Osmanlı’nın son dönemindeki beden politikaları, Cumhuriyet’in erken yıllarında şekillenen *modern, disiplinli* ve *laik* vatandaş modelinin doğrudan öncülü olmuştur.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında beden eğitimi, Osmanlı'dan devralınan *millî beden* ideali üzerine kurularak modern ulus inşasının hem sembolik hem de pratik araçlarından biri haline gelmiştir. Okullarda beden terbiyesi dersleri bu anlayışın en görünür alanlarından biri olmuş, öğrencilerin yalnızca fiziksel olarak güçlendirilmesi değil, düzen, itaat ve kolektif disiplin duygusunun kazandırılması da hedeflenmiştir. Beden hareketleri, askerî talimlerle benzer biçimde zaman, sıra ve komuta esasına göre yürütülmüş, böylece beden, ulusal düzen fikrinin erken yaşta içselleştirildiği bir eğitim aracına dönüşmüştür (Görsel 4-5). 1930'lu yıllara gelindiğinde ise bu anlayış, II. Dünya Savaşı'nın ayak seslerinin tetiklediği gergin uluslararası atmosferin de etkisiyle, giderek daha belirgin bir biçimde biyopolitik ve militarize bir yön kazanmıştır.

Görsel 4. İdman dersinde, 1 Nisan 1935



Kaynak: Yazarın koleksiyonundan

Görsel 5. Kız okul talebeleri hazır olda beklerken, 1936



Kaynak: Yazarın koleksiyonundan

1938 tarihli *Beden Terbiyesi Kanunu*, bu dönüşümün en somut göstergesidir. Vatandaşların fiziksel ve ahlaki kapasitelerini “millî ve inkılâpçı hedefler” doğrultusunda geliştirmeyi amaçlayan bu yasa, bedeni devlet gözetimi altında şekillendiren bir yasal çerçeve oluşturmuştur. Bu bağlamda söz konusu yasa ile spor, artık gönüllü bir faaliyet olmaktan çıkarılarak yeniden düzenlenmiş, merkezî bir devlet uygulamasına dönüştürülmüştür. Savaş olasılığının gölgesinde, boş zaman bile devletin disipline edici gözetimi altına alınmış, spor, toplumsal dayanıklılığı artırmaya yönelik bir eğitim alanı olarak yeniden tanımlanmıştır. Bu dönemde beden terbiyesi, eğitim sisteminin ve kamusal yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelirken, Okul Spor Yurtlarının kuruluşu, bedenin disiplin altına alınması sürecinde belirleyici bir rol oynamıştır. Bu yurtlar, gençlerin sportif gelişimini desteklemenin ötesinde, bedenin ve karakterin ulusal ve askerî idealler doğrultusunda biçimlendirildiği bir alan olarak tasarlanmıştır.

Buna rağmen, Okul Spor Yurtları üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu alandaki araştırmalardan biri Yıldız ve Yermakhanov’un (2022) çalışmasıdır. Yazarlar, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımını benimseyerek Cumhuriyet’in ilanından itibaren Türkiye’de okul spor faaliyetlerinin örgütlenme sürecini incelemiştir. Konuya dolaylı olarak değinen bir diğer çalışma Mutlu’ya (2023) aittir. Araştırmacı, esas olarak Okul-Spor Dergisi’ni ele aldığı çalışmada, Okul Spor Yurtlarının kuruluş sürecine de değinmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Erken Cumhuriyet Dönemi’nde Okul Spor Yurtlarının kuruluş sürecini, bedenin devlet tarafından disipliner ve biyopolitik bir alan olarak yeniden tanımlandığı tarihsel bağlam içinde incelemektir. Çalışma, Okul Spor Yurtlarının kurumsal ve yasal biçimlenişini çözümleyerek, bu kurumların nasıl ulusal bir beden politikası projesine dönüştürüldüğünü analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda Okul Spor Yurtları, gençliğin bedensel, ahlaki ve millî biçimlenişini devlet gözetiminde yönlendiren bir

biyopolitik aygıt olarak ele alınacaktır.

Tarihsel analiz yöntemi ile yürütülen çalışma, Foucault'nun *disiplinci iktidar* ve *biyopolitika* kavramları ile Agamben'in *istisna hâli* kavramı üzerine kuruludur. Foucault'nun *disiplinci iktidar* ve *biyopolitika* kavramları, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde bedeninin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde nasıl yönetildiğini anlamak için temel bir çerçeve sunar. Foucault, modern iktidarın artık yalnızca yasaklayan ya da cezalandıran bir otorite biçimi olmadığını, aksine bedeni üretken, itaatkâr ve faydalı kılmayı hedefleyen bir iktidar teknolojisine dönüştüğünü belirtir (Foucault, 1991). Bu *disiplinci iktidar*, bireyin bedensel davranışlarını, alışkanlıklarını ve hareketlerini mikro düzeyde düzenlerken, *biyopolitika* nüfusun sağlığı, doğurganlığı, üretkenliği ve yaşam süresine ilişkin süreçleri makro düzeyde yönetir (Foucault, 1980). Böylece modern devlet, bedenleri itaatkâr, nüfusu ise üretken kılmayı amaçlayan bir iktidar biçimi ve yaşam yönetimi siyaseti inşa etmiştir (Foucault, 1978). Foucault'nun bu kavramları, bedeni kuşatan iktidar biçimlerinin her zaman yaşamı üretmek kadar, onu sınırlama pratiğiyle de iç içe geçtiğini göstermesi açısından önemlidir.

Foucault'nun *disiplinci iktidar* ve *biyopolitika* kavramları, modern devletin yaşamı üretim, düzenleme ve denetim nesnesi hâline getirdiğini gösterirken, Agamben bu yönetimsellik biçiminin olağanüstü durumlarda nasıl işlediğini *istisna hâli* kavramı üzerinden tartışır. Agamben'e göre, *istisna hâli* modern siyasal yaşamın temel yönetim paradigmasıdır (Agamben, 2005). Kriz zamanlarında -bu çalışmanın örneğinde II. Dünya Savaşı arifesi-anayasal metinler yöneticilere hukukun askıya alınmasını meşru kılacak yetkiler verir. Bu durum, devlete kendi varlığını korumak adına hukuku geçici olarak devre dışı bırakma hakkını tanır. Ancak Agamben, bu geçiciliğin kalıcı bir yönetim tekniğine dönüştüğünü, dolayısıyla *istisna hâlinin* norm hâline geldiğini belirtir. Carl Schmitt'in egemen/iktidar için, "istisna hâline karar veren kişi" şeklindeki ünlü tanımından hareketle, egemenin hukuku korumak adına onu askıya alabilme yetkisi, egemeni hukukun hem içinde hem de dışında konumlandırır (Agamben, 1995, 2005). Bu çelişkili konum, Agamben'in tanımıyla bir *kanunsuzluk bölgesi* yaratır —yani yasanın hem askıya alındığı hem de yürürlükte kaldığı bir eşik. Bu eşik yarattığı belirsizlikte bireyler, *çıplak hayata* indirgenir. Yani bireyler hukuken korunmayan ama yine de hukuk tarafından kuşatılan varlıklar hâline gelirler (Agamben, 2005). Egemen/iktidar, böylelikle yalnızca istisnayı tanımlamakla kalmaz, onu fiilen üretir, istisnayı sürekli bir yönetim alanına dönüştürür (Agamben, 2005). Yani Schmitt'e göre *istisna hâli*, egemenin hukuku askıya alarak düzeni yeniden tesis ettiği olağanüstü bir durumdur. Oysa Agamben, modern devlette bu askıya alma hâlinin kalıcı bir yönetim biçimine dönüştüğünü, hukukun biçimsel olarak varlığını sürdürürken yaşamı düzenleme yetkisini egemene/iktidara devrettiğini savunur. Böylece *istisna hâli* hukuku ortadan kaldırmaz, tersine onu egemenin/iktidarın bir aracına dönüştürür.

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde yürürlüğe konan Okul Spor Yurtları Talimatnamesi, tam da bu çerçevede okunabilir. Söz konusu talimatname, bireyin bedeni üzerinde kamusal otoritenin denetimini, *sağlık, ahlak ve ulusal güç* gerekçeleriyle meşrulaştırmıştır. Devlet, bu yasal araçlar aracılığıyla öğrencilerin spor yapma yükümlülüğünü düzenleyerek, bedensel özerkliği hukuken sınırlandırmıştır. Böylelikle hukuk, görünüşte özgürlükçü bir eğitim düzeninin parçası olarak işlerken, özünde bireyin bedeni üzerindeki istisnai müdahale hakkını normalleştirmiştir. Başka bir deyişle, bireyin "spor yapmama hakkı" fiilen askıya alınmış, spor etkinliği, devletin biyopolitik hedefleri doğrultusunda zorunlu bir yurttaşlık pratiğine dönüştürülmüştür. Bu durum, Agamben'in *kanunsuzluk bölgesi* olarak tanımladığı eşikle benzer bir biçimde, hukukun içinden kurulan bir *istisna hâli*ni temsil eder. Burada egemen,

açık bir olağanüstü hâl ilan etmeden, yönetmelik ve kanun aracılığıyla bireyin bedenine ilişkin karar yetkisini devralır. Bu nedenle Okul Spor Yurtları, modern devletin hem Foucault'nun tarif ettiği biyopolitik disiplin teknolojilerinin hem de Agamben'in belirttiği *istisna hâlinin* kesiştiği bir alan olarak değerlendirilebilir. Devlet, hukuku askıya almamış, tam tersine, biyopolitik hedefleri doğrultusunda hukuk aracılığıyla istisna üretmiş ve bu istisnayı kalıcı bir yönetim biçimine dönüştürmeyi amaçlamıştır.

Okul Spor Yurtlarına Hazırlık Aşaması: Yasal ve Kurumsal Çerçeveye Dair Arayışlar

Türkiye'de ulusal boyuttaki ilk spor birliği İstanbul'daki spor kulüplerinin temsilcileri tarafından kurulan *İdman İttifakı Heyet-i Muvakkatesi*'dir. İsviçre Spor Federasyonu'nun prensipleri üzerine inşa edilen bu kuruluş 1922'de *Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı*'na (TİCİ) dönüşmüştür. TİCİ, her ne kadar savaş yıllarında geniş bir sahada etkinlik gösteremese de Cumhuriyet'in ilanı ile ulusal düzeyde bütün spor işlerini koordine eden tek yetkili organa dönüşmüş, beden terbiyesi ve sporun temel ilkelerini ortaya koyan ve bunları temsil eden bir kuruluş haline gelmiştir (Akın, 2018). TİCİ yarı bağımsız bir koordinasyon organı olmasına rağmen başlangıcından itibaren dönemin biyopolitik kaygılarını sahiplenmiş ve taşımıştır. Söz konusu organ, yalnızca gençlerin spor yoluyla bedensel gelişimini destekleyen bir kurum değil, aynı zamanda ulusun biyolojik ve ahlaki dirilişini hedefleyen bir ideolojik aygıt olarak tasarlanmıştır. Kuruluş nizamnamesinde, Türk ırkının “korkunç bir uçuruma doğru sürüklendiği” belirtilirken, askere çağrılan gençlerin bedensel zafiyetleri, hastalıklar ve yetersiz beslenme gibi nedenlerle ordu hizmetine elverişsiz hâle geldiği vurgulanır. Bu durum, yalnızca askerî bir sorun olarak değil, milletin fiziksel ve ahlaki çöküşünün de göstergesi olarak değerlendirilmiştir. TİCİ'nin kuruluş amacı, bu çöküşü durdurmak ve Türk gençliğini bedensel, ahlaki ve zihinsel açıdan yeniden inşa etmektir (Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı, 1339). Bu çerçevede TİCİ, beden terbiyesini ulusal bir ödev olarak tanımlamış, spor faaliyetlerini “ırkın ıslahı” ve “milletin dirilişi” için zorunlu bir görev olarak resmetmiştir.

Nitekim Akın'ın (2018) belirttiği üzere her ne kadar görünürde liberal bir dernek yapılanması sergilese de TİCİ fiilen devletin denetimi altında faaliyet göstermiştir. Devlet, TİCİ aracılığıyla sporu beden disiplin altına alınması, ulusal dayanıklılığın sağlanması ve yeni rejimin ideallerine uygun bir yurttaş tipinin inşası için kullanmıştır. 16 Ocak 1924'te Heyet-i Vekile'nin 170 sayılı kararı ile kamu yararına çalışan dernekler arasında giren TİCİ'nin (Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakının, 1340), devlet ile arasındaki ilişkisi resmî olarak kurumsallaşmış ve böylece, beden terbiyesi alanında devletin ideolojik hedeflerinin yürütücüsü hâline gelmiştir. Yine de 1930'lara geldiğinde siyasi elitler TİCİ'nin bu haliyle bile Kemalist spor anlayışını tam anlamıyla hayata geçiremediği, inkılabın dinamizmine ayak uyduramadığını düşünmüş, daha kapsamlı bir model arayışına girmişlerdir. Bu bağlamda gözler Alman modeline çevrilmiş ve Dr. Günter Oscar Dyhrenfurth (1886-1975), Hermann Altröck (1887-1980), Alexander Abraham (1886-1971) gibi isimler Türkiye'ye davet edilmiştir. Ancak, sonraki sürecin yönünü belirleyen, Beden Terbiyesi Kanunu ve Okul Spor Yurtlarının ortaya çıkışında belirleyici rol oynayan esas isim, 1933'te Türkiye'ye gelen Alman Uzman Dr. Carl Diem (1882-1962) olmuştur (Bkz. Tokathoğlu, 2012).

Bir spor tarihçisi ve yöneticisi olan Carl Diem, Alman beden eğitimi sisteminin kurumsallaşmasında etkili bir figür olmuş, modern sporun pedagojik, idari ve teknik temellerini atarak 20. yüzyıl spor kültürünün şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. 1919'da Köln'de kurduğu *Yüksek Spor Akademisi* (Deutsche Hochschule für Leibesübungen) aracılığıyla beden eğitiminin “ulusal karakterin ve disiplinin inşasında” merkezî bir unsur olarak

kurumsallaşmasını sağlamıştır (Bachrach, 2000; Chatziefstathiou & Henry, 2012; Mandell, 1987). Her ne kadar Nazi Dönemi'nde rejimle iş birliği yapmış ve 1936 Berlin Olimpiyatları'nda kritik bir görev üstlenmiş olsa da Diem'in spora ilişkin düşünceleri bütünüyle totaliter ideolojiye indirgenemez. Onun sporu kavrayışı, ideolojik bir araçtan ziyade, bireysel terbiyeyi ve kültürel yenilenmeyi amaçlayan bir pedagojik proje olarak okunabilir. Bununla birlikte, düşüncesi belirgin bir biçimde milliyetçi bir ruh taşır ki bu şaşırtıcı değildir. Diem, bir konuşmasında sarfettiği,

"Bu yeni Almanlar, geçmişteki tüm Almanları ve kendi beklentilerini aşmışlardır... Bunun birçok nedeni vardır. Ama en temel neden –ve bunu gururla ilan edebiliriz– Alman gençliğinde olgunlaşan spor ruhudur. Artık yarışmaktan ürken o gevşek isteksizlik, yumuşak zamanların donuk açgözlülüğü onlarda yok. Riskten uzak, tehlikeden yalıtılmış, sigortalanmış bir hayat, düzenli yatak, dolu bir akşam sofrası, emeklilikte güvenlik arzusu... tüm bunlar Alman ruhunu terk etti. Onun yerine, mücadelede sevinç, özveride sevinç, tehlikede sevinç bulduk" (Woeltz, 1977)

sözleriyle sporun modern Alman öznesinin yaratımındaki ahlaki ve duygusal gücünü açıkça ifade etmiştir. Bu sözler erken Cumhuriyet Türkiye'sinde sporun ahlaklı, dayanıklı ve disiplinli yurttaş yetiştirme işlevine yüklenen anlamla büyük bir paralellik taşımaktadır.

Nitekim Diem, 1933 yılında Türkiye'nin kuzey ve doğu illerini kapsayan bir inceleme gezisine çıkarak beden eğitimi sisteminin altyapısına dair gözlemler yapmış ve oldukça ayrıntılı bir rapor hazırlamıştır (BCA, 490-1/1116-75-1). Her ne kadar bu rapor Okul Spor Yurtları Talimatnamesi ile birebir örtüşmese de örgütsel yapı, sporun eğitimle bütünleşmesi, sağlık kontrolleri, yarışma düzeni, disiplin ve liderlik ilkeleri gibi konularda dikkat çekici benzerlikler taşımaktadır. Diem'in önerilerinin asıl etkisi 1938 tarihli *Beden Terbiyesi Kanunu*'nda somut biçimde görülmüştür. Bununla birlikte, Okul Spor Yurtlarının yasal dayanaklarının oluşturulmasında yalnızca Diem'in raporundan ya da Alman modelinden yararlanılmadığı belirtilmelidir. İtalyan, Macar ve Çek sistemleri de ayrıntılı biçimde incelenmiş, bunlara ilişkin raporlar hazırlanmıştır. Ayrıca Hasan Cemil Bey [Çambel] hem Türkiye'nin farklı bölgelerinde hem de Avrupa'da araştırmalarda bulunmak üzere görevlendirilmiş ve kapsamlı bir rapor sunmuştur (BCA, 490-1/1106-40-2).

Bu çalışmaların birikimi, 1935 Mayıs ayında toplanan Cumhuriyet Halk Partisi'nin (CHP) 4. Büyük Kurultayı'nda açık biçimde yankı bulmuştur. Akın'ın (2018) belirttiği üzere, bu kurultay, Parti'nin devletin birçok işlevini fiilen üstlendiğini ve bu rolü resmen benimsediğini ilan ettiği bir dönüm noktası olmuştur. Parti, bu işlevlerden biri olarak gençliğin disiplin altına alınmasını temel bir sorumluluk alanı olarak görmüştür. Kurultay kararlarında, Türk gençliğinin "temiz bir ahlâk, yüksek bir yurt ve devrim sevgisi" içinde bir ulusal örgüt çatısı altında toplanacağı vurgulanmıştır. Bu gençliğe, "şevk ve sıhhatlerini, nefse ve ulusa olan imanlarını güçlendirecek" bir beden eğitimi verileceği, gençlerin "yurdu korumayı en üstün görev sayan ve bu uğurda bütün varlıklarını feda etmeye hazır bir düşünceyle" yetiştirileceği belirtilmiştir. Bu "ana eğitimin" gerçekleşmesi için gençlerin "her zorlu işin temeli olan sıkı disiplinin etkisi altında" çalıştırılmaları öngörülmüştür. Ayrıca Türkiye'deki spor örgütlenmesinin bu ilkeler doğrultusunda yeniden düzenleneceği, kurulacak gençlik örgütünün üniversiteler, okullar, enstitüler, halkevleri ve büyük işyerleriyle uyumlu biçimde yapılandırılacağı ifade edilmiştir. Buna göre, okullarda, kamu kurumlarında ve özel işletmelerde bulunan herkes yaşlarına göre beden eğitimiyle uğraşmakla yükümlü kılınacaktır (CHP Dördüncü Büyük Kurultayı, 1935).

Bu hedefler doğrultusunda devletin TİCİ üzerindeki etkisi giderek daha görünür hâle gelmiştir. Sonuçta, 13 Nisan 1936’da toplanan TİCİ’nin sekizinci ve son kongresinde kurumun adı *Türk Spor Kurumu* (TSK) olarak değiştirilmiş ve kuruluşun amacı “yurtta sporu Atatürk’ün esası üzerinde genişletmeye çalışmak” şeklinde tanımlanmıştır (Cumhuriyet Halk Partisi, 1938; “İdman Cemiyetleri İttihadı kongresi”, 1936; “Spor Kurumu Cumhuriyet Partisi’ne”, 1936; “T. İdman Cemiyetleri İttifakı”, 1936). Kurum, 18 Mart 1936 tarihli bir yazı ile CHP’ye bağlılığını resmen bildirmiştir (BCA, 490.1/3.13.16).

Dahiliye Vekili ve CHP Genel Sekreteri Şükrü Kaya imzasını taşıyan bir yazıda, bu bağlılık kararının “derin manasını tebarüz ettirecek bir surette, tespit edilmiş bir törenle” ülke genelinde yapılması talimatı verilmiş, 29 Ekim 1936 Cumhuriyet Bayramı törenlerinde sporcuların partiye topluca üye olmaları kararlaştırılmıştır (BCA, 490.1/3.13.16). Böylece, Ömer Besim’in (1937) ifadesiyle “yıllar geçtikçe daha sakat bir şekil alan” TİCİ, “hayırlı ve geniş bir adımla” yerini TSK’ya bırakmış ve tüm sporcular parti üyeliğine dâhil edilmiştir. Ayrıca, Giresun Milletvekili Ahmet Münir Akkaya imzasını taşıyan bir yazı ile illerden, “parti prensiplerini benimsemiş, gençlik arasında iyi ahlak, inkılâpçılık ve canlılık gibi vasıflar” ile tanınan kişilerin belirlenmesi ve bu kişilerin spor bölgesi başkanlıklarına atanması emredilmiştir (BCA, 490.1/3.13.16). Bu süreçle birlikte devletin spor alanındaki kurumsal denetimi tamamlanmış, spor örgütlenmesi tek parti ideolojisinin doğrudan bir uzantısı hâline gelmiştir. Ancak TSK’nun partinin tam kontrolü altına girmesi beklenen sonucu vermemiştir. Ocak 1937 tarihli Şükrü Kaya imzalı bir belgede, İsmet İnönü’ye hitaben TSK’nun “yanlış tarzda hareketi yüzünden partinin manevi nüfuzunun hırpalandığı” belirtilmiş, sporun partiden ayrılarak doğrudan hükümete bağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Kaya, spor teşkilatının bir müsteşarlık aracılığıyla Kültür Vekâletine bağlanmasını önermiştir (BCA, 30.10/145.36.20).

Bununla birlikte, İsmet İnönü hem TİCİ’yi hem de onun devamı niteliğindeki TSK’yı “iktidarsız ve hesapsız” bulmaktadır. 4 Temmuz 1937’deki Galatasaray–Güneş futbol maçında sporcular arasında yaşanan olumsuz olaylar (“Fener stadında çirkin”, 1937), İnönü’nün bu alandaki disiplinsizliği sert bir biçimde ele almasına neden olmuştur. İnönü, başvekâletçe yayımlanan bir tebliğ ile sporun bir “kaldırım kavgası” görüntüsünden çıkarılması gerektiğini vurgulamış, Maarif Vekâletine, olaya karışan gençlerin cezalandırılması ve ilgili nizamnamenin uygulanması talimatını vermiştir. Tebliğde ayrıca, “bu tavsiyelere ve alınan tedbirlere rağmen bu fenalıkların devamı görülürse kulüpler lağvedilerek yeni şerait altında kurulacaktır” ifadeleriyle spor alanında kapsamlı bir yeniden yapılanmanın sinyali verilmiştir (“Memlekette spor terbiyesine”, 1937; “Spor işleri hakkında”, 1937).

Aynı yıl, CHP’nin gençlik teşkilatı ve spor işlerinden sorumlu Altıncı Büro’nun Başkanı Rahmi Apak, Hasan Cemil, Nüzhet Haşim, İbrahim Kemal, Kazım Özalp ve Carl Diem’in raporları ile kendi gözlemlerine dayanarak kapsamlı bir Gençlik Teşkilatı Raporu hazırlamıştır. Apak (1937) bu raporda, okullarda yürütülen beden terbiyesi uygulamalarının yetersizliğinden söz etmiş, gençliğin *sıhhat, vatan terbiyesi* ve *ahlak ile maneviyat* bakımından ciddi bir boşluk içinde bulunduğunu vurgulamıştır. Bu duruma acilen müdahale edilmesi gerektiğini belirten Apak, gençliğin bedensel, ahlaki ve millî bakımdan disipline edilmesi amacıyla bir gençlik teşkilatının kurulmasının zorunluluğunu dile getirmiştir. Ancak tüm bu hazırlıklara ve yoğun çalışmalara rağmen, dönemin siyasal ve ideolojik koşulları içinde planlandığı biçimiyle bir gençlik teşkilatı hayata geçirilememiştir. Bu durumun, Atatürk’ün partideki faşist eğilimlerin güç kazanmasından duyduğu endişe nedeniyle söz konusu girişimlere izin vermemesiyle bağlantılı olabileceği ileri sürülmektedir (Akın, 2018). Her ne kadar planlanan ölçekte bir

teşkilatlanma gerçekleşmemiş olsa da (Bkz. Akcan, 2017) bu hazırlık sürecinin, Okul Spor Yurtlarının örgütlenmesinde ve devletin gençlik üzerindeki kurumsal gözetim mekanizmasının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

1937’de yapılan düzenlemeler, spor teşkilatını partiden ayırarak doğrudan Başvekâlete bağlamayı hedeflemiş, böylece hem TSK’nın başarısızlıklarının CHP’ye mal edilmesinin önüne geçilmesi hem de spor alanında devlet denetiminin kurumsal ve merkezî bir yapıya kavuşturulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan *Beden Terbiyesi Kanunu*, Carl Diem’den Rahmi Apak’a kadar birçok uzmanın görüşlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Ortaya çıkan metin, bu raporların doğrudan bir kopyası değil, farklı yaklaşımların sentezlendiği, Cumhuriyet yönetiminin ideolojik hedefleriyle uyumlu biçimde yeniden kurgulanmış özgün bir düzenleme niteliği taşımaktadır. Bununla birlikte, kanunun nihai hedefi sporun tüm alanlarında devlet kontrolünü mutlaklaştırmak ve beden terbiyesini merkezî bir ideolojik araç haline getirmek olmuştur.

29 Haziran 1938’de TBMM’de konuşma yapan Dahiliye Vekili Şükrü Kaya, sporu millî terbiyenin bir parçası olarak değerlendirmiş, sporun devlet işi olduğunu, bu yüzden de devlete devredildiğini açık biçimde ifade etmiştir (“Spor kanunu münasebetiyle”, 1938; Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1938). Aynı gün mecliste yapılan müzakerelerin ardından *Beden Terbiyesi Kanunu* kabul edilmiş ve kanun, 16 Temmuz 1938’de Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Beden Terbiyesi Kanunu, 1938). 22 Ekim 1938’de kanunun birinci maddesi uyarınca “yurddaşın fizik ve moral kabiliyetlerinin ulusal ve inkılâbî amaçlara göre gelişimini sağlayan oyun, jimnastik ve spor faaliyetlerini sevk ve idare etmek” üzere Başvekaletle bağlı bir *Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğü* (BTGD) kurulmuş, direktörlüğe de 1. Ordu Müfettişliği Kurmay Başkanı Tümgeneral Cemil Taner getirilmiştir (BCA, 30.18.1.2./85.94.17).

Bu atamayla birlikte militer bir düzen içinde işleyeceği belli olan BTGD, “millî terbiyenin bir parçası olan sporu” kuruluş amacında vurgulandığı üzere “sevk ve idare etmek” hedefi doğrultusunda beden terbiyesi faaliyetlerini merkezîleştirmek ve okullarda yürütülen spor uygulamalarını tek bir çatı altında toplamak amacıyla Okul Spor Yurtlarını tasarlamıştır. Bu yeni yapılanma, gençliğin beden eğitimi faaliyetlerinin devlet gözetiminde yürütülmesini sağlayan yasal bir çerçeve sunmuştur.

Okul Spor Yurtları Talimatnamesi ve paralel metinler olarak Beden Terbiyesi Kanunu ile Nizamnamesi

Yukarıda bahsedilen yasal çerçevenin ve kurumsal yapının belirlenmesi ve uygulamaya konulmasıyla birlikte BTGD, Okul Spor Yurtları Talimatnamesini hazırlamaya başlamıştır. Hazırlanan talimatname, Şubat 1939’da BTGD Merkez İstişare Heyeti’nde müzakere edilerek kabul edilmiştir (“Spor Teşkilatımızın Müstakbel”, 1939). Böylece Okul Spor Yurtları, Beden Terbiyesi Kanunu’nun bir uygulaması olarak BTGD’nin Merkez İstişare Heyeti tarafından hazırlanmış, Maarif Vekâleti ise sürece yalnızca onay makamı olarak dâhil olmuştur. Nitekim dönemin gazetelerinde de talimatnamenin BTGD tarafından hazırlanıp Maarif Vekâletince tasdik edildiği açık biçimde belirtilmiştir (“Her mektepte birer”, 1939; “Mektepliler hakkındaki spor”, 1939; “Mektepliler arasında”, 1939a; “Mekteplerde spor talimatnamesi”, 1939). Talimatname, 17–29 Temmuz 1939 tarihleri arasında toplanan Birinci Maarif Şûrası’nda da herhangi bir müzakere yapılmadan olduğu gibi kabul edilmiştir (Birinci Maarif Şûrası, 1939). Bu durum, Okul-Spor Yurtlarının kuruluş sürecinde Maarif Vekâlet’inin yönlendirici değil, onaylayıcı bir rol üstlendiğini ve beden terbiyesi alanında asıl inisiyatifin artık BTGD’ye

geçtiğini göstermektedir.

Okul Spor Yurtları Talimatnamesinin yayımlanmasından on gün önce, BTGD tarafından Cemil Taner imzası ile Maarif ve Millî Müdafaa Vekâletlerine gönderilen bir yazıda, Beden Terbiyesi Kanunu'nun 22. maddesi gereğince beden terbiyesi işleri etrafında izlenecek esaslar hakkında Beden Terbiyesi İstişare Heyeti tarafından belirlenen hususlar iletilmiştir. Bu yazıda Okul Spor Yurtlarının ivedilikle faaliyete geçirileceği ve lise ile yüksekokullarda spor yurtlarının kurulmasının öncelikli olduğu vurgulanmıştır (BCA, 30.10/145.37.15).

Bu uyarıdan 6 gün sonra, 16 Şubat 1939'da talimatname Kültür Kurulu'ndan çıkmış (T.C. Kültür Bakanlığı, 1939) 20 Şubat 1939'da Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak ("Okulların Spor Yurtları Talimatnamesi", 1939) *Okulların Spor Yurtları Talimatnamesi* (Ek-1) adıyla yürürlüğe girmiştir.

Talimatnameye göre, üniversitelerden ortaöğretime kadar tüm eğitim kurumlarında *Spor Yurtları* kurulmuş (Madde 1), ortaokullar düzeyinde ise öğrencilerin yaş ve kabiliyetlerine uygun biçimde *Oyun Yuvaları* teşkil edilmiştir (Madde 2). Bu yapılanma, sporun yaşa göre aşamalı biçimde örgütlenmesini ve genç bedenlerin erken dönemden itibaren belirli bir disiplin içinde eğitilmesini öngörmektedir. Her okulun spor yurdu, doğrudan Maarif Vekâletine bağlı bir idari zincir içerisinde tanımlanmış, il düzeyinde valiler bölge başkanı, şehir düzeyinde ise kültür direktörleri spor kümelerinin yöneticisi olarak görevlendirilmiştir (Madde 8-13). Böylece spor alanı, okulun özerk bir faaliyeti olmaktan çıkarılarak devletin merkezî denetimine bağlanmıştır.

Talimatnamenin en dikkat çekici yönlerinden biri, öğrencilerin spor faaliyetlerine katılımının zorunlu kılınmasıdır. Her öğrenci, sıhhi bir engeli bulunmadıkça spor yurduna dâhil olmak ve düzenli biçimde sportif faaliyetlere katılmakla yükümlüdür. Sağlık durumu nedeniyle spor yapamayan öğrencilerin dahi "yurdun idare işlerinde çalıştırılarak" beden terbiyesi rejiminin dışına çıkmalarına izin verilmemektedir (Madde 14). Bu düzenleme, sporun disiplini, itaati ve üretkenliği içselleştiren bir terbiyeci mekanizma olarak kurgulandığı şeklinde yorumlanabilir.

Talimatname, dönemin toplumsal cinsiyet anlayışına uygun biçimde kız ve erkek öğrenciler için ayrı düzenlemeler öngörür. Kız öğrenciler kendi okullarında kurulan spor yurtlarına üye olmak, kızlara mahsus spor şubelerinde faaliyet göstermek zorundadır. Ancak kız ve erkek öğrenciler arasında müşterek müsabakalar düzenlenmez (Madde 17-18).

Spor yurtlarının faaliyetleri *mecburî* ve *ihtiyarî* olarak ikiye ayrılmıştır. Mecburî dallar atletizm, hentbol, voleybol, basketbol, jimnastik, yürüyüş, yüzme, izcilik ve iklim koşullarına göre dağcılık ve kayakçılığı kapsarken; ihtiyarî alanlar futbol, boks, güreş, tenis, eskrim, yelken gibi branşlardır (Madde 21). Bu ayrım, öğrencilerin beden eğitimi rejimi içindeki konumlarını hem biyolojik uygunluk hem de ideolojik amaçlara göre sınıflandırmaktadır. Kız öğrenciler, "fizyolojik hususiyetleri" gerekçesiyle yalnızca belirli sporlarla meşgul olabilirler (Madde 21).

Yarışmalar yalnızca Maarif Vekâletinin belirlediği resmî program çerçevesinde yürütülmüştür. Müsabakalar yerel kümelerden başlayıp Ankara'da son bulan hiyerarşik bir sistemle düzenlenmiştir (Madde 22). Böylece ulusal bir spor yapısı, okul düzeyinden merkezî yönetime kadar dikey bir örgütlenme içinde biçimlendirilmiştir.

Talimatname spor yurtlarının mali kaynaklarını, idari defterlerini ve sağlık kontrollerini ayrıntılı biçimde düzenlemiştir (Madde 15, 28, 32). Her yurt, Maarif Vekâletinin tahsisatından, okul kooperatiflerinin gelirlerinden ve müsabaka hasılatlarından finanse edilmektedir (Madde 28). Öğrencilerin sıhhi durumları ise sürekli denetlenmekte, hastalık veya arıza tespit

edildiğinde derhal müdahale edilmektedir (Madde 15, 30).

Talimatnamenin en çok tartışma yaratan maddesi, okul dışı spor faaliyetlerini yasaklayarak tüm bedensel etkinliklerin okul ve devlet kontrolü altına alınmasını zorunlu kılmasıdır (Madde 24). Aslında bu yasaklama fikri ilk olarak *Beden Terbiyesi Kanunu* ile gündeme gelmiştir. Kanun, sporu zorunlu hale getirmiş ve dördüncü maddesiyle gençlerin kulüplere katılmalarını, boş zamanlarında da beden terbiyesi faaliyetlerine devam etmelerini mecburi kılıyordu. Kanunda gençlerin beden terbiyesi ve spor çalışmalarını “bu kanun ile kurulacak ve bu kanun hükümlerine intibak ettirilecek kulüpler ve gruplar vasıtasıyla” yürütecekleri belirtilmişti (Madde 13). Ancak bu kulüplerin ne zaman ve nasıl kurulacağı açıklanmadığı gibi, mevcut sivil kulüplere gençlerin katılıp katılamayacağı da belirtilmemişti. Bu belirsizlik, uygulamada ciddi bir boşluk yaratmıştı. 1938 yılı sonunda BTGD, üniversite ve yükseköğretim gençliği dâhil tüm öğrencilerin sivil kulüplere girmelerini yasaklayan bir tamim yayımladı. Ayrıca kulüplerde kayıtlı bulunan öğrencilerin üyeliklerinin iptal edilmesini emretti. Bu karar, dönemin basınında geniş yankı uyandırarak yoğun tartışmalara yol açtı (“Klüber talebe azalarının”, 1938; “Mektepliler sivil klüplere”, 1938; “Ordu mensupları”, 1938; “Spor klüplerinin bir çokları”, 1938; “Talebe ve subaylar”, 1938; “Talebeler ve klüpler”, 1939; Yurakul, 1938). Oysa kanun Meclis’te görüşülürken, öğrencilerin sivil kulüplere üye olup olamayacakları tartışılmış ve bu konuda karar verme yetkisinin Maarif Vekâleti’ne ait olacağı açıkça belirtilmişti (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1938). Buna rağmen, bu yetki BTGD tarafından fiilen devralınmış, kurum adeta Maarif Vekâleti’nin alanına müdahale ederek karar mercii kendi eline almıştır. BTGD Genel Direktörü Cemil Taner, 17 Ocak 1939’da yapılan İstişare Heyeti toplantısında bu emri verirken Maarif Vekâletine sorduğunu iddia etse de (“Beden Terbiyesi İstişare Heyeti”, 1939) Vekâlet’in böyle bir karara ilişkin herhangi bir onayı ya da resmî kaydı bulunmamaktadır. Taner’in bu beyanı, dönemin tartışmalı atmosferinde, kararın sorumluluğunu paylaşma ya da belirsizleştirme yönünde bir girişim olarak değerlendirilebilir.

Okul Spor Yurtları Talimatnamesi ile bu tartışmalı konuya en azından öğrenciler için bir netlik getirilmiş, öğrencilerin okul haricindeki spor kulüplerine katılması yasaklanmıştır. Bu durum, beden terbiyesi alanında devletin mutlak düzenleyici otorite olarak konumlanmasının en açık göstergelerinden biridir. Talimatname, gençliğin bedensel faaliyetlerinin yalnızca Maarif Vekâleti ve BTGD’nin denetimi altında yürütülmesini zorunlu kılarak, sporu kamusal bir sorumluluk ve devlet eliyle yürütülen bir eğitim aracı hâline getirmiştir. Böylece özel girişim veya yerel kulüp faaliyetlerinin gençler üzerindeki etkisi sınırlandırılmış, sporun millî hedeflerle uyumlu bir biçimde yönlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yine de *Beden Terbiyesi Kanunu*’nda yer alan “gençler için kulüplere girmek ve boş zamanlarında beden terbiyesine devam etmek mecburidir” maddesi tam olarak çözülmüştür. Öğrenci olmayan gençlerin hangi kulüplere katılacağına açıklanması yönünde tartışmalar devam etmiştir. Nihayet -Okul Spor Yurtları Talimatnamesinden yaklaşık bir, *Beden Terbiyesi Kanunu*’ndan ise iki yıl sonra- 13 Nisan 1940’da BTGD, kanunun uygulanmasına dair ayrıntılı hükümleri belirleyen bir *Beden Terbiyesi Nizamnamesi* yayımlamıştır (BCA, 30.10/145.39.2; *Beden Terbiyesi Nizamnamesi*, 1940).

Nizamnamenin yayımlanmasından bir ay önce, Refik Saydam başkanlığında düzenlenen istişare toplantısında Cemil Taner, spor kulüplerini iki kategoriye ayırmıştır: federe kulüpler (TSK ve buna bağlanan kulüpler) ve gayri federe kulüpler (TSK’ya bağlanmayan, Cemiyetler Kanunu mucibince kendi nizamnameleri olan ve müstakilen faaliyet gösteren kulüpler). Burada Taner, yeni devlet teşkilatlanmasıyla birlikte bu ayrımın artık anlamını yitirdiğini

söylemiş ve tüm kulüplerin aynı yasal statüye tabi olacağını sinyallerini vermiştir (“Spor Teşkilatımızın Müstakbel”, 1939). Nitekim *Beden Terbiyesi Kanunu*, federe veya gayri federe ayrımı gözetmeksizin tüm spor kulüplerinin devlet adına denetlenmesi görevini BTGD’ye vermiştir. Böylece bütün kulüpler BTGD’nin hiyerarşik yapısı içine dâhil edilmiş, kanun hükümlerine uymayan kulüplerin faaliyetlerine son verilmesi gündeme gelmiştir. Taner, gayri federe kulüplerin BTGD’yi tek merci ve amir olarak tanımalarının, BTGD’den kanun ve talimatlar çerçevesinde verilecek her türlü emre “bilâkaydü şart itaat etmelerinin” zorunlu olduğunu vurgulamış, ayrıca “merkez istişare heyetince bütün teşkilât kulüplerine şamil olmak üzere tanzim edilecek kulüp dahili nizamnamesinin” aynen kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu koşulları yerine getiren kulüplerin, BTGD tarafından yeniden tescil edilerek teşkilata dâhil edileceği açıklanmıştır (“Spor Teşkilatımızın Müstakbel”, 1939).

Nitekim *Beden Terbiyesi Nizamnamesinin* 65. ve 67. maddelerinde Taner’in açıklamaları net bir şekilde yer almıştır. Nizamnameye göre kanuna intibak etmek isteyen kulüplerin gerekli vasıf ve araçlara sahip olup olmadıkları valilikler tarafından tahkik edilecek, yeterli görülen kulüplerin tescili yapılarak faaliyetlerine devam etmelerine izin verilecektir. Buna karşılık, yeterli şartları taşımayan kulüplerin birleşerek yeni bir kulüp teşkil etmesine müsaade edilecek, şartları hiçbir şekilde sağlayamayan, faaliyetini sürdürebilecek mali veya idari güce sahip olmayan kulüpler ise feshedilecek veya temsil yetkileri kaldırılacaktır.

Bu düzenlemeyle birlikte spor alanında sivil özerklik tamamen ortadan kalkmıştır. Artık hiçbir kulüp, kendi tüzüğüyle veya bağımsız bir yapıyla faaliyet gösterme hakkına sahip değildir. Her kulüp devletin gözetimi, izni ve yönlendirmesi altında varlık gösterebilmektedir. Cemiyetler Kanunu’na göre kurulmuş olan kulüplerin varlığı, yalnızca *Beden Terbiyesi Kanunu’na* ve BTGD’nin belirlediği nizamnamenin hükümlerine tam uyum göstermeleri koşuluyla mümkün hale gelmiştir. Nitekim Cemil Taner, 1 Temmuz 1940 tarihli bir üst yazısında, gençlik kulüplerinin artık Cemiyetler Kanunu’na göre değil, *Beden Terbiyesi Kanunu’na* göre teşkil edilmesi gerektiğini belirtmiş bu kararın ilgili makamlara bildirilmesini istemiştir (BCA. 30.10/145.39.11).

Bu nizamname ile gayri federe kulüplerin durumu ve üzerlerinde tesis edilecek mutlak denetim açık biçimde tanımlanmış, aynı zamanda devlet eliyle kurulacak kulüplerin işleyişine dair ayrıntılar da belirlenmiştir. *Beden Terbiyesi Kanunu’na* göre gençlerin katılmaya “mecbur” oldukları bu kulüpler, “içtimaî terbiyeyi, cemiyet hayatı ve yurt sevgisini geliştirmeyi vazife bilen bir terbiye müessesesi” olarak tanımlanmıştır. Bu kurumların, Türk gençliğini “müşterek bir vatan mefkûresi etrafında toplamak ve kendilerini sıhhatli, kuvvetli ve yurt müdafaasına kabiliyetli mükemmel bir hale getirmekle mükellef” oldukları vurgulanmıştır (Madde 2).

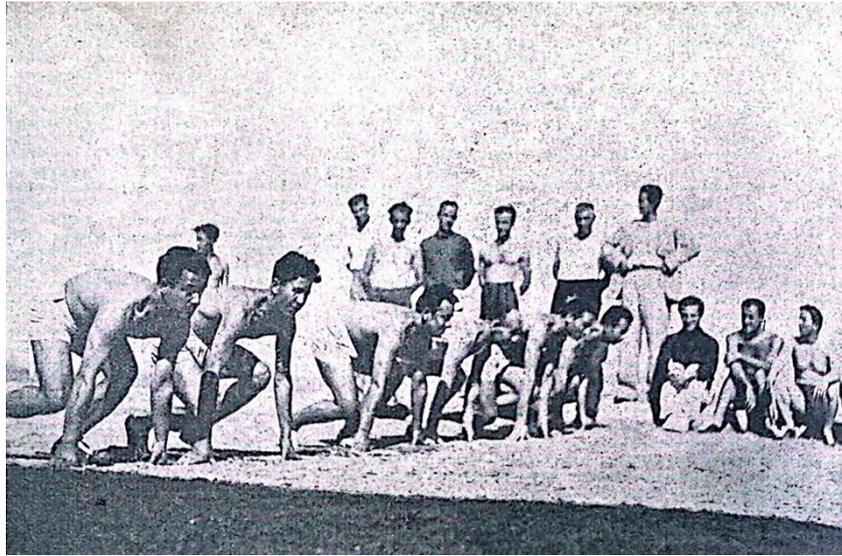
Bu düzenlemeler sonucunda, gençlerin sportif faaliyetleri bütünüyle devletin denetimi altına alınmış; okul içinde Okul Spor Yurtları, okul dışında ise *Beden Terbiyesi Kanunu* ve *Nizamnamesi* çerçevesinde yürütülen uygulamalar, spor faaliyetlerini tek merkezden idare edilen bütüncül bir yapıya dönüştürülmüştür. Nizamname öncesinde yapılan istişare toplantısında Cemil Taner’in dile getirdiği “Mektep içindeki beden terbiye faaliyetiyle mektep dışındaki beden terbiye faaliyetinin muvazi olarak yürütülmesini muvafık mütalaa ediyorum” ifadesi, bu yönelimin temelini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu anlayış doğrultusunda, Okul Spor Yurtları Talimatnamesi ile *Beden Terbiyesi Kanunu* ve *Nizamnamesi*, gençlerin yalnızca devlet eliyle yürütülen kurumlarda spor yapmalarını öngörmüş, böylece sivil kulüplerin ve özel girişimlerin faaliyet alanını fiilen ortadan kaldırmıştır. Bu süreçte beden terbiyesi, gönüllü katılımın askıya alındığı ve sivil alanın daraldığı bir *istisna hâli* içinde

işletilen bir biyopolitik düzenleme alanına dönüşmüştür. Devlet, bu alanda olağan hukukî sınırların ötesine geçerek bedeni doğrudan yönetim nesnesi haline getirmiş, spor artık bireysel bir tercih değil, devletin disipline edici ve düzenleyici iktidarının bir uzantısı olarak tanımlanmıştır. Gençler yalnızca okulda Okul Spor Yurtları bünyesinde, okul dışında ise BTGD'nin denetimi altındaki mekânlarda spor yapmaya mecbur bırakılmıştır. Bu durum, Cumhuriyet rejiminin gençlik politikalarında “terbiye” kavramını bedeni hem ulusal hem de ideolojik düzlemde biçimlendiren bir araç hâline getirmiştir. Böylece beden terbiyesi, modern egemenliğin istisna mantığıyla işleyen bir alan olarak, genç kuşakları disipline eden, yönlendiren ve devletin biyopolitik hedefleri doğrultusunda birleştiren ideolojik bir aygıt işlevi görmüştür. Nitekim Beden Terbiyesi Nizamnamesinde disiplin, “birinci derecede aranılacak husus” olarak tanımlanmış, disiplin anlayışı, “beden terbiyesi teşkilatına müteallik bilumum kanun, nizam ve talimatnamelere ve bunlara müsteniden verilecek emirler ve yazılacak tebliğlere mutlak riayet ve itaat etmektir” ifadesiyle kesin bir biçimde tanımlanmıştır (Madde 3).

Okul Spor Yurtlarının Uygulanışı: İlk Faaliyetler

Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, Okul Spor Yurtları Talimatnamesi Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmadan iki gün önce, 18 Şubat'ta yayımladığı bir tamimle yurtların derhal faaliyete başlamaları için gerekli örgütlenmenin sağlanması yönünde bir talimat vermiştir (“Tamimler”, 1939). Nitekim Okul Spor Yurtları Talimatnamesinin yürürlüğe girmesiyle birlikte 1939 yılı içinde ilk faaliyetler de başlamıştır. Bu ilk evrede öncelikle Ankara ve İstanbul'da beden terbiyesi öğretmenlerine yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlenmiştir (“Mektepliler arasında”, 1939b). Aynı yıl yaz tatilinde Ankara Gazi Terbiye Enstitüsü'nde bir aylık uygulamalı kurs açılmış (Görsel 6), bu kursa ülkenin farklı bölgelerinden 48 beden terbiyesi muallimi katılmıştır (“Beden terbiyesi öğretmenleri kursu”, 1939; “Spor Kursu”, 1939).

Görsel 6. Ankara Gazi Terbiye Enstitüsü'ndeki beden terbiyesi öğretmenleri kursundan bir kare, 1939



Kaynak: Beden terbiyesi öğretmenleri kursu. (1939, Eylül 19). *Okul-Spor*, 1(5).

Ancak bu toplantı ve kurslara branş öğretmenlerinin yeterli düzeyde katılım göstermediği anlaşılmaktadır. Maarif Vekaleti, Mart 1940'da yayımlanan bir tamimle söz konusu

öğrencisi Vasfi Şukal, 110 metre koşusunda 16,1 saniyelik derecesiyle “mektepli bir sporcu için mükemmel” bir sonuç elde etmiş ve okul sporlarının yetiştirici yönünü temsil etmiştir (*Okul-Spor*, 1939c). Aynı ay, Ankara’daki Okul Spor Yurtları, Şeker Bayramı tatilinde 19 Mayıs Stadyumu’nda düzenlediği eltopu, futbol, voleybol ve atletizm müsabakalarının (Görsel 8) geniş bir katılımı ile gerçekleştirmiştir (*Okul-Spor*, 1939c). Aralık 1939’da Ankara’daki yüksekokullar arasında seyirciye açık yapılan kır koşuları, beden terbiyesinin kamusal bir nitelik kazandığını gösteren örneklerdendir. Gazi Terbiye ve Yüksek Ziraat Enstitüsü öğrencilerinin katıldığı 2000 metrelik yarışta birinciliği Gazi Terbiye talebesi Burhan Bey kazanmıştır (*Okul-Spor*, 1939d). Aynı ay İstanbul’daki 115 okulun katıldığı kır koşularında yüzlerce öğrenci yarışmış, Darüşşafaka, Galatasaray, Kabataş, Yüce Ülkü ve Boğaziçi Liseleri futbol ve voleybol karşılaşmalarında öne çıkmıştır. (*Okul-Spor*, 1939d).

Görsel 8. Ankara Okul Spor Yurtları faaliyetleri, 1939



Kaynak: Bayram tatilinde Ankara Okul Spor Yurtları faaliyeti. (1939, Birincikanun 1). *Okul-Spor*, 1(8).

1939 yılı sonunda düzenlenen Atatürk Koşusu, Okul Spor Yurtları uygulamalarının kitlesel niteliğini göstermektedir. Kız öğrenciler 1500 metre, lise öğrencileri 2500 metre, yüksekokul öğrencileri ise 3000 metre mesafede koşmuş, yarışlar Emniyet Anıtı önünden başlayarak Ankara Garı önünde sonlanmıştır (*Okul-Spor*, 1940a).

Aynı dönemde Seyhan, İzmir, Aydın, Kayseri, Denizli ve İstanbul bölgelerinde yapılan 2000 ve 2500 metrelik koşulara yüzlerce öğrenci katılmıştır. İstanbul’daki yarışta Bölge Sanat Okulu’ndan Ahmet Hataylı 9.27.3’lük derecesiyle birinci olmuştur (*Okul-Spor*, 1940b).

1940 yılından itibaren büyük şehirlerde Okul Spor Yurtlarının açılış ve kapanış törenleri stadyumlarda düzenlenmeye başlanmış, bu törenler okul sporlarına ritüelleşmiş bir nitelik kazandırarak millî bir bayram havasında gerçekleştirilmiştir. Ankara, İstanbul, İzmir gibi

merkezlerde yapılan bu törenlerde öğrenciler, kortej yürüyüşleri, jimnastik gösterileri, bayrak törenleri ve toplu sportif etkinliklerle beden terbiyesi uygulamalarını kamuya açık biçimde sergilemişlerdir (Görsel 9) (“Okul Spor Yurtları 1943-44”, 1943; “Okul-Spor Yurtları ve”, 1942; “Okullar arası müsabakalar”, 1940; “Okullar arası spor”, 1940; “Okullar spor müsabakaları”, 1942; “Okulların 1941 yılı”, 1940; “Spor Yurtları şenliği”, 1941).

Görsel 9. 10 Kasım 1943'te 19 Mayıs Stadyumu'nda düzenlenen Okul Spor Yurtları açılış törenine dair bir haber



Kaynak: Okul Spor Yurtları 1943-44 yılı çalışmalarına dün başladı. (1943, 11 Ekim). *Ulus*.

Bu kutlamalar, yalnızca yıl başı ya da sonu faaliyetlerinin bir özeti değil, aynı zamanda Cumhuriyet'in gençlik ve beden anlayışını görünür kılan kamusal bir gösteri alanı haline gelmiştir. Maarif Vekâletinin gözetiminde yürütülen bu törenlerde, öğrencilerin disiplinli sıralanışı, aynı anda yapılan hareketler ve birlik içinde sergilenen spor gösterileri, dönemin beden politikalarının simgesel ifadesine dönüşmüştür. Böylece Okul Spor Yurtları, beden terbiyesi ideolojisinin kamusal temsil biçimlerinden biri haline gelmiştir. Sporun devlet tarafından teşvik edilen bu törenleşmiş formu, gençliğin “bedenen sağlam, ahlaken kuvvetli ve disiplinli” yurttaşlar olarak yetiştirilmesi amacını somutlaştırmıştır.

Tartışma

Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı'nın ardından hızla yükselen milliyetçilik akımı, Türk ulusunun bedensel açıdan korunmasına dair endişeleri derinleştirmiştir. II. Dünya Savaşı'nın yaklaşmasıyla birlikte Kemalist siyasi kadroların spor politikaları daha belirgin bir çerçeveye oturmuş, devletin ve CHP'nin beden terbiyesi ile spor alanlarına

müdahalesi hem yoğunlaşmış hem de daha karmaşık bir hâl almıştır. Zaten başlangıçtan itibaren askerî bir yönelim taşıyan beden terbiyesi faaliyetleri, 1930'ların başlarından itibaren Kıta Avrupa'sındaki benzer örneklerde olduğu gibi savaş hazırlıklarına indirgenmiştir (Bkz. Akın, 2018; Tokatlıoğlu, 2021). Bu çalışma, söz konusu tarihsel çerçeve içinde Türkiye'de Okul Spor Yurtlarının kuruluş sürecini -kurumsal ve yasal biçimlenişini çözümlenerek- devletin ulusal beden politikası doğrultusunda nasıl kurgulandığını ortaya koymaya çalışmıştır.

Makale, Okul Spor Yurtlarının hazırlık safhasını, TİCİ'den TSK'ya ve nihayet BTGD'ye uzanan kurumsal dönüşüm hattı içinde, genç bedenlerin devlet eliyle yeniden tertiplenmesine yönelik bir biyopolitik program olarak kavramsallaştırmıştır. 1930'ların ortasından itibaren, spor alanındaki yapılanmalar, parti-devlet mekanizmasının ideolojik hedefleriyle uyumlu merkezî bir tertibe bağlanmış, böylece beden terbiyesi bireysel bir tercih olmaktan ziyade, yeni rejimin yurttaş tipini üretmenin önemli bir bileşeni hâline gelmiştir. Bu dönüşümde, Alman deneyiminden beslenen -ancak onu doğrudan taklit etmeyen- seçici bir uyarılma mantığı işlemiş, Diem ve diğer uzman raporları, İtalyan, Macar ve Çek gibi örneklerle birlikte, yerli siyasal önceliklere eklenerek çeşitli kanun ve nizamnamelere damıtılmıştır.

Nitekim Okul Spor Yurtları da bu yasal çerçevenin bir uzantısı olarak 1938 tarihli Beden Terbiyesi Kanunu'nun uygulama alanı içinde ortaya çıkmıştır. Kurumsal olarak Maarif Vekâletine değil, BTGD'ye bağlı olan bu yapılanma, 1. Ordu Müfettişliği Kurmay Başkanı Tümgeneral Cemil Taner'in militarist bakışı doğrultusunda şekillenmiş ve gençliğin bedensel terbiyesini ulusal disiplinin ve askerî dayanıklılığın temel dayanaklarından biri olarak kurgulamıştır.

Bir yasal metin olarak Okul Spor Yurtları Talimatnamesi, dönemin ideolojik çerçevesini örgütsel pratiklere tercüme eden bir dispoitif olarak okunabilir. Yaşa göre kademelendirilmiş zorunlu katılım, okul içi yönetim hiyerarşileri, sağlık denetimleri ve merkezden planlanan müsabaka takvimi, bedenlerin zaman ve mekân içinde disipline edilmesini hedeflemiştir. Talimatnamenin sivil kulüpleri dışlayan hükümleriyle birlikte, Beden Terbiyesi Kanunu ve Nizamnamesinin kulüp tescil ve fesih rejimi, sahanın tamamını devletin hukuki denetimi altına almış; gönüllülük ilkesini ortadan kaldırarak sivil alanın hareket kabiliyetini daraltmıştır.

Bu çözümlenme, Foucault'nun *disiplinci iktidar* ve *biyopolitika* kavramlarının sunduğu çerçeveye okunabilir. Zira modern iktidar, yalnızca yasaklayan ya da cezalandıran bir otorite biçimi olarak değil, aynı zamanda bedeni üretken, itaatkâr ve faydalı kılmayı amaçlayan bir teknoloji olarak iş görmüştür. Okul Spor Yurtları, bu anlamda, bireysel bedenleri mikro düzeyde düzenlerken nüfusun sağlığı, üretkenliği ve dayanıklılığı gibi makro hedefleri de gözetilen biyopolitik bir yönelim taşımıştır.

Bununla birlikte Okul Spor Yurtları ile ilgili yasal düzenlemeler Agamben'in *istisna hâli* kavramıyla açıklanabilecek bir yön taşır. Çünkü beden terbiyesinin ve sporun devlet gözetiminde yeniden örgütlenmesi, olağan koşullarda gönüllü katılıma dayanan alanların, ulusal sebeplerle hukuken sınırlanmasını beraberinde getirmiştir. Böylece bedeninin yönetimi hem yaşamı düzenleyen hem de belirli sınırları askıya alan bir iktidar biçimi hâline gelmiştir. Devlet, "gençliğin bedensel sağlığını koruma" veya "millî güç inşası" gerekçesiyle, öğrencilerin bireysel özerkliğini askıya almış, hukuku ortadan kaldırmamış ama onu iktidarın bir aracına dönüştürmüştür. Böylece fiilen bireyin bedeni üzerindeki tasarruf hakkı devlete devretmiştir. Bu da Agamben'in *istisna hâlinin* normlaşması dediği duruma tekabül eder.

Bu çerçevede Okul Spor Yurtları, erken Cumhuriyet'in gençlik politikalarında bedeninin ulusal,

ahlaki ve askerî hedefler doğrultusunda bir kaynak olarak yönetilmesinin özgül bir örneğini temsil etmektedir. Okul Spor Yurtları, iki savaş arası Avrupa'nın spor-geçlik rejimleriyle belirli bir akrabalık taşımakla birlikte, tek parti bağlamına özgü bir merkezîleştirme ve denetim yoğunluğu kazanmıştır. Sivil spor alanının daralması, kamusal/özel sınırlarının yeniden tanımlanması ve okulun devletin biyopolitik aygıtı olarak tahkim edilmesi, sonraki on yılların gençlik ve spor idaresine kurucu bir miras bırakmıştır. Dolayısıyla Okul Spor Yurtlarının kuruluşu, bir spor örgütlenmesi değil, beden disiplinine edilmesi yoluyla yurttaşlığın pedagojik, ahlaki ve duygusal boyutlarını yeniden biçimlendiren bir yönetimsellik pratiği olarak okunabilir.

Kaynakça

- Agamben, G. (1995). *Homo Sacer*. Stanford University Press.
- Agamben, G. (2005). *State of exception*. University of Chicago Press.
- Akcan, E. (2017). İki dünya savaşı arasında Türkiye'de "Gençlik Teşkilatı" oluşturmaya dönük bazı tasavvur ve teşebbüsler. *Bellekten*, 81(292), 1001-1030. <https://doi.org/10.37879/bellekten.2017.1001>
- Akın, Y. (2018). *Gürbüz ve yavuz evlatlar: Erken Cumhuriyet'te beden terbiyesi ve spor*. İletişim Yayınları.
- Alkan, M. Ö. (2011). Osmanlı İdman Bayramı'ndan Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı'na. *Toplumsal Tarih*, 211, 30-41.
- Apak, R. (1937). *Gençlik Teşkilatı hakkında rapor*. Ulus Basımevi.
- Bachrach, S. D., (2000). *The Nazi Olympics: Berlin 1936*. Little, Brown, and Co.
- Bayram Tatilinde Ankara Okul Spor Yurtları Faaliyeti. (1939, Birincikanun 1). *Okul-Spor*, 1(8). BCA. 30.10/145.36.20.
- BCA. 30.10/145.37.15.
- BCA. 30.10/145.39.2.
- BCA. 30.18.1.2./85.94.17.
- BCA. 490-1/1106-40-2.
- BCA. 490.1/3.13.16.
- BCA. 30.10/145.39.11.
- BCA. 490-1/1116-75-1.
- Beden öğretmenleri hakkında tamim. (1940, 5 Mart). *Vakit*.
- Beden Terbiyesi İstişare Heyeti. (1939, 18 Ocak). *Ulus*.
- Beden Terbiyesi Kanunu. (16 Temmuz 1938). *Resmî Gazete* (Sayı 3961, Kanun No. 3530).
- Beden Terbiyesi Nizamnamesi. (13 Nisan 1940). *Resmî Gazete* (Sayı 4484, Karar no 2/13238).
- Beden terbiyesi öğretmenleri kursu. (1939, Eylül 19). *Okul-Spor*, 1(5).
- Birinci Maarif Şûrası 17-29 Temmuz 1939*. (1939). Maarif Vekaleti.
- Burhaneddin (Ağustos 1329 [1913]). Zayıf Irk I. *İdman*, 5(1), 79-80.

- Chatziefstathiou, D. & Henry, I. P. (2012). *Discourses of Olympism From the Sorbonne 1894 to London 2012*. Palgrave Macmillan.
- CHP Dördüncü Büyük Kurultayı Görüşmeleri Tutulması 9-16 Mayıs 1935 (1935). Ulus Basımevi.
- Cora, Y. T. (2013). Asker vatandaşlar ve kahraman erkekler: Balkan Savaşları ve Birinci Dünya Savaşı dönemlerinde beden terbiyesi aracılığıyla ideal erkekliğin kurgulanması. İçinde N. Y. Sünbülüoğlu (Ed.), *Erkek millet-asker millet: Türkiye'de militarizm, milliyetçilik, erkek(lik)ler* (ss. 45-74). İletişim Yayınları.
- Cumhuriyet Halk Partisi On Beşinci Yıl Kitabı*. (1938). Ankara.
- Eisenberg, C. (1996). Charismatic nationalist leader: Turnvater Jahn. *The International Journal of the History of Sport*, 13(1), 14-27. <https://doi.org/10.1080/09523369608713922>
- Elias, N., & Dunning, E. (1986). *Quest for excitement: Sport and leisure in the civilizing process*. Basil Blackwell.
- Fener Stadında çirkin bir spor faciası seyrettik. (1937, 5 Temmuz). *Tan*.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality volume 1: An introduction*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.
- Her mektepte birer spor yurdu kurulacak ve forması bulunacaktır. (1939, Şubat 21). *Vakit*.
- Hong, F. (1997). "Iron bodies": Women, war, and sport in the early communist movement in modern China. *Journal of Sport History*, 24(1), 1-23.
- İdman Cemiyetleri İttihadı Kongresi Dün Toplandı. (1936, 14 Nisan). *Anadolu*.
- Klüpler talebe azalarının kayıtlarını terkin edecekler. (1938, Aralık 22). *Haber*.
- MacLean, M. (2008). Evolving modern sport. *Journal of Sport History*, 35(1), 49-55.
- Mandell, R. D. (1987). *The Nazi olympics*. University of Illinois Press.
- Mangan, J. A. (1996). *Tribal identities: Nationalism, Europe, sport*. Frank Cass.
- Mangan, J. A., & Komagome, T. (1999). Militarism, sacrifice and emperor worship: The expendable male body in fascist Japanese martial culture. *The International Journal of the History of Sport*, 16(4), 181-204. <https://doi.org/10.1080/09523369908714105>
- Mekteplerde spor talimatnamesi: Maarif Vekaleti talimatnameyi tasdik etti. (1939, Şubat 21). *Akşam*.
- Mektepliler arasında. (1939a, 2 Şubat). *Akşam*.
- Mektepliler arasında. (1939b, 2 Mart). *Ulus*.
- Mektepliler hakkındaki spor talimatnamesi Maarif Vekaletince tasdik edildi. (1939, Şubat 21). *Haber*.
- Mektepliler sivil klüplere giremeyecekler. (1938, 26 Kasım). *Kızılay*.
- Memlekette spor terbiyesine aykırı hareketlere müsaade edilmeyecek. (1937, 28 Temmuz). *Akşam*.

- Mosse, G. L. (1975). *The nationalization of the masses: Political symbolism and mass movements in Germany from the Napoleonic Wars through the Third Reich*. Cornell University Press.
- Mosse, G. L. (1996). *The image of man: The creation of modern masculinity*. Oxford University Press.
- Mutlu, M. (2023). İnönü dönemi Türk spor basınında önemli bir dergi: Okul-Spor. İçinde A. Çatalcalı Ceylan, S. Batal, A. Toptaş, & H. C. Öztürker Demir (Eds.), *Sosyal ve beşerî bilimlerde uluslararası çalışmalar – I* (pp. 445–462). Serüven Yayınevi.
- Nam-Gil, H., & Mangan, J. A. (1998). The knights of Korea: the Hwarangdo, militarism and nationalism. *The International Journal of the History of Sport*, 15(2), 77–102. <https://doi.org/10.1080/09523369808714029>
- Okay, C. (2003). Sport and nation building: Gymnastics and sport in the Ottoman State and the Committee of Union and Progress, 1908-18. *The International Journal of the History of Sport*, 20(1), 152-156, DOI: 10.1080/714001845
- Okul spor müsabakaları hakkında yeni kararlar verildi. (1940, 1 Ağustos). *Vakit*.
- Okul Spor Yurtları 1943-44 yılı çalışmalarına dün başladı. (1943, 11 Ekim). *Ulus*.
- Okul Spor Yurtları çalışmaları. (1939, Mayıs 19). *Okul-Spor*, 1(1).
- Okul-Spor Yurtları ve Oyun Yuvaları yarın faaliyete geçiyor. (1942, 29 Ekim). *Ulus*.
Okul-Spor, 1(1). (1939a, Mayıs 19).
- Okul-Spor*, 1(10). (1940a, İkincikanun [Ocak] 1).
- Okul-Spor*, 1(11). (1940b, İkincikanun [Ocak] 15).
- Okul-Spor*, 1(2). (1939b, Haziran 19).
- Okul-Spor*, 1(6). (1939c, Birinciteşrin [Ekim] 19).
- Okul-Spor*, 1(9). (1939d, Birincikanun [Kasım] 15).
- Okullar arası müsabakalar. (1940, 16 Aralık). *Ulus*.
- Okullar arası spor hareketleri. (1940, 15 Aralık). *Ulus*.
- Okullar spor müsabakaları. (1942, 23 Mayıs). *Tan*.
- Okulların 1941 yılı spor faaliyetleri başlıyor. (1940, 13 Aralık). *Ulus*.
- Okulların spor yurtları talimatnamesi. (1939, Şubat 20). *Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi*, (6), 22-23.
- Ordu mensupları ve talebeler. (1938, 22 Aralık). *Akşam*.
- Ömer Besim. (1937, 1 Ocak). Spor. *Yarım Ay*.
- Özçakır, S. (2019). "Heroes! Bring happiness to your motherland! Long live the Yunaks": The Bulgarian Yunak gymnastics movement in the late Ottoman Period. *The International Journal of the History of Sport*, 36(2-3), 186-206. <https://doi.org/10.1080/09523367.2019.1630820>
- Reicher, D. (2020). Nationalistic German gymnastic movements and modern sports: Culture between identity and habitus. *Historical Social Research*, 45(1), 207-225.
- Spor işleri hakkında. (1937, 28 Temmuz). *Ulus*.

- Spor kanunu münasebetiyle. (1938, Temmuz). *Belediyeler Dergisi*, (35), 9-12.
- Spor kluplerinin bir çokları tanınmaz hale geliyor. (1938, 31 Aralık). *Son posta*.
- Spor Kursu. (1939, 15 Ağustos). *Tan*.
- Spor Kurumu Cumhuriyet Partisi'ne girdi. (1936, 19 Nisan), *Kurun*.
- Spor teşkilatımızın müstakbel çalışması. (1939, Mart). *Belediyeler Dergisi*, (43), 7-15.
- Spor Yurtları şenliği. (1941, 22 Kasım). *Halkın Sesi*.
- T.C. Kültür Bakanlığı, Kültür Kurulu. (1939, Şubat 16). Belge No. 22.
- T. İdman Cemiyetleri İttifakı VIII. Kongresi dün Ankara Halkevinde toplandı. (1936, 23 Nisan). *Servetifunun*.
- Talebe ve subaylar sivil klüplerde spor yapamayacak. (1938, Aralık 18). *Akşam*.
- Talebeler ve klüpler meselesi. (1939, Ocak 20). *Haber*.
- Tamimler. (1939, Şubat 27). *Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi*, (7).
- Tokatlıoğlu, A. E. (2021). Cumhuriyet modernleşmesinde devletin spor üzerinden bedene bakışı ve spor politikaları. *Journal of Applied and Theoretical Social Science*, 3(2), 125-143.
- Tokatlıoğlu, A. E. (2012). *İki dünya savaşı arası dönemde Türkiye'de spor ve siyaset ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Toprak, Z. (1985). II. Meşrutiyet Dönemi'nde paramiliter gençlik örgütleri. İçinde V. Çakmak, M. Belge, F. Aral (Eds.), *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye ansiklopedisi II* (ss. 531-536). İletişim Yayınları.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi*. (1938, Haziran 29). Zabıt Ceridesi, Devre 5, İçtima 3, Cilt 26, Seksen üçüncü inıkad. TBMM Matbaası.
- Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı: Teşkilat ve nizamât-ı umumiye* (1339). Matbaa-i Ahmed İhsan ve Şürekası.
- Türkiye İdmân Cemiyetleri İttifakının menâfi-i umûmiyyeye hâdim müessesât-ı meyânına idhâli hakkında. (10 Mart 1340 [4 Şaban 1342]). *Resmî Gazete* (Sene 2, No 64).
- Woeltz R. A. (1977). Sport, Culture, and Society in Late Imperial and Weimar Germany: Some Suggestions for Future Research. *Journal of Sport History*, 4(3), 295-315.
- Yamak-Ateş, S. (2012). *Asker evlatlar yetiştirmek: II. Meşrutiyet Dönemi'nde beden terbiyesi, askeri tâlim ve paramiliter gençlik örgütleri*. İletişim Yayınları.
- Yıldız, M. & Dr. Yermakhanov, B. (2022). Organization of school sports activities in the Turkish education system. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 9(6), 191-199.
- Yurakul, A. (1938, Aralık 22). Benim görüşüme göre klüplerimiz ve mektepliler. *Haber*.

Ekler

Ek-1: Okulların Spor Yurtları Talimatnamesi

1 – Üniversite ve yüksek okullarla liselerin ikinci devrelerinde, öğretmen okullarında, tecim liselerinde ve erkek sanat okulları ile kız enstitülerinde birer “Spor Yurdu” kurulur.

2 – Ortaokul talebelerinin yaş ve kabiliyet seviyelerine uygun sportif oyunlar ve müsabakalarla meşgul olmalarını ve spor yurtlarına hazırlanmalarını temin maksadıyla her ortaokulda bir “Oyun Yuvası” kurulur.

Oyun yuvalarının spor ve oyun neveleri Maarif Vekilliğinden verilecek hususî bir programla tesbit olunur.

Bu yuvaların kuruluşu ve işleme tarzı, bu talimatnamenin spor yurtları hakkındaki hükümlerine göre tanzim edilir.

Liselerin birinci devrelerinde kurulacak oyun yuvaları ikinci devrelerin spor yurtlarının bir kolu olarak çalıştırılır.

3 – Bir okulun spor yurdu o okulun adı ile anılır. “Ankara Erkek Lisesi Spor Yurdu” gibi.

4 – Spor yurdunun forması, okulun formasıdır.

5 – Bir okulda birden fazla spor yurdu kurulmaz.

6 – İki veya daha ziyade spor yurdu bulunan yerlerde bu yurtlardan mürekkep bir küme teşkil edilir.

7 – Bir vilayet mıntkasına dahil olan bütün okul spor yurtları bir bölge teşkil ederler.

8 – Bir spor bölgesinin başkanı vilayet valisi, bir şehrin spor kümelerinin başkanı vilayet Kültür Direktörü, bir okulun spor yurdunun başkanı Okul Direktörüdür.

9 – Ankara’daki Tarih, Dil, Coğrafya Fakültesi ve Siyasal Bilgiler Okulu ile Gazi Terbiye Enstitüsünde ayrı ayrı birer talebe spor yurdu kurulur. Bunlar Ankara’da diğer okulların teşkil edeceği kümeye tabi tutulmayarak Maarif Vekilliğine bağlı müstakil birer yurt halinde idare olunurlar.

10 – İstanbul Üniversitesine bağlı her fakülte ile okulda birer spor yurdu kurulur. Her fakülte spor yurdunun başkanı Fakülte Dekanı ve Üniversiteye bağlı her okulun spor yurdunun başkanı da Okul Direktörüdür. Üniversitedeki fakültelerle okulların teşkil ettiği yurtlar bir küme vücuda getirirler. Üniversite Rektörü bu kümenin başkanı olup doğrudan doğruya Maarif Vekilliğine bağlıdır.

Üniversiteye bağlı fakülte ve okullarda bulunan askerî talebe, Askerî Tıbbiye Okulunda ve bu okulun Direktörünün başkanlığı altında askerî spor teşkilâtı nizamnamesine göre ayrı bir yurt kurarlar. Bu yurt da Üniversite kümesine bağlıdır.

11 – İstanbul’da Maarif Vekilliğine bağlı olan ve Üniversite haricinde kalan yüksek okulların her birinde direktörlerinin başkanlıkları altında kurulacak spor yurtları da Üniversitenin teşkil ettiği kümeye bağlıdır.

12 – Okul Direktörünün inhası üzerine beden terbiyesi öğretmenlerinden biri Maarif Vekilliği tarafından spor yurdu baş kaptanlığına tayin olunur.

Her spor faaliyet şubesinin kaptanı ile muavinleri ve yurdun sekreteri baş kaptanın teklifi ile

Okul Direktörü tarafından tayin olunur.

13 — Baş kaptan, okulun bütün spor faaliyet şubelerinin nâzımıdır. Şubeler faaliyetlerini baş kaptanın murakabesi altında yaparlar. Sekreter yurdun yazı ve kayıt işlerini görür.

Baş kaptan, yurdun bir yıllık spor faaliyetlerinin programlarını tanzim ederek başkanın tasvibine arzeder ve muvafakatını alarak tatbik eyleyler.

14 — Bir okulun bütün talebesi okullarının spor yurduna girmeye ve sıhî durumlarının müsait olduğu bütün spor faaliyetlerine iştirak etmeye mecburdurlar. Sıhî manileri dolayısıyla spor faaliyetine iştirak edemeyen talebeler, tercihan yurdun idare işlerinde çalıştırılırlar.

15 — Talebenin sıhhatlerinin sporla uğraşmaya müsait olup olmadığı veya hangi spor şubelerinde meşgul olmaları lâzım geldiği Okul Doktoru tarafından, Okul Doktoru bulunmayan yerlerde Hükûmet Tabibleri tarafından muayeneleri yapılmak suretiyle tesbit olunur. Sıhî durumları bakımından sıhî heyetlerce muayenesine lüzum görülen talebeler — mevcut ise — hastahanelere gönderilerek ciddi bir muayeneden geçirilir. Görülen sıhî arızalar her talebenin sıhhat cüzdanlarına yazılır.

16 — Talebe ancak kendi müesseseleri içinde kurulan spor yurduna girebilir. Tatillerde başka bir yere giden talebe, gittiği yerlerdeki Okul Spor Yurduna muvakkat olarak girebilirler. Ancak bu gibi talebeler muvakkat olarak kaydedilmiş oldukları yurdun resmî müsabakalarına iştirak edemezler.

17 — Muhtelif okullarda kız talebe de spor yurduna üye olurlar. Kız talebeler kızlara mahsus spor şubelerinin takımlarını teşkil ederler.

Muhtelif okullarda kızların yapacakları muhtelif spor faaliyetlerinin şube kaptanları, baş kaptan tarafından kızlar arasından seçilir.

18 — Kız talebelerle erkek talebeler arasında herhangi bir şekilde ferdî veya cem'î spor müsabakaları yapılamaz.

19 — Bir talebe okuldan mezun olduğu veya herhangi bir suretle okuldan ayrıldığı zaman okulun spor yurdu ile ilgisi kesilir.

20 — Aynı şehir içinde bir okuldan diğerine nakleden talebe o ders senesi zarfında okullar arası resmî müsabakalara iştirak edemez.

21 — Erkek spor yurtlarının faaliyetleri şunlardır:

A) Mecburî

1 — Atletizm (Koşular, atmalar, atlamalar)

2 — Handbol, voleybol, basketbol

3 — Yüzme

4 — Yürüyüş

5 — İzcilik

6 — Müsait iklimde dağcılık ve kayakçılık (o civardaki askerî idman yurtlarının malzeme ve öğretmenlerinden istifade etmek suretiyle)

7 – Jimnastik.

B) İhtiyarî

1 – Futbol

2 – Güreş, boks

3 – Bisiklet, motosiklet

4 – Tenis

5 – Eskrim

6 – Yelken ve kürek

7 – Ağır aletli jimnastik (paralel, barfiks v.s.)

Kız talebe fizyolojik hususiyetleri nazarı dikkate alınarak (A) kısmındaki şubelerin faaliyetini kendi aralarında yaparlar. (B) kısmındaki sporlardan tenis, eskrim, kürek ve kayak sporları ile ihtiyarî olarak meşgul olurlar.

22 – Spor yurtlarının faaliyetleri hususî ve resmî olmak üzere iki şekilde yapılır. Bunlardan:

A) Hususî müsabakalar

Kültür Direktörlerinin uygun görecekları zamanlarda spor yurtlarının faaliyet ve tekâmüllerini temin maksadıyla, hafta ve bayram tatillerinde talebenin spor zevkini inkişaf ettirecek mahiyette müsabakalar yapılır.

B) Resmî müsabakalar

Her sene okullar birinciliği müsabakası yapılır. Bunun için gerekli programlar ders yılı başında Maarif Vekilliği tarafından okullara tebliğ edilir. Bu müsabakalar şu suretle cereyan eder:

a) O senenin mevsimine uygun ve muhtelif spor şubelerine ait müsabakalar okulların spor yurtları arasında yapılarak küme birincileri seçilir.

b) Maarif Vekilliğinin tespit edeceği civar mıntakalardaki diğer kümeler birincileri arasında müsabakalar yapılarak bunlar arasından mıntaka birincileri tespit edilir.

c) Mıntaka birincileri Ankara'da toplanarak bunlar arasından okullar birincileri tespit edilir.

d) Ortaokullar ve kız talebeler bu müsabakalara iştirak etmezler.

23 – Diğer vekilliklere mensup okullar, kendi vekilliklerinin muvafakatiyle okullar birinciliği müsabakasına iştirak edebilirler.

24 – Resmî, hususî bütün okullarla yüksek tahsil müesseselerinde kayıtlı bulunan talebenin okul haricindeki spor kulüplerine kaydolanmaları yasaktır.

25 – Okul Spor Yurtları ile Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğü teşkilâtı dâhilindeki kulüpler, Vilâyet Kültür Direktörleriyle bölge beden terbiyesi direktörleri arasındaki anlaşma neticesinde ve Valilerin muvafakatleriyle Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğünün müsabaka talimatına göre antrenman temasları ve teşvik müsabakaları yapabilirler.

Resmî birincilik müsabakalarına iştirak için Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğünün teklifiyle Maarif Vekilliğinin muvafakati şarttır.

Üniversite ve yüksek Okul Spor Yurtları bu temasları doğrudan doğruya yapabilirler.

26 — Okul Spor Yurtları içinde yüksek kabiliyet gösteren ve uygun vasıflar taşıyan bazı talebelerin temsilî maçlarına iştiraklerine ve bu gibilerin hususî programlarla yetiştirilmelerine küme başkanları ile bölge beden terbiyesi direktörlerinin müşterek teklifleriyle, bölge başkanı Valiler tarafından müsaade edilir. Bu hususta üniversite ve yüksek Okul Spor Yurtları için Maarif Vekilliğinin müsaadesi alınır.

27 — Üniversite ve yüksek okullarda çabuk teessüs edemeyecek olan su ve atlı spor şubelerinden lisans almak isteyen talebelerin bu nevi spor tesisleri bulunan Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğüne bağlı teşkilâttan lisans almalarına ancak Maarif Vekilliği müsaade edebilir.

28 — Resmî Okul Spor Yurtlarının masrafları Maarif Vekilliği tarafından okullara verilecek spor tahsisatından, resmî okullarda bütçesi müsait olan okul kooperatiflerinin ayırabileceği paradan, müsabaka hasılatından ve yurt mensuplarının şahsî yardımlarından ve hususî okullarda okul bütçesinde ayrılacak spor tahsisatından temin olunur.

29 — Okul Spor Yurdunun bütün talebesi yurt dâhilindeki faaliyetleri esnasında okul talimatnamelerine ve inzibat kaidelerine riayet etmeye mecburdurlar.

30 — Okulların spor yurtlarının her çeşit faaliyetleri esnasında ve hassatan müsabakalarda ve müsabakaları müteakip, okul doktorları talebenin sıhî durumlarını kontrol edecekler ve zuhur edecek her türlü tıbbî arızalara karşı tedbirler almış bulunacaklardır.

31 — Bir bölgede mevcut askerî ve sivil kulüp, yurt ve yuvalarda mevcut öğretmenler, ihtisasa taalluk eden hususlarda müteakiben yekdiğerine yardım ederler ve bağlı oldukları askerî komutanın ve bölge başkanının muvafakatleriyle biri diğèrinin saha ve malzemesinden istifade edebilirler.

32 — Okul Spor Yurtlarında bulunması gerekli defterler şunlardır:

A) Karar defteri

B) Üyelerin kayıt defteri

C) Demirbaş eşya defteri

D) Spor karşılaşmalarının neticesini yazmağa mahsus defterler.

33 — Bu talimatname tebliğ tarihinden muteberdir.

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Cumhuriyet Döneminde Türk Tarih Yazımı ve Tarihçilik Anlayışı

Haydar ÇORUH

Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Tarih Bölümü
haydarcoruh@mku.edu.tr ORCID: 0000-0002-7632-9721

ÖZET

Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne devredilen Tarih yazım metodu Vak'a-i nüvislikten gelen olayları kaydetme ve anlatma anlayışıdır. Buna benzer bir usul Avrupa ve Amerika'da da 18. yüzyılın ortalarına kadar kullanılmış ve buradan günümüze ulaşan Kronikler bulunmaktadır. Ancak batı dünyasında bu yazım anlayışı 18. yüzyıl sonunda ve 19. yüzyılda tamamen değiştirilmiş, yerine çağdaş olayları anlatan, belge kullanan ve bu olayları yorumlayarak bir sonraki benzer olay hakkında çıkarımlar yapan yeni bir tarih anlayışı getirilmiştir. Türk Tarih yazımına bu anlayışa benzer bir özellik 19. yüzyılın sonunda Encümen-i Daniş ve Türk Tarih Kurumu'nun kuruluşuyla kazandırılmıştır. Ancak bu anlayış son elli yılda bir çeşit belge fetişizmine dönüşerek yeni ve sığ bir Tarih yazımı ortaya çıkmıştır. Oysaki Avrupa ve Amerika'da gelişen Tarihçilik anlayışı Sözlü Tarih anlayışını öne çıkaran ve delillerini yaşayan şahitlerin oluşturduğu sahadan da alabilen yeni bir anlayış ile beslenmektedir. Mesela, Ermeni Meselesi söz konusu olduğunda, Türk Tarihçilerin belge kullanarak çürütmeye çalıştıkları sözde Ermeni iddiaları (1915 Sözde Ermeni Soykırımı) karşısında, Ermeni Diasporasının ilmek ilmek işlediği "Göz Yaşı" içerikli olay örgüleri karşısında Türk Tarihçilerin çok fazla bir etki sağlayamadıkları açıkça görülmektedir. Ermeni tarihçilerin genel olarak sözde yaşlı şahitlerin anlatılarına dayandırdıkları iddialar, Avrupa toplumunda belgelere dayandırılan tarih çalışmalarından çok daha fazla etkili olabilmekte ve çok geniş kitlelerin tarafgirliğini kazanabilmeyi sağlayabilmektedir. Bu tebliğde, Türk Tarih yazımı ve Tarihçiliği anlayışı ile Avrupa ve Amerika Tarih yazımı ve Tarihçiliği anlayışı üzerinde bir kıyaslama yapılacak ve Türk Tarih yazımının ve Tarihçiliğinin zayıf yönleri üzerinde durulacaktır.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Avrupa
Cumhuriyet
Ermeni
Tarih
Türkiye

Turkish Historiography and the Concept of Historiography in the Republican Era

ABSTRACT

The method of writing history transferred from the Ottoman Empire to the Republic of Turkey is the approach of recording and narrating events derived from chronicle writing. A similar method was also used in Europe and America until the mid-18th century, and chronicles from this period have survived to the present day. However, in the Western world, this approach to writing history was completely changed at the end of the 18th century and in the 19th century. It was replaced by a new understanding of history that narrates contemporary events, uses documents, and interprets these events to draw conclusions about similar events in the future. A similar approach to Turkish historical writing was introduced at the end of the 19th century with the establishment of the Encümeni Daniş and the Turkish Historical Society. However, over the last fifty years, this approach has turned into a kind of document fetishism, resulting in a new and shallow form of historical writing. In contrast, the understanding of historiography that has developed in Europe and America is nourished by a new approach that emphasizes oral history and can also draw evidence from the field created by living witnesses. For example, when it comes to the Armenian Question, it is clear that Turkish historians have been unable to make much of an impact against the Armenian Diaspora's carefully crafted "Tear-jerking" narratives, which they attempt to refute using documents (the so-called Armenian Genocide of 1915). The claims made by Armenian historians, which are generally based on the narratives of so-called elderly witnesses, have much more impact in European society than historical studies based on documents. This paper will compare Turkish historiography and historiography with European and American historiography and historiography, and will focus on the weaknesses of Turkish historiography and historiography.

Article Type

Research

Key Words

Armenia
Europa
History
Republic
Türkiye

Giriş

Cumhuriyet dönemi Türk tarih yazımı ve tarihçiliği, Osmanlı tarih yazım geleneğinden devralınan yöntemlerin modern tarihçilik anlayışı ile harmanlanması sürecinde şekillenmiştir. Osmanlı Devleti'nde özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda tarih yazımı büyük ölçüde vak'a-nüvislik geleneğine dayanmakta, bu gelenek olayların kaydedilmesi ve kısmen yorumlanmasıyla sınırlı kalmaktaydı (Tekindağ, 1971, 655-664; Fleischer, 1986, s. 70). Oysa 19. yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa ve Amerika'da gelişen tarihçilik, yalnızca olayları kaydetmekle kalmamış, aynı zamanda eleştirel bir yöntemle belgeleri inceleyerek geçmişi anlamlandırmaya ve gelecek için çıkarımlar yapmaya yönelmiştir (Uğur, 2003, 205; Iggers, 1997, s. 45).

Cumhuriyet'in ilanı (1923), Türkiye'de yalnızca siyasal bir dönüşüm değil, aynı zamanda tarih yazımında da bir paradigma değişimi ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Yeni kurulan ulus-devlet, kendi meşruiyetini inşa etmek ve toplumda ortak bir kimlik yaratmak için tarihe başvurmuş, bu doğrultuda yeni kurumlar oluşturmuş ve tarih yazımını ideolojik bir araç olarak kullanmıştır (Zürcher, 2004, s.389- 390).

Bu makalenin amacı, Cumhuriyet dönemi Türk tarih yazımını ve tarihçiliğini Avrupa ve Amerika'daki çağdaş tarihçilik anlayışlarıyla mukayese etmek, Türk tarih

yazımının güçlü ve zayıf yönlerini tartışmaktadır. Özellikle “belge fetişizmi” olarak tanımlanabilecek aşırı arşiv-belge merkezli yaklaşım ile Batı’da gelişen sözlü tarih yöntemleri arasındaki farklara dikkat çekilecek, bu bağlamda Ermeni Meselesi örneği üzerinden tarih yazımının uluslararası alanda nasıl bir etki yarattığı değerlendirilecektir.

Bu bağlamda çalışma şu sorulara cevap aramaktadır:

1. Osmanlı tarih yazımı geleneği Cumhuriyet tarihçiliğine hangi yönlemsel mirası bırakmıştır?
2. Cumhuriyet’in ilk yıllarında Türk tarih yazımı, modern tarihçilikle ne ölçüde örtüşmüştür?
3. Avrupa ve Amerika’da gelişen tarihçilik anlayışları, Türkiye’deki tarihçilikten hangi yönleriyle ayrılmaktadır?
4. “Belge fetişizmi” ile “sözlü tarih” arasındaki yönlemsel farklılıklar Türk tarih yazımının etkinliğini nasıl etkilemiştir?
5. Ermeni Meselesi örneği, Türk tarih yazımının uluslararası meşruiyetini ve ikna kabiliyetini nasıl etkilemiştir?

Dolayısıyla bu makale, tarih yazımını yalnızca akademik bir alan olarak değil, aynı zamanda bir politik ve toplumsal inşa süreci olarak ele almakta; Cumhuriyet dönemi tarihçiliğini uluslararası bağlamda konumlandırmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, Cumhuriyet dönemi Türk tarih yazımı ve tarihçiliğini ele alan bir derleme (literatür taraması) araştırmasıdır. Araştırmada, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e tarih yazım geleneği, belge merkezli yaklaşım ve sözlü tarih yöntemleri bağlamında Türk tarihçiliği, Avrupa ve Amerika tarihçiliği ile mukayese edilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak yürütülmüş ve mevcut literatürün eleştirel bir biçimde değerlendirilmesine dayanmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Cumhuriyet dönemi Türk tarih yazımı ve tarihçiliğine ilişkin akademik yayınlar, monografiler, tezler, makaleler ve ilgili tarih kurumlarının yayınları oluşturmaktadır. Örneklem, 18. yüzyıl sonlarından 20. yüzyıl ortalarına kadar Türkiye, Avrupa ve Amerika’da üretilmiş tarih çalışmaları ile Türk Tarih Kurumu’nun yayınları ve Osmanlı dönemi kaynaklarından seçilmiştir. Seçim kriteri olarak çalışmanın Cumhuriyet dönemi Türk tarihçiliği, belge ve sözlü tarih kullanımı ile metodolojik yaklaşımı ele alması esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, yazılı kaynaklar üzerinden doküman taraması yoluyla toplanmıştır. Bu kapsamda akademik kitaplar, dergi makaleleri, tezler, resmi yayınlar ve arşiv belgeleri temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veri toplama, özellikle tarih yazımındaki metodolojik eğilimler, belge kullanımı, sözlü tarih uygulamaları ve ideolojik yönelimler üzerinde yoğunlaşmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, öncelikle konu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürün taranması ile başlamış; ardından seçilen kaynaklar, çalışmanın araştırma sorularını yanıtlamaya yönelik olarak sistematik bir biçimde incelenmiştir. Özellikle Cumhuriyet dönemi Türk tarih yazımı, Batı tarihçiliği ve Ermeni Meselesi örneği odaklı yayınlar detaylı biçimde analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, tarih yazımında kullanılan yöntemler, belge ve sözlü tarih uygulamaları, ideolojik eğilimler ve Batı mukayesesi bağlamında tematik kodlama yapılmıştır. Bu analiz, Türk tarihçiliğinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye ve uluslararası etki bağlamında çıkarımlar sunmaya olanak sağlamıştır.

Bulgular

I. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Tarih Yazımı Geleneği

Osmanlı Devleti'nde tarih yazımı, kuruluşundan itibaren devletin ideolojik ve siyasi ihtiyaçlarıyla yakından ilişkili olmuştur. İlk dönemlerde daha çok menâkıbnâme ve gazavatnâme türündeki eserlerle başlayan tarih yazıcılığı, 15. ve 16. yüzyıllarda kronik tarzı eserlerle gelişmiş, 18. yüzyıldan itibaren ise resmî tarihçilik kurumu olan vak'a-nüvislik ile kurumsal bir nitelik kazanmıştır (Göleç, 2010, 26 vd). Vak'a-nüvislerin temel görevi, padişah ve devlet merkezli olayları kaydetmektir. Bu bağlamda, Osmanlı tarih yazımı çoğu kez olay aktarıcılığı ile sınırlı kalmış, eleştirel yorum veya bağımsız analizden yoksun olmuştur (Uzun & Oruç, 2013, 374-375).

Ancak 19. yüzyılda Osmanlı toplumunun Batı ile yoğun teması, modern tarihçilik anlayışının da imparatorluğa nüfuz etmesini sağlamıştır. Tanzimat dönemiyle birlikte tarih yazımında pozitivist yöntem ve kaynak tenkidi fikri Osmanlı aydınları arasında tartışılmaya başlanmıştır. Özellikle 1851'de kurulan Encümen-i Dâniş, modern tarihçilik yönünde atılmış önemli adımlardan biri olarak kabul edilmektedir. Encümen-i Dâniş'in amacı, Batı'daki akademik kurumlara benzer şekilde ilmi çalışmalarını teşvik etmek ve modern tarih anlayışını Osmanlı düşünce hayatına taşımaktır (Uçman, 1995, 176-178).

Bununla birlikte, Osmanlı tarih yazımında modernleşme çabaları sınırlı kalmıştır. 19. yüzyıl sonlarında Ahmed Cevdet Paşa gibi tarihçiler, vak'a-nüvislik geleneği ile modern tarihçiliğin unsurlarını birleştirmeye çalışmış, özellikle belge kullanımına dayalı eserler ortaya koymuşlardır (Ergün, 2013, 26 vd). Bu yönüyle Ahmet Cevdet Paşa'nın tarihçiliği her ne kadar modernizme yakıştırılır olsa da aslında devrinin tarih anlayışına karşı bir tepki olarak gelişmiştir. Bu yönüyle Paşa, tarihi sadece bir ders olarak değil, aynı zamanda toplumu sıkılaştırmak/savunmak/siyasî manevra aracına dönüştürmek ve "doğru" bilgiyi de "düşman"lara bir güç olarak kullanmak istemektedir (Ergün, 2013, 39).

Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte bu Osmanlı mirası, yeni ulus-devletin tarih yazımı anlayışına devredilmiştir. Ancak burada iki temel problem ortaya çıkmıştır:

1. Osmanlı tarihçiliğinin hâlâ büyük ölçüde devlet merkezli ve olay aktarıcı nitelikte olması,
2. Modern tarihçiliğin gerektirdiği eleştirel yaklaşım ve yöntemsel çeşitliliğin yeterince gelişmemiş olması.

Cumhuriyet dönemi tarihçiliği, Osmanlı'dan devralınan vak'a-nüvislik ve belge merkezli yaklaşımı sürdürmüştür, ancak kısa sürede yeni rejimin ideolojik hedefleri doğrultusunda daha farklı bir tarih yazımı anlayışına yönelmiştir. Bu bağlamda, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş süreci, hem tarih yazımında bir sürekliliği hem de ideolojik ve metodolojik kopuşları içinde barındıran karmaşık bir dönem olarak değerlendirilebilir.

II. Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Tarih Yazımı Ve Türk Tarih Tezi

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte tarih yazımı, yalnızca akademik bir alan değil, aynı zamanda ulus-devletin kimlik inşa sürecinde başat bir ideolojik araç olarak görülmüştür. Osmanlı İmparatorluğu'nun çok uluslu yapısından ulus-devlete geçişte, tarihsel hafızanın yeniden inşası zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Cumhuriyet'in ilk yıllarında tarihçilik, devletin modernleşme, millî kimlik oluşturma ve Batı ile eşit düzeyde bir uygarlık iddiasını pekiştirme işlevi üstlenmiştir.

1. Tarih Yazımında Milliyetçi Yönelim

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Osmanlı tarihine mesafeli bir yaklaşım benimsenmiş, ulusal kimlik inşası için Osmanlı geçmişinden ziyade Türklerin Orta Asya kökenleri ve Anadolu'nun Türk tarihi ön plana çıkarılmıştır (Türker, 2024, 68 vd). Bu dönemde, tarih yazımı bir bakıma Osmanlı geçmişiyle hesaplaşma ve yeni bir kimlik yaratma süreci olarak işlev görmüştür.

Mustafa Kemal Atatürk'ün yönlendirmesiyle tarih, sadece akademik bir disiplin değil, aynı zamanda Cumhuriyet ideolojisinin halka aktarılmasında önemli bir araç olarak ele alınmıştır. Okullarda okutulan tarih ders kitapları yeniden düzenlenmiş, "Türk milleti" kavramını merkeze alan bir tarih anlayışı geliştirilmiştir (Türker, 2024, 68).

2. Türk Tarih Kurumu ve Kurumsallaşma

1931'de kurulan Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (sonraki adıyla Türk Tarih Kurumu), Cumhuriyet dönemi tarihçiliğinin kurumsallaşmasında dönüm noktası olmuştur. Bu kurum, Türk tarihini bilimsel esaslara dayalı biçimde araştırmak ve yayımlamak amacıyla kurulmuş, ancak aynı zamanda rejimin tarih anlayışını da şekillendirmiştir (Türker, 2024, 68).

TTK, özellikle 1930'lu yıllarda "Türk Tarih Tezi"nin geliştirilmesinde başat rol oynamıştır. Bu tez, Türklerin tarih sahnesine en eski çağlardan itibaren öncü bir millet olarak çıktığını, uygarlığın gelişimine büyük katkılar sağladığını ve Anadolu'nun Türklüğünün tarihsel olarak çok eskiye dayandığını savunuyordu (Toprak, 2012, 3). Böylelikle tarih yazımı, bir yandan ulusal gururu pekiştiriyor, diğer yandan yeni devletin Batılı uluslar karşısında eşit bir medeniyet iddiasını temellendiriyordu.

3. Türk Tarih Tezinin İşlevi

Türk Tarih Tezi üç temel amaca hizmet etmiştir:

- 1. Ulusal Kimlik İnşası:** Türklerin kökenini Orta Asya'ya dayandırarak, Osmanlı'nın İslam kimliği yerine seküler ve etnik temelli bir kimlik kurgulanmıştır (Toprak, 2012, s. 4).
- 2. Batı ile Eşitlik İddiası:** Uygarlığın gelişiminde Türklerin öncü rol oynadığı savı, Batı merkezci tarih yazımına karşı alternatif bir anlatı geliştirmiştir (Toprak, 2012, s. 4).
- 3. Anadolu'nun Sahiplenilmesi:** Türklerin Anadolu'daki varlığının Malazgirt'ten çok önceye dayandığı vurgulanarak, toprak üzerinde tarihsel hak iddiası güçlendirilmiştir (Toprak, 2012, s. 5, 9).

4. Eleştiriler ve Sınırlılıklar

Her ne kadar Türk Tarih Tezi ulus-devlet inşası açısından önemli bir işlev görmüş olsa da, modern tarihçilik ölçütleri açısından eleştiriler de barındırmaktadır. Tez, çoğu kez ideolojik amaçlı yorumlara dayanmış, bilimsel eleştiri ve kaynak çeşitliliği bakımından eksiklikler taşımıştır (Toprak, 2012, s. 8). Ayrıca, Osmanlı mirasının büyük ölçüde göz ardı edilmesi, Türk tarih yazımında bir süreklilik yerine kesintiselliğe yol açmıştır.

Sonuç olarak, Cumhuriyet'in ilk yıllarında tarih yazımı, bir yandan Osmanlı'dan devralınan belge merkezli yaklaşımı sürdürmüş, diğer yandan ideolojik ve kimlik inşasına yönelik yönelimlerle özgün bir karakter kazanmıştır. Türk Tarih Kurumu ve Türk Tarih Tezi, bu dönemin tarihçilik anlayışını belirleyen temel unsurlar olmuştur.

III. Avrupa Ve Amerika'da Tarihçilik Anlayışı

Cumhuriyet dönemi Türk tarihçiliğini anlamak için, çağdaş Batı tarihçiliği ile mukayese yapmak önemlidir. Avrupa ve Amerika'da 18. yüzyıl sonlarından itibaren tarihçilik, kronik kaydı ve vak'a-nüvis anlayışından uzaklaşmış, bilimsel, eleştirel ve çok boyutlu bir yöntem geliştirmiştir (Ünal, 2010, s. 195 vd).

1. Kroniklerden Bilimsel Tarihe Geçiş

On sekizinci yüzyıl öncesinde Avrupa tarihçiliği, çoğunlukla kronik ve yıllıklar biçiminde gelişmişti. Ancak Leopold von Ranke ve çağdaşları, tarihçiliği bir bilim olarak ele almış, belgelerin eleştirel analizi ile geçmişi "olduğu gibi" aktarmayı amaçlamışlardır (Şanbey, 1997, s. 276). Bu yaklaşım, sadece diplomatik belgeleri değil, ekonomik, sosyal ve kültürel kaynakları da inceleyerek tarih yazımına çok boyutlu bir perspektif kazandırmıştır.

2. 20. Yüzyılda Tarihçilik Okulları

Yirminci yüzyılda Batı'da özellikle Fransa'da gelişen Annales Okulu, tarihçiliği sosyal bilimlerle entegre ederek ekonomik, coğrafi ve sosyolojik faktörleri de tarih analizine dahil etmiştir (Yeğen, 2016, s. 26 vd). Bu yaklaşım, "uzun süreli yapılar" (longue durée) yöntemiyle sadece olayları değil, toplumsal dönüşümleri de değerlendirmiştir.

Amerika'da ise 20. yüzyılın ortalarından itibaren sözlü tarih yöntemi önem kazanmıştır. Bireylerin tanıklıkları ve günlük yaşam deneyimleri, tarihsel verilerin bir parçası haline gelmiş; mikro tarih ve sosyal tarih çalışmaları güç kazanmıştır. Amerika'da 1948'de Allan Nevins Columbia Üniversitesi'nde Sözlü Tarih Araştırma Bürosunu kurmuş ve 1960'lara kadar etkili olan çalışmalarını Amerika tarihinde önemli rol oynamış kişilerin siyasi tarihleri üzerine gerçekleştirmiştir. İngiltere'de ise on dokuzuncu yüzyıldan beri işçi sınıfının tarihi ve yoksulluk üzerine çalışmalar gerçekleştirilir ve İkinci Dünya Savaşı'nın ardından sözlü tarih çalışmaları da çoğalır. Avrupa'da sözlü tarihin odaklandığı konular İspanya İç Savaşı, faşizm, faşizmle mücadele eden partizanlar, Yahudi soykırımı olur. 1960'lı yıllarla birlikte azınlıklar, göçmenler, kadınlar ve marjinal grupların sözlü tarihin konusuna dahil edilmesi, sözlü tarihin kapsamını da genişletir (Danacıoğlu, 2007, s. 136-138). Bu yöntem, özellikle toplumsal hafızanın korunmasında ve çeşitli grupların deneyimlerinin görünür kılınmasında etkili olmuştur.

3. Belge Kullanımı ve Metodolojik Çeşitlilik

Avrupa ve Amerika'da gelişen tarihçilik anlayışının temel özelliklerinden biri, belge kullanımına dayalı eleştirel yöntem ile sözlü tarih, arkeoloji, ikonografi ve kültürel materyaller gibi çeşitli kaynakların bir arada değerlendirilmesidir (Iggers, 1997, s. 112). Bu

metodolojik çeşitlilik, tarihçilerin hem olayları hem de toplumsal süreçleri analiz edebilmesini sağlamış, tarih yazımına derinlik kazandırmıştır.

4. Tarihçiliğin Kamuoyu Üzerindeki Etkisi

Batı'da tarih, yalnızca akademik bir uğraş değil, aynı zamanda toplumsal farkındalık ve ulusal kimlik oluşturma açısından da önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Sözlü tarih ve dramatik anlatımlar, geniş kitleleri etkileyebilmiş, toplumsal hafızayı şekillendirme işlevi görmüştür (Suny, 2015, s. 143). Bu yönüyle, Batı tarihçiliği yalnızca belgelerle sınırlı kalmayan, çok boyutlu ve toplumsal etkiye sahip bir pratik haline gelmiştir.

5. Türk Tarihçiliği ile Karşılaştırma

Türk tarihçiliği, Cumhuriyet döneminde önemli kurumsal gelişmeler göstermiş olsa da, metodolojik çeşitlilik ve toplumsal katılım açısından Batı tarihçiliğinin gerisinde kalmıştır. Özellikle sözlü tarih yöntemlerinin yetersiz kullanımı, tarih yazımının etkisini sınırlamış ve uluslararası alanda duygusal anlatılar karşısında geri planda kalmasına neden olmuştur (Çolak, 2012, s. 88).

Sonuç olarak, Avrupa ve Amerika'daki tarihçilik anlayışı, metodolojik çeşitliliği, eleştirel belge kullanımını ve toplumsal etkisini ön plana çıkarırken; Türk tarihçiliği hâlâ ideolojik yönelimler ve belge fetişizmi ile sınırlı kalmıştır. Bu fark, özellikle tarihsel anlatıların uluslararası kamuoyunda nasıl algılandığını anlamak açısından kritik öneme sahiptir.

IV. Türk Tarihçiliğinde Belge Merkezli Yaklaşımın Eleştirisi Ve Mukayeseli Analiz

Türk tarihçiliğinin Cumhuriyet dönemi özelliklerinden biri, belge merkezli yaklaşım ve "belge fetişizmi" olarak tanımlanabilecek aşırı arşiv odaklılıktır. Bu yaklaşım, Osmanlı'dan devralınan vak'a-nüvis geleneğinin bir uzantısı olarak görülebilir (Ortaylı, 2011, s. 13 vd). Ancak modern tarihçilik anlayışında belgeler, yalnızca tek başına gerçekliği doğrulayan unsurlar değil, yorum ve analiz sürecinin bir parçasıdır.

1. Belge Fetişizminin Sınırları

Belge merkezli tarihçilik, özellikle Ermeni Meselesi gibi uluslararası alanda tartışmalı konularda Türk tarihçilerinin etkisini sınırlamıştır. Arşiv belgeleri ve resmi raporlar üzerinden oluşturulan anlatılar, Batı kamuoyunda duygusal ve dramatik anlatılar karşısında etkili olamamıştır (Akçam, 2008, s. 59). Bu durum, belgeye dayalı tarih anlayışının sınırlılıklarını açıkça göstermektedir.

2. Sözlü Tarih ve Alternatif Yöntemlerin Eksikliği

Batı'da özellikle 20. yüzyıldan itibaren gelişen sözlü tarih yöntemi, bireylerin tanıklıklarını ve toplumsal hafızayı tarihsel veri olarak değerlendirmektedir (Thompson, 2000, s. 12). Türkiye'de sözlü tarih çalışmaları geç başlamış ve akademik tarihçiliğin merkezinde yeterince yer bulamamıştır (Çolak, 2012, s. 88). Bu eksiklik, tarihçiliğin toplumsal etkisini ve uluslararası ikna kapasitesini sınırlandırmıştır.

3. Mukayeseli Analiz

Türk tarihçiliği ile Avrupa-Amerika tarihçiliği arasında birkaç temel fark öne çıkmaktadır:

- 1. Metodolojik çeşitlilik:** Batı'da belgeler, sözlü tanıklıklar, arkeolojik ve kültürel materyaller birlikte analiz edilirken; Türkiye'de çoğunlukla belgeler önceliklidir (Iggers, 1997).

2. **Toplumsal katılım:** Batı tarihçiliği, halkın deneyimlerini ve tanıklıklarını sürece dahil ederken; Türk tarihçiliği hâlâ elitist ve akademik merkezli bir yaklaşıma sahiptir (Suny, 2015).
3. **Eleştirel yöntem:** Batı'da belgeler sorgulanır, çelişkili kaynaklar karşılaştırılır; Türkiye'de belgeler çoğu zaman tartışılmaz gerçekler olarak kabul edilmiştir (Berkes, 1998).

Bu farklar, Türk tarihçiliğinin özellikle uluslararası kamuoyunda etkisini sınırlayan temel unsurlardır. Belge merkezli yaklaşım, akademik titizlik sağlasa da, toplumsal algı ve geniş kitleleri etkileme açısından yeterli olmamaktadır.

4. Öneriler

Türk tarihçiliğinin etkinliğini artırmak için şunlar önerilmektedir:

1. **Sözlü tarih yöntemlerinin yaygınlaştırılması:** Tanıklıklar, günlük yaşam deneyimleri ve toplumsal hafıza tarih yazımına dahil edilmelidir.
2. **Metodolojik çeşitliliğin artırılması:** Arkeoloji, kültürel çalışmalar, mikro tarih ve sosyal tarih gibi alanlarla entegre tarih çalışmaları yapılmalıdır.
3. **Eleştirel yaklaşımın güçlendirilmesi:** Belgeler tek başına doğruluk kaynağı olarak kabul edilmemeli, yorum ve analiz sürecinin bir parçası olmalıdır.

Sonuç olarak, Türk tarihçiliğinin güçlü bir akademik temeli olmasına rağmen, yöntemsel eksiklikler ve belge merkezli yaklaşımın sınırlılıkları, tarih yazımının etkisini azaltmaktadır. Bu durum, uluslararası alanda Türk tarih anlatısının geniş kitleler tarafından benimsenmesini zorlaştırmaktadır.

V. Ermeni Meselesi Örneğinde Tarih Anlatılarının Etkisi

Ermeni Meselesi, Türk tarihçiliğinin belge merkezli yaklaşımı ile Batı'da gelişen sözlü tarih ve dramatik anlatılar arasındaki farkları anlamak için önemli bir örnek teşkil etmektedir. 1915 olaylarının tarihsel analizi, yalnızca akademik bir tartışma değil, uluslararası kamuoyu ve siyasi algı üzerinde de belirleyici olmuştur (Suny, 2015, s. 143).

1. Türk Tarihçilerin Belge Temelli Yaklaşımı

Cumhuriyet dönemi ve sonrasında Türk tarihçileri, Ermeni Meselesi'ni incelerken ağırlıklı olarak Osmanlı arşivleri ve resmi raporlara başvurmuşlardır. Bu yaklaşım, olayların devlet perspektifiyle anlaşılmasını sağlamış ancak toplumsal ve bireysel deneyimleri kapsamamıştır (Shaw, 1977). Belgeler üzerinden yapılan analizler, tarihsel doğruluğu temellendirmeye çalışsa da, geniş kitleler üzerinde duygusal bir etki yaratmada yetersiz kalmıştır.

2. Ermeni Diasporasının Sözlü Tarih Anlatıları

Ermeni diasporası ise sözlü tarih yöntemlerini etkin biçimde kullanmıştır. Yaşayan tanıkların anlatıları, dramatik hikâyeler ve duygusal içerikli anlatılar, uluslararası toplumda geniş yankı uyandırmıştır (Akçam, 2008, s. 59). Bu anlatılar, yalnızca olayları kaydetmekle kalmamış, aynı zamanda izleyicide empati ve tarihsel suçluluk duygusu yaratmıştır.

3. Uluslararası Kamuoyu ve Algı Yönetimi

Belge merkezli yaklaşım, akademik doğruluk açısından değerli olsa da, uluslararası kamuoyunda sözlü tarih ve dramatik anlatılar karşısında geri planda kalmıştır. Avrupa ve Amerika toplumları, özellikle medya ve popüler yayınlar aracılığıyla Ermeni diasporasının

anlatılarını benimsemiş, bu anlatılar geniş kitleler tarafından tarafgir bir şekilde kabul edilmiştir (Suny, 2015).

4.Dersler ve Tarih Yazımı Açısından Çıkarımlar

Ermeni Meselesi örneği, Türk tarihçiliğinin metodolojik eksikliklerini ve belge merkezli yaklaşımın sınırlılıklarını göstermektedir. Etkin bir tarih yazımı için:

- Sözlü tarih ve toplumsal hafıza çalışmaları dahil edilmeli,
- Metodolojik çeşitlilik artırılmalı,
- Uluslararası kitleler için anlaşılır ve etkileyici anlatılar geliştirilmelidir.

Bu bağlamda, Ermeni Meselesi, tarih yazımında sadece akademik doğruluk değil, anlatının ikna edici gücü ve toplumsal algıyı etkileme kapasitesinin önemini ortaya koymaktadır. Türk tarihçiliği, gelecekte bu eksikleri gidererek daha geniş bir etki alanına sahip olabilir.

Sonuç

Cumhuriyet dönemi Türk tarihçiliği, Osmanlı'dan devralınan vak'a-nüvislik geleneğini aşarak kurumsal bir kimlik kazanmış, ancak metodolojik çeşitlilik ve uluslararası etki açısından Batı tarihçiliğinin gerisinde kalmıştır. Osmanlı'dan devralınan belge merkezli yaklaşım, akademik titizlik sağlasa da, toplumsal algıyı etkileme ve uluslararası kamuoyunda ikna kabiliyeti açısından sınırlı kalmıştır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türk tarih yazımı, ulusal kimlik inşası ve modern devlet ideolojisinin temellendirilmesi amacıyla yeniden şekillendirilmiştir. Türk Tarih Kurumu ve Türk Tarih Tezi, bu süreçte temel araçlar olarak işlev görmüş, Türklerin Orta Asya kökenleri ve Anadolu'daki tarihsel varlığı ön plana çıkarılmıştır. Ancak ideolojik yönelimler, metodolojik çeşitlilik ve eleştirel yaklaşımın geri planda kalmasına yol açmıştır.

Avrupa ve Amerika'daki tarihçilik anlayışı, belgeleri eleştirel olarak analiz etmenin yanı sıra, sözlü tarih, sosyal ve kültürel çalışmalarla tarih yazımını çok boyutlu bir alana taşımıştır. Bu metodolojik zenginlik, tarih anlatısının toplumsal etkisini ve uluslararası algısını güçlendirmiştir.

Ermeni Meselesi örneği, belge merkezli Türk tarihçiliği ile sözlü tarih temelli Batı anlatıları arasındaki farkı gözler önüne sermektedir. Türk tarihçiliğinin arşiv belgelerine dayalı yaklaşımı, akademik doğruluk açısından değerli olsa da, uluslararası kamuoyunda geniş yankı uyandıran dramatik anlatılar karşısında etkisiz kalmıştır.

Kaynakça

- Akçam, T. (2008). *A shameful act: The Armenian genocide and the question of Turkish responsibility*. New York: Metropolitan Books.
- Akyıldız, A. (2011). *Tanzimat*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Niyazi Berkes, *The Development of Secularism in Turkey*. London: Routledge, 1998
- Copeaux, E. (1997). *La Turquie au XXe siècle: Histoire et société*. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Çolak, A. (2012). *Türk tarihçiliğinde metodolojik eksiklikler*. İstanbul: Tarih ve Toplum Yayınları.
- Danacıoğlu, E. (2007). *Geçmişin İzleri Yanıbaşımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- Ergün, C. (2013). Ahmed Cevdet Paşa'nın Tarih Tasavvuru. (Yüksek Lisans Tezi, İ.Ü. SBE). İstanbul 2013.
- Göleç, M. (2010). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Tarih Politikaları (1876-1930). (Dr. Tezi, M.Ü., TAE). İstanbul.
- İnalçık, H. (2006). *The Ottoman Empire: The classical age 1300–1600*. London: Phoenix Press.
- Ortaylı, İ. (2011). *Türklerin tarihi ve devlet anlayışı*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Shaw, S. J. (1977). *History of the Ottoman Empire and modern Turkey*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suny, R. G. (2015). *They Can Live in the Desert but Nowhere Else: A History of the Armenian Genocide*. Princeton University Press.
- Şanbey, C. Z. (1960). Leopold Von Ranke Tarihçilere Yol Gösteren Bir Tarih Üstadı. DTCF Dergisi, F. 18, ss. 273-289.
- Tekindağ, Ş. (1971). Osmanlı Tarih Yazıcılığı, *Bellekten*, c. 35 (140), ss. 655–664.
- Toprak, Z. (2012). Erken Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Tarihçilik. Bugünün Bilgileriyle Kemal'in Türkiye'si - La Turquie Kamâlisme, İstanbul; Boyut Yayıncılık, 2012, s. 176-181.
- Türker, Ö. (2024). Cumhuriyetle Büyüyen Miras: Genel Türk Tarihi Alanında Bilimsel Birikim Ve Öncü İsimler, Cumhuriyet'in Yüzyılında Türkiye Yüzyılı. (Edt.) Editörler Hayri Çapraz, Selim Kanat, İsparta.
- Uçman, A. (1995), Encümen-i Dâniş, TDAİ, c. 11, ss. 176-178.
- Uğur, Y. (2003). Georg G. Iggers Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge Wesleyan University Press, Hanover-London 1997, xi+182. DÎVÂN İlmî Araştırmalar sy. 14 (2003/1), s. 205-212
- Uzun E.& Oruç, Ş. (2013). Osmanlı Tarihçilerinin (Vekayi'nüvis) Gelir Kaynakları. TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/11 Fall 2013, p. 373-387.
- Ünal, Y. (2010). Türkiye'de Tarihçilik, Tarihçiliğin Gelişimi (15–20. Yy) Ve Türk-Batı Tarihçiliğine Örnek İki Kitabın Karşılaştırmalı Analizi. Kelam Araştırmaları. 8(2), ss.183-210.
- Yeğen, C. (2016). Annales Okulu, Marc Bloch ve "Tarih Savunusu: Veya Tarihçilik Mesleği" yapıtı üzerinden Bloch'un tarih anlayışı. Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR). Cilt 1, Sayı 1, ss. 25-39.
- Zürcher, E. J. (2004). *Turkey: A modern history*. London: I.B. Tauris

Historiography of the Historical Geography of Karabakh in The 19th Century: Various Approaches and Analyses

ABSTRACT

Exploring the historical geography of Karabakh in the 19th century plays a crucial role in preserving and reviving the region's historical legacy, ensuring the territorial integrity of modern Azerbaijan and future constructive projects. The purpose of our study is to consider the radical changes that occurred in the administrative-territorial division, demographic structure and economic geography of Karabakh in the most important 19th century from various historiographic perspectives. The main goal of this study is not only to identify historical events, it is also essential for identifying historical facts related to the region's past and understanding the processes that shaped its historical geography of Karabakh in the 19th century in Azerbaijani, Russian and Armenian historiography, to demonstrate its significance for modern times and compare them within the framework of various approaches. In Azerbaijani historiography, the historical geography of Karabakh in the 19th century is considered in the context of national historical heritage, territorial integrity and continuity of state traditions. In Russian historiography, it is considered in the context of the political interests of the Russian Empire and Russian-Caucasian relations. However, in Armenian historiography, in order to support the claim that Karabakh is an original Armenian territory, the fact of resettlement (migration phenomenon) is ignored and presented in the context of an attempt to "return to historical lands". Our study focuses on these approaches. The analysis of various historiographic approaches to the topic, the restoration of historical facts and their connection with modern reality are key factors determining its relevance. This study examines primary sources studying the administrative and demographic geography of Karabakh in the 19th century, as well as the distorted or biased presentation of facts in these sources. It also examines and analyzes various approaches to the political, administrative and demographic changes that occurred in the region during this period, and provides answers to questions regarding the significance of this study for the modern history of Azerbaijan.

Article Type
Research

Key Words
Karabakh
region, 19th
century,
historical
geography,
historiography,
various
approaches

Giriş

Azerbaycan'ın en güzel bölgelerinden sayılan Karabağ bölgesinin tarihi-coğrafyasının derinlemesine incelenmesi, modern dönemin en önemli bilimsel ve siyasi görevlerinden biridir. XIX. yüzyılda meydana gelen siyasi-askeri olayların Karabağ bölgesinin tarihî coğrafyasına getirdiği felaketler sonucunda bölgenin demografik ve ekonomik yapısında ciddi olumsuz değişiklikler yaşansa da, "Azerbaycan'ın Karabağ Zaferi, 44 gün süren Vatan Savaşı (27 Eylül - 10 Kasım 2020) sonucunda gerçekleşmiş ve bölgenin tarihi-coğrafi bütünlüğünü uluslararası hukuk ve tanınmış sınırlar dahilinde yeniden tesis etmiştir. Bu zaferle birlikte, yaklaşık otuz yıla yakın süren işgal sona ermiş, yedi rayonun ve Karabağ'ın bir kısmının kurtarılmasıyla Azerbaycan, bölgenin sosyo-ekonomik gelişimi için (büyük imar ve dönüş projelerinin başlatılması, Büyük Geri Dönüşün tamin edilmesi) və uluslararası ulaşım koridorlarının (Zengezur koridoru) açılmasına imkan sağlamış, böylece jeopolitik önemini kökten güçlendirmiştir. Halihazırda bu bölgede, sosyo-ekonomik gelişimi ve dış politikanın stratejik hedeflerini kapsayan, aynı zamanda verimli ticari ilişkileri şartlandıran turizm sektörünün hızlı gelişimine ortam sağlanmaktadır. Bu amaçla bölgede uygulanan ve

planlanan tedbirlerin gelecekte de istikrarlı bir şekilde geliştirilmesi öncelikli bir yönelim teşkil etmektedir. Bu açıdan, Karabağ'ın XIX. yüzyıl tarihî coğrafyasının araştırılması, tarihî hafızanın restorasyonu, modern Azerbaycan'ın toprak bütünlüğünün sağlanması ve gelecekteki imar projeleri için hayati öneme sahiptir.

Karabağ bölgesi ile ilgili ermenilerle uzun yıllardır süren çatışmanın tarihî kökleri, demografik ve etnik değişimlerin coğrafi boyutları dâhil olmak üzere, XIX. yüzyılda Çarlık Rusyası'nın Kafkasya mücadelesinde bu bölgede yaşanan süreçlerle bağlantılıdır. Azerbaycan'ın kadim tarihî topraklarından olan Karabağ'ın XIX. yüzyıl tarihi, bölgenin Rusya İmparatorluğu'nun egemenliğine girdiği, ciddi idari, demografik, etnik ve sosyo-ekonomik değişikliklerin yaşandığı bir dönemi kapsamaktadır.

Bu araştırma Karabağ tarihi ile ilgili çok sayıda tarihi eser bulunmasına rağmen, bu kritik tarihî dönemde yaşanan olayları derinlemesine anlamak ve analiz etmek için, XIX. yüzyıl Karabağ'ının tarihî coğrafyasının kapsamlı ve çok yönlü bir şekilde araştırılması gerekliliği nedeniyle güncel bir önem taşımaktadır.

Araştırmanın temel amacı, XIX. yüzyılda Karabağ'ın tarihi coğrafyasıyla ilgili idari-bölgesel taksimatında, demografik yapısında ve ekonomik coğrafyasında meydana gelen köklü değişiklikleri, Azerbaycan, Rus ve Ermeni tarih yazımındaki yaklaşımları objektif bir bakış açısıyla karşılaştırmalar yaparak ve araştırma sırasında dâhil edilen tarihî gerçeklere dayanarak ortaya koymaktır. Aynı zamanda konunun incelenmesi, modern dönemde Karabağ bölgesinin tarihi-coğrafyasıyla ilgili demografik ve jeopolitik gerçekliklerin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu araştırma, Karabağ'ın tarihî coğrafyasıyla ilgili gelecekteki çalışmalar ve bölgenin gelişim stratejilerinin hazırlanması için güvenilir bir bilimsel temel rolü da oynaya bilir. Araştırmanın bilimsel yeniliği, XIX. yüzyılda Karabağ'ın tarihî coğrafyasında meydana gelen demografik, etnik, ekonomik ve sosyo-kültürel değişimlerin coğrafi yönlerinin farklı tarih yazımlarında farklı yaklaşımlarla kompleks bir şekilde incelenmesi ve analiz edilmesidir.

Araştırma konusuyla ilgili inceleme sürecinde karşılaşılan sorunlar, teorik-metodolojik ve pratik sorunlar olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Teorik-metodolojik sorunlar arasında en çok dikkat çeken konuya sübjektif yaklaşımlardır. Konunun siyasi ve ulusal hassasiyeti yüksek olduğundan, araştırmacılar ideolojik ve ulusal pozisyonların etkisinden kaçınmakta zorlanmışlardır. Teorik-metodolojik sorunlar arasında aynı zamanda terminolojik çelişkiler, kaynakların tasnifi ve değerlendirilmesi de bulunmaktadır. Toponimik tahrifler, bölgenin sahipliği için güçlü bir zemin oluşturmuştur. Metodolojik farklılıklara gelince, bazı yazarlar istatistiksel ve demografik verilere (örneğin nüfus sayımlarına) öncelik verirken, diğerleri etnografik ve kültürel özelliklere ağırlık vermişlerdir.

Karabağ'ın XIX. yüzyıl tarihiyle ilgili çeşitli ülkelerin arşiv ve kütüphanelerinde saklanan en önemli kaynakların teminindeki zorluklar, bazı tarihî eserlerin ve belgelerin sonraki dönemlerde özel amaçlar için düzenlenerek yayımlanması nedeniyle orijinal metinlere ulaşmadaki güçlükler, XIX. yüzyıla ait bazı kaynaklarda Karabağ'ın tarihî coğrafyasıyla ilgili eksik ve tutarsız bilgilerden dolayı olayların bütüncül bir tablosunu oluşturmadaki zorluklar ve araştırma sırasında farklı dillerde yazılmış materyallerin tercümesi sırasında ortaya çıkan zorluklar, pratikte karşılaşılan sorunlardandır. Tüm zorlukları göz önünde bulundurarak, araştırmamızda kaynaklara ve tarih yazımı eserlerine eleştirel bir yaklaşımla sorunla ilgili objektif bilimsel sonuçlar elde etmeye çalışmışık. Konunun kaynakçası antlaşmalar (Kürekçay, Gülistan, Türkmençay), "Karabağname" yazarlarının eserleri, A.Bakıhanov'un "Gülüsani-

İrem"i, Rusya İmparatorluğu'nun resmî arşiv belgelerinden – "1823'te hazırlanmış Karabağ eyaletinin tasviri", 12 ciltlik Kafkas Arkeografya Komisyonu'nun Aktları, aynı zamanda birincil kaynak niteliği taşıyan tasvirler ve eserlerden oluşmaktadır. 1823 tarihli Karabağ eyaletinin tasviri, Rus işgalinden sonraki dönemde tek resmî ve yasal güce sahip belgedir. Belge esas olarak: işgalin sonuçlarını kaydetmek, yeni taksimatı gerekçelendirmek ve iskân siyasetini uygulamak gibi siyasi ve sömürgecilik amaçları için hazırlanmıştı. İshal siyasetinin etkisi altında ortaya çıkan bu belgelerde, köylerin milliyetine dokunulmaması ve Ermenileri yerleştirmek için "boş topraklar" ile ilgili bilgilerde kasıtlı tahriflere yer verilmiştir.

Birincil kaynak niteliği taşıyan eserler arasında Burnaşev, S.B. Bronevski, N.F.Dubrovin, V.A.Potto gibi yazarların eserleri de konunun incelenmesinde önemli bir yer tutmaktadır.

Tarih yazımı eserleri arasında Rus yazarlardan S.Glinka, N.Şavrov, Ermeni yazarlardan A.R. İoannisyan, Azerbaycanlı yazarlardan İ.Əliyev, Y. Mahmudov, K. Şükürov, T. Mustafayev, F.Məmmədova, T.Köçərli və s. eserleri konunun incelenmesi için önemlidir. Konumuz tarih yazımı araştırması olduğu için bu tarihçilerin eserleri araştırma sırasında uygulanacaktır.

Bulgular

Araştırma konusunun temel teorik esasını, bilimsel değerini ve önemini artıran tarih yazımı yaklaşımları teşkil etmektedir. Bu nedenle araştırmamız 3 temel konsept üzerine kurulmuştur: 1) Tarih yazımına eleştirel yaklaşımla XIX. yüzyılda Karabağ'ın tarihi coğrafyasında yaşanan olaylara farklı tarih yazımlarında yaklaşımları ortaya çıkarmak – bu tarihî eleştiri, XIX. yüzyılda Karabağ hakkında yazan yazarların neden farklı sonuçlara ulaştığını araştırmaya olanak tanır; 2) Tarih yazımında Karabağ'ın tarihî coğrafyasının sadece bölgesel özellikler açısından değil, aynı zamanda XIX. yüzyılda Rusya İmparatorluğu'nun işgalci politikasıyla ilgili siyasi coğrafya bağlamında analizi – bu analiz, Rusya'nın işgalci politikası sonucunda Karabağ'ın demografik ve idari-siyasi coğrafyasının kasten ve yapay olarak değiştirilmesini belirlemeye imkân verir; 3) Karabağ'ın tarihi coğrafyasının milli kimlikle ilişkilendirilmesinin analizi - bu, farklı tarih yazımı eserlerinde yazarların kendi halklarının tarihî sürekliliğini kanıtlama çabalarından hareket ettiği noktaları ortaya koyar.

XIX. yüzyılda Karabağ'ın tarihi coğrafyasında yaşanan olaylara farklı tarih yazımlarında yaklaşımların analizinde Kürekçay Antlaşması'nın yorumlanması ve Karabağ Hanlığı'nın lağvedilmesi, Ermenilerin kitlesel olarak iskânı (1828-1830), idari-bölgesel değişiklikler (Karabağ eyaleti, Şuşa kazası) gibi temel konular önemli bir yer tutmaktadır.

Rusya İmparatorluğu'nun XIX. yüzyılın başında Azerbaycan topraklarını yeniden işgal etme girişiminde, Azerbaycan'ın hanlıklara bölünmesinden yararlanarak hanlıklarla imzaladığı antlaşmalar, işgal sürecini hızlandırmada önemli bir rol oynamıştır. Bu dönemde Karabağ'ın tarihi coğrafyasıyla ilgili tarih yazımında objektif tarihî çözümünü bulamamış konulardan biri, 1805'te imzalanan Kürekçay Antlaşması'dır. Y.Mahmudov ve K.Şükürov'un ortaklaşa hazırladıkları senedler toplusunda şunlar belirtilir: "Antlaşmanın 1, 4, 6, 8 ve 9. maddelerinde İbrahim Han'ın, 2, 3, 5 ve 7. maddelerinde Rusya'nın yükümlülükleri yer almıştır. Rusya kesin bir şekilde Karabağ Hanlığı'nı bağımsız bir devlet olarak kabul etmekte, İbrahim Han'ı ve varislerini hanlığın tek sahibi olarak onaylamaktaydı. En önemli noktalardan biri, İbrahim Han'ın adının geçtiği tüm maddelerde Şuşalı ve Karabağlı İbrahim Han olarak sunulmasıdır. Diğer önemli bir konu ise Karabağ Hanlığı'nın bütünlüğünün imparator tarafından garanti edilmesidir" (Y. Mahmudov & K. Şükürov, 2009, s. 366). İbrahim Kazımbəyli makalesinde, başarısız Erivan seferinden dönen Sisianov'un Erivan'ı işgal etmek ve Abbas Mirza ile savaşı güvenle sürdürmek için öncelikle Rus işgalcilere karşı çıkan isyanları bastırdığını ve daha

sonra Azerbaycan hanliklarına karşı askeri-siyasi baskılarını güçlendirdiğini belirterek şunları yazar: "Bu baskıların sonucunda 14 Mayıs 1805'te Karabağ ve Şeki hanlıkları Sisianov ile Kürekçay Antlaşması'nı imzalayarak Rusya'nın himayesine geçmek zorunda kaldılar." (Kazımbəyli, 2016, s. 11).

İsmayıl Hacıyev'e göre ise, "Rusya ile Azerbaycan ilişkilerine dair önemli belgelerden biri sayılan bu antlaşma, sadece Karabağ'ın değil, tüm Azerbaycan'ın kaderinde önemli bir rol oynamıştır. Karabağ'a gelince, bu antlaşmanın şartlarına göre Karabağ Hanlığı, Rus İmparatorluğu'nun vasalı olmakta, Rus çarına karşı diğer yabancı devletlerle ilişki kurma hakkından mahrum kalmakta, çar hazinesine her yıl 8 bin çervon harç vermeyi taahhüt etmekteydi. Ayrıca, Şuşa kalesinde ve hanlığın topraklarında Rus askerinin konuşlandırılması konusunda da anlaşma sağlanıyordu." (Hacıyev, 2006.). Daha sonra Kürekçay Antlaşması ile ilgili sorunun yeterince incelenmemesinin, uydurma Ermeni "araştırmalarının" ortaya çıkmasına neden olduğunu vurgulayan yazar şunları yazmaktadır: "Kürekçay Antlaşması, tarih yazımında objektif tarihî çözümünü bulamamıştır. Hatta bu sorunun gerektiği gibi incelenmemesi, uydurma Ermeni 'araştırmalarının' ortaya çıkmasına neden olmuştur. Onlar, Rusya'nın Karabağ Hanı ile imzaladığı bu antlaşmanın imzalanmasında meliklerin rolünü abartarak, güya büyük bir güce sahip olan Ermeni melikliklerinin antlaşmanın imzalanmasında rolünden ve katılımından bahsediyorlar. Oysa bu meliklikler Alban meliklikleriydi ve bunların antlaşmanın imzalanmasına katıldıkları hiçbir resmî belge ve olguyla doğrulanmamaktadır. İkincisi, bu antlaşmanın daha önceki yorumlarında, Karabağ Hanı'nın gönüllü rızasının Rus hükümeti tarafından dikkate alınarak gönüllülük esasına göre resmileştirildiği belirtilirdi. Han'ın, oluşan askeri-siyasi durum nedeniyle böyle bir antlaşmayı imzalamak zorunda kaldığı anlaşılmıştır" (Hacıyev, 2006.). Böylece, belirtilen eserlerden de görüldüğü gibi, Azerbaycan tarih yazımında 1805 Kürekçay Antlaşması, hanlığın iç bağımsızlığını korumasına rağmen, işgal ve 1822'de hanlığın lağvedilmesi, Rusya'nın hanlık topraklarını ilhak etmesi ve Azerbaycan devletçilik geleneklerinin sona erdirilmesi olarak değerlendirilmektedir.

Rus tarih yazımında Kürekçay Antlaşması, hanlığın Rusya'nın himayesine geçmesi ve Kaçar tehlikesinden korunma olarak sunulur. Kürekçay Antlaşması'nın imzalanmasından sonra Prens Sisianov'un Rusya İmparatoru'na hitaben yazdığı 22 Mayıs 1805 tarihli raporda, Kürekçay Antlaşması ile ilgili olarak şunlar kaydediliyordu: "Bunun Rusya için faydası şudur ki, 1) Karabağ bulunduğu yer itibarıyla Azerbaycan'a, dolayısıyla İran'a açılan kapı sayılabilir ve bu nedenle onları korku içinde tutacaktır; 2) Karabağ, Gürcistan'ı bu yılın sonbaharında işgali beklenen Bakü şehrine yaklaştırır"(Akty sobrannye Kavkazskoyu Arkheograficheskoyu Komissieyu, 1868, s. 703). Buradan da görüldüğü gibi, aslında Kürekçay Antlaşması, Rusya İmparatorluğu'nun Güney Kafkasya'daki işgalci politikasının ilk aşamasıydı. Şöyle ki, antlaşmanın birinci maddesiyle Karabağ Hanı İbrahimhalil Han, kendi adına, varisleri ve veliahtları adına "İran veya herhangi bir devletin her türlü vasallığından veya herhangi bir ad altında olsa da, her türlü bağımlılığından tantanalı bir şekilde sonsuza dek vazgeçtiğini" ve bunun karşılığında "Tüm Rusya İmparatoru Hazretleri'nin ve onun yüksek varislerinin ve veliahtlarının yüce hakimiyetinden başka hiçbir devletin hakimiyetini tanımadığını" (Azərbaycan tarixi üzrə qaynaqlar, 1989, s. 272–273). Himaye, hukuki açıdan iç bağımsızlığın daha çok korunduğu, sadece dış politikanın hamilenin kontrolünde olduğu bir biçimken, Kürekçay Antlaşması'nda İbrahimhalil Han'ın Rusya İmparatorluğu'nun "Yüce hakimiyetini" tanınması, hanlığın hukuki açıdan bağımlılığını resmileştiriyor ve onun imparatorluğa tam ve ebedi tebaalığı ile sonuçlanıyordu. Aslında bu, fiili olarak işgalden önceki son adımdı. Aynı zamanda antlaşmanın maddelerine göre Şuşa kalesine 500 kişilik Rus askeri birliğinin

yerleştirilmesi ve onların tüm ihtiyaçlarının Karabağ Hanı tarafından karşılanması, bağımlı tebaa olarak hanlık tarafından Rusya hazinesine yılda 8 bin çervon haraç ödenmesiyle ilgili mali yükümlülüklerin getirilmesi, hanlığın iç yönetimine ciddi kısıtlamalar getirilmesinin yanı sıra, ona askeri kontrol uygulanması anlamına geliyordu. Belirtmek gerekir ki, Kürekçay Antlaşması'nın diğer bir maddesine göre hanın ve varislerinin dokunulmazlığı ve tahtının korunması öngörülüyordu. Ancak antlaşma imzalandıktan bir yıl sonra, 1806'da İbrahimhalil Han'ın ailesiyle birlikte Şuşa'da öldürülmesi, Rusya'nın bölgeyi ilhak etme niyetinin bir göstergesiydi. Rus tarih yazımının iddia ettiği "himaye" statüsü ise 1822'de hanlığın kesin olarak lağvedilmesiyle sonuçlandı. Karabağ Hanlığı lağvedildikten sonra, onun topraklarında doğrudan Rus askeri komutanlığının kontrolü altında olan "Karabağ eyaleti" kuruldu. Eyaletin toprakları Komutanlık İdaresi aracılığıyla doğrudan imparatorluk sistemine dâhil edildi.

Ermeni tarih yazımı, Karabağ Hanlığı'nın kurulmasını ve lağvedilmesini ikincil bir olay olarak görerek, dikkati Karabağ meliklerinin Rusya'ya başvurularına yöneltir. Hanlıklar değil, melikliklerin öne çıkarıldığı görülmektedir. Bu başvurularla ilgili hususlar, Ermeni tarihçi A. R. İoannisyan'ın (1947) eserinde ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Yazar, P. S. Potyemkin ile Argutinski arasındaki 1782 yılına ait yazışmalardan söz ederken şu bilgileri aktarır: "Argutinski, Türklerin kontrolü altındaki vilayetlerde bulunan Ermeni topraklarının konumuna ilişkin bilgi verir, beş melikin adını sayar ve tebaalarının toplam sayısını on bin kişi olarak belirtir" (İoannisyan, 1947, s. 42). Daha sonra yazar, 1782 yılı Aralık ayının sonlarında P. S. Potyemkin'in yazılı başvurusu ve Argutinski'nin yanıtları çerçevesinde şu değerlendirmeyi yapar: "Tartışma, Transkafkasya'da bir sefere hazırlık ve İran'ın kontrolü altındaki Ermeni topraklarının kurtarılmasıyla ilgiliydi" (İoannisyan, 1947, s. 42). İlginçtir ki, Argutinski, cevaplarında generalin dikkatini, kendi görüşüne göre, Fars eyaletlerinden kat kat daha fazla Ermeni'nin yaşadığı Türkiye Ermenistanı'na yöneltmeye çalışmıştır. Perspektiflerden cesaret alarak, tartışma somut olarak sadece Karabağ ve Erivan ile ilgili olmasına rağmen, bu konuyu da açıkça gündeme getirmek istemiştir" (İoannisyan, 1947, s. 43). Yazar, Argutinski'nin Nahçıvan'a ulaştıktan sonra Potyomkin'in isteği üzerine Karabağ meliklikleri hakkında 28 Ocak 1783 tarihli yeni, geniş raporundan da bahseder ve bu raporda XVIII. yüzyılın başlarından itibaren Karabağ melikliklerinin tarihine detaylı bir bakışın sunulduğunu kaydeder. Aynı zamanda A.R. İoannisyan, Karabağ'daki Ermenilerin Rusların gelişini sabırsızlıkla beklediğini "Karabağ'daki Ermeni melikliklerinin, kendi kontrolleri altındaki Ermeni nüfusunu tamamen esaret altına almaya çalışan İbrahim Han'ın giderek artan zulmüne karşı bağımsızlıklarının kalıntılarını koruma mücadelesi" (İoannisyan, 1947, s. 111-112] olarak nitelendirir.

Ermeni tarih yazımının Karabağ Hanlığı'nı değil, meliklikleri öne çıkarması, XVIII. yüzyılda kurulan Karabağ Hanlığı'nın bölgesel siyasi önemini azaltma ve Azerbaycan devletçilik geleneğini inkâr etme girişimidir. Karabağ'da Alban kökenli prenslikler olan meliklikler, Hristiyan Gregoryen Kilisesi tarafından Ermenileştirilse de, hanlık döneminde siyasi-coğrafi açıdan hanlığın bir parçası sayılıyordu ve onun yüce hakimiyetine tabiydiler. XIX. yüzyıl olaylarında Karabağ Hanlığı'nın lağvedilmesi Rus siyasetinin temel hedefi olduğu için ana özne Karabağ Hanlığı idi, Kürekçay Antlaşması Karabağ Hanı İbrahimhalil Han ile Rusya İmparatorluğu arasında imzalanmıştı. Antlaşmanın metninde meliklerin adları veya onların özel statüsü ya da Rusya tebaalığına meliklik olarak geçmeleri hakkında hiçbir madde yoktu. Karabağ'ın dağlık kısmında melikliklerin varlığı ise bu bölgenin "Ermenilere ait" olduğunu kanıtlamaz.

Ermeni tarih yazımındaki diğer bir nokta, XIX. yüzyılda Kafkasya bölgesinde yaşanan olayların, mevcut olmayan bir "Doğu Ermenistan" topraklarının restore edilmesi olarak sunulmasıdır. Siyasi amaç taşıyan "Doğu Ermenistan" terminolojisi, XIX. yüzyılda, özellikle Erivan ve Nahçıvan Hanlıklarının Rusya tarafından ilhak edilmesinden sonra, Çar hükümeti tarafından kurulan kısa süreli Ermeni Vilayeti'ne (1828-1840) atfedilmekteydi. İbrahim Kazımbəyli'nin de belirttiği gibi: "Ermeniler, Ermenistan tarihi hakkında kendi uydurma konseptlerini oluşturmuşlardır ki, bu konsepte göre, tarihi Ermenistan genel olarak ele alınır, Rus işgalinden sonraki dönemde Erivan bölgesi ve Karabağ - Doğu Ermenistan, Doğu Anadolu vilayetleri ise Batı Ermenistan olarak adlandırılır ve Ermeni halkının tarihi adı altında, her ikisinin de tarihi modern döneme kadar takip edilir" (Kazımbəyli, 2007, s. 15). Karabağ bölgesi ise önce Karabağ Hanlığı, hanlığın lağvedilmesinden sonra Karabağ eyaleti olarak adlandırılıyordu ve hiçbir zaman Ermeni Vilayeti'nin bir parçası olmamıştı. Ermeni tarih yazımı Karabağ'ı bu terimin altına sokarak, bölgeye dair ezeli Ermeni iddiasını yapay bir şekilde meşrulaştırmaya çalışmaktadır.

Tarih yazımında XIX. yüzyılda Karabağ'ın tarihi coğrafyasında farklı yaklaşımlarla incelenen konulardan biri de iskân politikasıyla ilgili yaşanan olaylardır. 1813 Gülistan, 1828 Türkmençay ve 1829 Edirne antlaşmalarından sonra Kaçar Devleti'nden ve Osmanlı İmparatorluğu'ndan Rus devleti tarafından Karabağ'a Ermenilerin kitlesel olarak iskân edilmesi olgusu, Azerbaycan tarih yazımında nüfusun etnik-coğrafi oranını yapay olarak değiştirmeye yönelik amaçlı bir Çar politikası olarak kabul edilir. N. Şavrov'un eserinde şunlar kaydedilir: "1826-28 yıllarındaki savaş sona erdikten sonra, iki yıl içinde, yani 1828'den 1830'a kadar, biz Transkafkasya'ya 40.000'den fazla Fars (İran) ve 84.000 Türk (Osmanlı) Ermenisi iskân ettik. Onları Yelizavetpol (Gence) ve Erivan guberniyalarındaki en iyi devlet topraklarına yerleştirdik ki, o zaman orada Ermeni nüfusu çok azdı; (Şavrov, 1911, s. 59). Yazar, Ermenilerin yerleşimi için 200.000 desyatinden¹ fazla devlet toprağı ayrılmasından ve Müslümanlardan 2.000.000 rubleden fazla maliyetle özel topraklar alınmasından bahseder. Burada en kritik nokta, Müslümanlardan 2 milyon rubleden fazla maliyetle özel toprakların alınmasıydı ki, bu olgu, bir yandan Ermeni göçmenlerin "en iyi topraklara" yerleştirilmesi politikasını gösterirken, diğer yandan yerel Müslüman nüfusun ekonomik çıkarlarına dokunulduğunu göstermektedir (Şavrov, 1911, s. 59.)

Aynı zamanda N. Şavrov bu eserinde, Rusya'nın Transkafkasya'daki iskân politikasının başarısızlığını, Rus olmayan etnik grupların, özellikle Ermenilerin yerleştirilmesiyle ilişkilendirir. Şöyle yazar: "Hem Petersburg kâtiphanelerinde hem de kamuoyunda, yerel ayrılıkçı eğilimlerin liderleri tarafından böyle bir fikir oluşturulmuştu ki, Rus kolonizasyonu için ne boş ne de uygun yerler yoktur. Ancak böyle toprakların olmaması, yaklaşık bir milyon Türk Ermenisi, birkaç on bin Yunan ailesi ve yeterli sayıda Türk ailesinin Transkafkasya'da yerleştirilmesine engel olmadı" (Şavrov, 1911, s. 1).

N. Şavrov'un bu bakışı, Ermenilerin iskânını Kafkasya'da Rus politikasının en önemli hedeflerinden biri olarak görenlerin, dâhil Griboyedov'un konumuna karşıydı.

Azerbaycan Tarih Yazımında iskân meselesi, Karabağ Hanlığı'nın Azerbaycan devletçilik tarihindeki yerinin, Karabağ bölgesinde bu dönemde yerel Müslüman nüfusun üstünlüğünün ve Çarizmin amaçlı iskân politikasının kanıtlanmasıyla ilişkilidir.

Rus tarih yazımı, kendi bölgesel askeri-siyasi çıkarlarını, hanlığın lağvedilmesinin gerekliliğini ve Hristiyanları koruma misyonunu gerekçelendirmeye çalışır; Ermenilerin

¹ Desyatın, eski Rus ölçü birimi- 200.000 desyatın yaklaşık 218.000 hektar veya 2.180 km²'ye denk gelir.

Güney Kafkasya'ya ve bu arada Karabağ topraklarına kitlesel olarak iskân edilmesi politikası, İran ve Türkiye'deki Hristiyan Ermenilerin Müslüman zulmünden kurtarılması ve Rusya'nın güney sınırlarında Hristiyan dayanak noktası oluşturma girişimi olarak açıklanır. Rus tarihçisi Sergey Glinka'nın "Azerbaycan Ermenilerinin Rusya sınırlarına iskânının tasviri" adlı eserinde Ermeni göçü, Rusya'nın Ermenileri "kurtardığı" bir olay olarak sunulur. Yazar şunları yazar: "Antlaşmanın (Türkmençay Antlaşması – E.A.) 15. maddesine göre, Azerbaycan vilayetinin tüm sakinlerine ve memurlarına aileleriyle birlikte İran vilayetlerinden Rusya vilayetlerine serbestçe geçmeleri ve taşınır mallarını çıkarmaları ve satmaları için bir yıllık süre verildi. Savaş gürültüleri kesildi, ancak yenilmez Rusya'nın kurtarıcı niyetleri azalmadı". Eserde bu olgu, Rusya'nın asil ve insancıl misyonu olarak yorumlanır, Rusya-İran Savaşı'nın ve Türkmençay Antlaşması'nın jeopolitik sonuçları göz ardı edilir. S. Glinka burada göçün asıl sebebi olan Rusya'nın bölgede demografik dayanak oluşturmasıyla ilgili imparatorluk çıkarlarını gizleyerek, sadece "özgürlük" ve "kurtuluş" faktörlerini ön plana çıkarmak suretiyle olguları taraflı yorumlar. Göç eden yüzden fazla Ermeni'nin yerel Azerbaycan nüfusu için yarattığı sosyal, ekonomik ve demografik sorunlar ya görmezden gelinir. Yerel nüfusun iskân edilen Ermenilere karşı tutumu, ortaya çıkan etnik gerginlikler veya çatışmalar hakkında hiçbir bilgi verilmez ki, bu da kaynağın temel tarihî gerçekleri gizlediğini gösterir.

Rusya'nın Kafkasya'daki devlet adamı ve diplomatı Aleksandr Sergeyeviç Griboyedov'un Eylül 1828'de Kafkasya başkomutanı İ.F. Paskeviç'e hitaben yazdığı "Azerbaycan'dan (İran Azerbaycanı'ndan – E.A.) Ermenilerin bizim vilayetlerimize iskânı hakkında not"ları, Rusya-İran Savaşı'ndan (1826-1828) sonra, Türkmençay Antlaşması'nın şartlarına göre, İran Azerbaycanı'ndan Ermenilerin kitlesel olarak Güney Kafkasya'ya, özellikle de Erivan ve Nahçıvan Hanlıklarının topraklarında yeni kurulan Ermeni Vilayeti ve Karabağ'a iskân edilmesi sürecine adanmıştır. Ermenilerin Azerbaycan topraklarına, bu arada Karabağ'a iskân edilmesiyle ilgili iskân meselelerinden bahseden yazar şunları yazıyordu: "İskân sırasında durum şöyleydi: onların yeni yerlere yerleştirilmesi sırasında her şey anlamsız, ihmalkâr ve affedilmez bir şekilde yapılmıştı. Onları denetlemek için kurulan Komite hiçbir şeyden haberdar değildi ve eleştiriyi daha çok hak ediyordu, çünkü bu durumda nasıl hareket etmesi gerektiğine dair Sayın Alinizden en kesin ve ayrıntılı talimatları almıştı: 1. Ermeniler çoğunlukla Müslüman mülk sahiplerine ait topraklara yerleştirilmişlerdir. Yazın buna henüz izin vermek mümkündü. Müslüman sahipler esas olarak göçebeydiler ve başka dine mensup göçmenlerle az iletişim kurma imkânları oluyordu. 2. Göçmenlerin kalıcı yerleştirilmesi için ne odun tedarik edilmiş ne de başka yerler ayrılmıştır. Bütün bunlar zamanında ihmal edilmişti. Şu andaki yılda hatayı düzeltmek artık geçtir. Göçmenler kendileri sıkıntı içindedir ve bu nedenle esaslı bir şekilde memnuniyetsizlik duyan Müslümanları sıkıştırmaktadırlar. Sayın Alinize malumdur ki, genellikle buradaki tüm sakinler (Müslümanlar) savaş sırasında Serdar (İran valisi) tarafından göç ettirildiği için, aslında hepsi göçebe sayılmalı ve çok fakir durumdaydılar" (Griboedov, A. S. 1971). Bu kısımda A.S. Griboyedov'un Rusya'nın Güney Kafkasya'da uyguladığı Ermeni iskân politikasının icra mekanizmasını ve bu süreçteki hataları nasıl gördüğü detaylı bir şekilde sunulmaktadır. Yazarın belirttiği gibi, bu ciddi hatalar doğrudan yerel Müslüman nüfus ile yeni iskân edilen Ermeniler arasında çatışma riskini artırıyordu: Ermenilerin çoğunluğu Müslüman mülk sahiplerinin topraklarına yerleştirilmişti. Yazarın da yumuşak bir dille söylediği gibi, yazın göçebelik nedeniyle buna dayanmak mümkündü, ancak bu, geçici bir durumdu. En önemlisi, kalıcı yerleşim için yerlerin iskân edilmesi yerel Müslümanları sıkıştırıyor ve onların "esaslı" memnuniyetsizliklerine neden oluyordu. Aynı zamanda A.S.Griboyedov, yerel

Müslümanların kendilerinin de Serdar tarafından göç ettirildiğini ve fakir durumda olduklarını hatırlatarak durumun ciddiyetini vurguluyor.

Ermeni tarih yazımında Ermenilerin Karabağ'a iskânı, ata topraklarına geri dönüş süreci olarak sunulur. Ermeni tarih yazımı, Ermenileri bölgenin kadim Hristiyan sakinleri olan Albanların varisleri sayar ve mesele iskân değil, belirli bir kısmın yeniden yerleşimi olarak gösterilir. Oysa 20. yüzyılın başlarında V.L.Velichko şöyle yazıyordu: "Her Kafkasyalı, Ermenilerin çoğunluğunun 19. yüzyılın ilk yarısında Türkiye'den kaçarak buraya geldiğini ve onların yerli halk olmadığını bilir." (Veliçko, 1990, s. 6).

Tarih yazımında Karabağ'ın tarihî coğrafyasının milli kimlikle ilişkilendirilmesi, Azerbaycan ve Ermeni tarih yazımında toponimlerin analizi ve kökeni, kültürel mirasın ve tarihi anıtların etnik aidiyeti, devletçilik geleneklerinin sunumu, demografik analizler ve iskân politikasının açıklamasıyla ilgili yönleri kapsamaktadır. XIX. yüzyılda Karabağ'ın tarihi coğrafyasıyla ilgili konularda kültürel mirasın ve tarihi anıtların etnik aidiyeti - mimari, dini ve günlük yaşam anıtlarının hangi milli kültüre ait olduğu, Azerbaycan tarih yazımında bölgenin İslam medeniyetinin önemli bir merkezi olduğu vurgulanarak, Şuşa Cuma Camii'nin, Gövhər Ağa Camii'lerinin, türbe ve kervansarayların Azerbaycan-Türk mimarisine ait olduğu kaydedilir.

Kafkasya Alban Devleti'nin Hristiyan anıtlarının Ermeni Kilisesi tarafından Gregoryenleştirildiği belirtilerek, örneğin Kafkas Alban hanedanlarının ve katolikoslarının son ikametgâhı, 1240 yılında Hasan Celal tarafından temeli atılan Haçin melikliğindeki meşhur Genceşer manastırının aslında Alban mirası olarak Azerbaycan'ın tarihi-kültürünün bir parçası olduğu iddia edilir. Ermeni tarih yazımında ise Karabağ'daki kiliselerin, haçkarların ve manastırların doğrudan Ermeni kültürel mirasına ait olduğu ve bu bölgenin eskiden beri "Ermeni kültürünün beşiği" olduğu iddia edilir. Örneğin, bununla ilgili olarak şunlar yazılır: "XIII. yüzyıl Ermeni sanatsal mirasının seçkin eserlerinden biri Genceşer manastırındır, Artsakh'ta Haçin Prensi Hasan Celal tarafından inşa edilmiş, aynı zamanda bu prenslerin neslinin defnedildiği yer ve Albanya (Ağvank) katolikoslarının ikametgâhı olarak hizmet etmiştir" (Ter-Sarkisyan, 2008, s. 462).

Devletçilik geleneklerinin sunumunda, tarihî coğrafya üzerinde milli devletçilik geleneklerinin oluşumu öne çıkarılır. Azerbaycan tarih yazımı, Karabağ Hanlığı'nın (1747–1822) kurulmasını ve faaliyetini esas alır. Hanlığın kurulması, bölgenin Azerbaycan devletçiliği geleneğinin ayrılmaz bir parçası olduğunu kanıtlayan temel siyasi-hukuki olgu olarak sunulur.

Ermeni tarih yazımı, Karabağ melikliklerinin varlığını (Haçin, Vərəndə, Dizaq vb.) öne çıkarır, onları Ermeni devletçilik geleneğinin devamı olarak sunar. Karabağ Hanlığı'nı ise meliklerin haklı bağımsızlığını lağveden bir kurum olarak ikincil bir olay kabul eder.

Nüfusun etnik yapısının tarihî değişikliklerinin milli kimlik bağlamında açıklanmasında, Azerbaycan tarih yazımında XIX. yüzyılın başlarında (Gülistan, Türkmençay antlaşmalarından sonra) Karabağ'a İran ve Osmanlı topraklarından Ermenilerin kitlesel olarak iskân edilmesi olgusu özellikle vurgulanır. Ermeni tarih yazımında ise iskân meselelerinde bazı demografik değişiklikler itiraf edilse de, Ermeni nüfusunun kadim Ermeni meliklikleri çevresinde her zaman mevcut olduğu belirtilir ve bu iskânın sadece tarihi Ermeni nüfusunun restorasyonu olduğu iddia edilir.

Görüldüğü gibi, her iki milli tarih yazımında da farklı yaklaşımlarla Karabağ'ın coğrafi mekânı, toprak iddialarının gerekçelendirilmesi için kullanılmaktadır.

Son olarak belirtelim ki, Türk tarihçiler arasında Ermenilerin Karabağ'a yerleştirilmesi, Rusya'nın bir "tampon bölge" oluşturma girişimi olarak yorumlanır. Örneğin İlber Ortaylı "Yakın Tarihin Gerçekleri" adlı eserinde Rus İmparatorluğu'nun Kafkasya politikasının aslında Osmanlılara yönelik olduğunu ve Ermenilerin bu politikadaki rolünü inceler; Ermeni göçleri, iki büyük imparatorluk arasındaki mücadelenin bir parçası olarak sunulur. Yusuf Halaçoğlu, Karabağ'daki göçleri ve diğer olayları, Rusya himayesinde faaliyet gösteren Ermeniler bağlamında inceliyor.

Böylece, analiz göstermektedir ki, XIX. yüzyılda Karabağ'ın tarihi coğrafyasıyla ilgili Azerbaycan, Rus ve Ermeni tarih yazımındaki farklı yaklaşımlar, bu dönemdeki coğrafi, etnik ve siyasi değişiklikleri kendi milli iddialarına uygun olarak yorumlamaktadırlar. Tarih gösterdi ki, XIX. yüzyılda Karabağ'ın tarihi coğrafyasında yaşanan olaylar, XX. yüzyıl - XXI. yüzyılın başlarında Azerbaycan-Ermenistan çatışmasının tarihi-coğrafi temelini oluşturmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Karabağ'ın 19. yüzyıl tarihi coğrafyası, Azerbaycan tarih yazımında ulusal milli tarihi miras, toprak bütünlüğü ve devlet geleneğinin devamı bağlamında ele alınmaktadır.

Ermeni tarih yazımında Karabağ'ın kadim Ermeni toprakları olduğu iddiasını desteklemek için yeniden yerleşim gerçeği (göç olgusu) göz ardı edilmekte ve bu durum "tarihi topraklara geri dönüş" girişimi bağlamında sunulmaktadır.

Rus tarih yazımında ise Rusya İmparatorluğu'nun siyasi çıkarları ve Rusya-Kafkasya ilişkileri bağlamında incelenmektedir.

Genç araştırmacıların bu araştırma ile ilgili tarihsel metinleri okurken kaynaklara eleştirel yaklaşımları ve bunların arkasındaki ideolojik ve politik güdülerini tespit edebilmeleri gerekir.

Tarih çalışmaları tek bir disiplinin çerçevesinde değil, çeşitli alanların kesiştiği noktada ele alınmalıdır. Objektif ve dengeli bir araştırmanın yapılabilmesi için birincil kaynakların, arşiv malzemelerinin ve tarihi eserlerin daha erişilebilir hale getirilmesi, dijitalleştirilmesi ve uluslararası araştırmacıların erişimine açık hale getirilmesi gerekmektedir;

Karabağ gibi hassas konuları incelemek üzere farklı ülkelerden araştırmacıları bir araya getiren programlar ve platformlar oluşturulmalıdır. Bu tür bir iş birliği, farklı bakış açılarının anlaşılmasına ve çelişkili tarihsel veriler konusunda ortak bir anlayışa ulaşılmasına yardımcı olabilir.

Kaynakça

Azərbaycan tarixi üzrə qaynaqlar. (1989). Bakı: Elm.

Hacıyev, Q. (2006). Kürekçay müqaviləsi və Qarabağın sonrakı tarixi taleyi. Alındı: https://anl.az/el/q/qarabag_4/q-25.htm

Kazımbəyli, İ. (2016). XIX əsrin əvvəllərində Cənubi Qafqazda geosiyasi vəziyyət və İrəvan xanlığının Rusiya tərəfindən işğalı. Naxçıvan Universiteti, Elmi əsərlər, № 1.

Mahmudov, Y., & Şükürov, K. (2009). Azərbaycan beynəlxalq münasibətlər və diplomatiya tarixi: Dövlətlərarası müqavilələr və digər xarici siyasət aktları, 1639–1828 (IV c., I c.).

Акты, собранные Кавказскою Археографическою Комиссиею. (1868). Акты, собранные Кавказскою Археографическою Комиссиею (т. II). Тифлис.

- Величко, В. Л. (1990). Кавказ: Русское дело и междуплеменные вопросы. Баку: Элм.
- Грибоедов, А. С. (1971). Записка о переселении армян из Персии в наши области. Сочинения в двух томах, т. 2. — Изд-во «Правда», М., 1971, с. 339-341
- Иоаннисян, А. Р. (1947). Россия и армянское освободительное движение в 80-х годах XVIII столетия. Ереван.
- Тер-Саркисянц, А. Е. (2008). История и культура армянского народа с древнейших времен до начала XIX в. (2-е изд., с. 462). Москва: Вост. лит.
- Шавров, Н. Н. (1911). Новая угроза русскому делу в Закавказье: Предстоящая распродажка Мугани иноролцам.

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Tarih Öğretmenlerinin Okul Temelli Planlama Çalışmaları

Cahide KAYIŞ

Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, cahidekayis@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3016-8707

Akif PAMUK

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, akifpamuk@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8147-611X

Selahattin KAYMAKCI

Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, selahattinkaymakci@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5905-9902

ÖZET

2024 yılı itibarıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Türkiye'deki öğretim programlarında yer alan okul temelli planlama çalışmaları, öğretim programlarından hareketle yıllık planda da yerini almıştır. Okul temelli planlama çalışmaları, her ders özelinde öğrenme çıktıları tamamlayacak veya bu çıktıları destekleyecek etkinlikleri kapsamaktadır. Bu uygulama öğretmenlere, öğrenci ihtiyaçlarına uygun etkinlikler geliştirme olanağı ve esnek öğretim süreçleri tasarlama fırsatı sunmaktadır. Araştırmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde (2024) yer verildiği üzere okul temelli planlama çalışmalarının uygulanabilirliği hakkında Tarih öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini Tarih öğretmenlerinin 9. sınıf tarih dersi için okul temelli planlama çalışmalarının uygulanabilirliği oluşturmaktadır. Problem cümlesinden hareketle araştırmanın alt problem cümleleri, Tarih öğretmenlerinin 9. sınıf Tarih dersi için okul temelli planlama çalışmalarına dair örnekler ve Tarih öğretmenlerinin 9. sınıf Tarih dersi için okul temelli planlama çalışmalarına yönelik önerileridir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması; durum çalışması türlerinden de bütüncül tek durum desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 10 farklı ilden toplamda 35 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çeşitliliği sağlamak adına farklı okul türlerinde görev yapan 9.sınıf tarih öğretmenlerine yer verilerek maksimum amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları ele alındığında Tarih öğretmenlerinin sosyal etkinlikler, proje çalışmaları, okuma-yazma etkinlikleri özelinde çalışmalar yaptıkları ifade edilebilir. Okul temelli planlamaya yönelik öğretmen önerileri ise zaman ve destek başlıkları altında toplanmıştır. Bununla birlikte Tarih öğretmenlerinin program dışı öğrenme etkinlikleri ile okul temelli planlama çalışmalarını ayırt etme noktasında sorun yaşadıkları da dikkat çekici durumlardan biridir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Okul Temelli Planlama,
Okul Dışı Öğrenme
Ortamları,
Tarih Dersleri,
Türkiye Yüzyılı Maarif
Modeli

History Teachers' School-Based Planning Activities

ABSTRACT

As of 2024, school-based planning activities included in Turkey's teaching programmes under the Turkey Century Education Model have also been incorporated into the annual plan based on the teaching programmes. School-based planning activities encompass activities that will complement or support learning outcomes for each subject. This practice offers teachers the opportunity to develop activities tailored to student needs and design flexible teaching processes. The aim of the research is to examine history teachers' views on the applicability of school-based planning activities, as stated in the Turkey Century Education Model Curriculum Common Text (2024). In this context, the research question is the feasibility of school-based planning for the 9th grade history course for history teachers. Based on the research question, the sub-questions are examples of school-based planning for the 9th grade history course for history teachers and suggestions for school-based planning for the 9th grade history course for history teachers. The research was conducted as a case study, one of the qualitative research designs, and specifically as a holistic single case design. The study group consisted of a total of 35 history teachers from 10 different provinces. To ensure diversity in the study group, a purposive sampling method was used, including 9th grade history teachers working in different types of schools. When considering the results of the research, it can be stated that history teachers carried out activities specifically related to social activities, project work, and reading and writing activities. Teachers' suggestions for school-based planning were grouped under the headings of time and support. However, it is also noteworthy that history teachers experienced difficulties in distinguishing between extracurricular learning activities and school-based planning activities.

Article Type
Research

Key Words
School-Based
Planning,
Out-of-School
Learning
Environments,
History Lessons,
Turkey Century
Education
Model

Giriş

Eğitimde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler, çağın ve öğrenci ihtiyaçlarının çeşitlendiği bir ortamda, okulların kendi koşullarına uygun yenilikçi uygulamalar geliştirmesini ve sürekli gelişimi merkeze almasını zorunlu hale getirmiştir. Bilgiyi öğrenilmesi gereken bir şey olarak gören geleneksel öğretim programı anlayışı, öğrencileri de bu bilgiyi tüketen bireyler olarak görür (Bolstad, 2004). Öğretim programını ise dışarıdan belirlenmiş, sabit ve aktarılabilecek bilgi ve beceri külliyatı olarak ele alır; ölçme ve değerlendirme sürecini de özümseyip ezberlenecek konu başlıkları üzerinden yürütür. Bu öğretim programının aktarıcıları ya da temsilcileri okul kurumu ve onun paydaşı olan öğretmenlerdir (Skilbeck, 2005). Bu noktada Keiny (1993, s.91) okul temelli planlama sürecini öğretmeni, aktaran ve otoriter rolünden çıkararak öğrenciyi pasif konumdan aktif ve katılımcı bir role; sınıf ortamını ise demokratik bir öğrenme ortamına dönüştüren bir süreç olarak yorumlar. Bu çerçevede, alan yazında merkeziyetçi ve yerel esnekliği ön plana çıkaran iki temel yaklaşım öne çıkmaktadır.

Birinci yaklaşım, ulusal düzlemde müfredat karar verme yetkisinin merkezde olmasına yöneliktir. Bolstad (2004, s.3), bu yaklaşım çerçevesinde öğretim programına dair karar verme yetkisinin merkezden çevreye doğru kaydığını vurgular. İkinci yaklaşım ise, merkez (Eğitim Bakanlığı) tarafından oluşturulan ulusal öğretim programının büyük kısmının merkezi olarak belirlenmesi, yalnızca küçük bir kısmının ise okulların takdirine bırakılması ilkesine

dayanmaktadır. Buradaki temel kriter, ulusal öğretim programı ile yereldeki öğretim programı arasında tutarlılığın sağlanmasıdır (Legbo, 2022, s.37). Bu anlayış çerçevesinde yereldeki öğretim programı, ulusal programın alternatifi veya ikamesi olarak görülmemelidir; amaç yalnızca öğretim programına daha fazla esneklik ve seçenek sunmak, ayrıca yerel kaynakları ve paydaşları programın planlama ve geliştirme sürecinin tamamlayıcı unsurları olarak değerlendirmektir (Gopinathan ve Deng, 2006). Bu bağlamda, ulusal çerçevede hazırlanmış öğretim programının yerel kaynaklar ve öğrencilerin ilgi alanlarıyla desteklenmesi, öğretmenin programın içeriğini zenginleştirmesine, farklılaştırmasına ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlamasına olanak tanır (Marsh, 2009). Dolayısıyla genel olarak okul düzeyindeki yetki ve sorumluluk artışını sağlayan okul temelli planlama etkinlikleri, bu yetki ve sorumluluğu öğretim programına dair belirlenmiş merkezi çerçevede içerisinde gerçekleştiren iradeye sahiptir (Cadwell, 2005).

Türkiye özelinde Okul Temelli Planlama çalışmalarına bakıldığında; 2010 yılında MEB tarafından okul yöneticileri ve öğretmenler için yayınlanan Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu dikkat çekmektedir (MEB, 2010). 2024 yılında ise okul temelli planlamanın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile öğretim programlarına dahil edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin, kendi zümreleri ile aldıkları kararlar doğrultusunda sınıflarındaki ihtiyaçlara göre düzenleyebildikleri; araştırma ve gözlemler, sosyal etkinlikler, proje çalışmaları, yerel çalışmalar ve okuma etkinlikleri gibi uygulamalar, okul temelli planlama çalışmalarının temel unsurlarını oluşturur (MEB, 2025). Türkiye’deki okul temelli planlama anlayışı, ulusal öğretim programındaki esnekliği artırmak ve öğretmene sınıfın veya okulun ihtiyaçları çerçevesinde alan açmak olarak değerlendirilebilir. Okul Temelli Planlama çalışmaları, okulun ve çevresinin sahip olduğu yerel kaynakların kullanımına imkan sağlar. Örneğin, herhangi bir ilde tarih dersleri ile ilişkilendirilebilecek her türlü ders materyali okul temelli planlamanın bir parçası olabilir. Bu bağlamda okul temelli planlama yalnızca okul içi etkinlikleri değil, okul dışı etkinlikleri de kapsar. Buradaki kritik nokta, öğrencinin sınıf seviyesine uygun olarak ilgili dersin kapsamında programda yer alan öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilen etkinliklerin ihtiyaca yönelik planlanmış olmasıdır (MEB, 2024).

Alan yazında okul temelli planlamaya yönelik çalışmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okul yönetimi uygulamaları bağlamında önemli bulgular sunmaktadır. Özlü (2024), sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul temelli mesleki gelişim programlarına yönelik görüşlerini inceleyerek, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları durumları ortaya koymuştur. Roşan (2006) ise ilköğretim okullarında okul temelli yönetim yaklaşımının uygulanabilirliğini değerlendirerek, yönetim ve öğretmen deneyimleri arasındaki etkileşimi ortaya koymaya çalışmıştır. Özdemir (2019) beden eğitimi ve okul temelli fiziksel aktivite uygulamalarının öğrencilerin sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk düzeylerine etkilerini karşılaştırmalı olarak ele almıştır. İş (2021) okul müdürlerinin okul temelli denetim yaklaşımlarını, öğretmen deneyimlerini dikkate alarak karma yöntem ile analiz etmiş ve denetim süreçlerinde öğretmen bakış açısının önemini ortaya koymuştur. Son olarak Tuncel (2025), okul temelli mesleki gelişim uygulamalarının bir özel okul ve bir devlet okuluna transfer edilebilirliğini karşılaştırmalı olarak incelemiş ve uygulamaların farklı bağlamlara uyarlanabilirliğine dair bulgular sunmuştur. Bu çalışmalar, Türkiye’de okul temelli planlama ve uygulamaların hem öğretmenlerin mesleki gelişiminde hem de okul süreçlerinin iyileştirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Yabancı literatürde ise okul temelli program geliştirme (Gopinathan ve Deng, 2006) ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Sürecini geliştirmek amaçlı okul temelli müfredat geliştirme çalışmalarına rastlanılmıştır (Keiny, 1993). Buradan hareketle bu çalışmanın özgünlüğü Türkiye’deki 2024 öğretim programının okul temelli planlama

çalışmalarının öğretmen görüşleri üzerinden ele alınması ve somut örnekler üzerinden uygulanabilir okul temelli planlama çalışmalarına dair bir yelpaze sunmasıdır.

Araştırmanın problem cümlesi; Tarih öğretmenlerinin 9. sınıf tarih dersi için okul temelli planlama çalışmalarının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir? sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesinden hareketle alt problem cümleleri ise şu şekildedir:

1. Tarih öğretmenlerinin 9. sınıf tarih dersi için okul temelli planlama çalışmalarına ilişkin örnekleri nelerdir?
2. Tarih öğretmenlerinin 9. sınıf tarih dersi için okul temelli planlama çalışmalarına yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması türlerinden bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz biriminin derinlemesine incelendiği desen türüdür (Yeşilbaş Özenç, 2022; Ergün, 2023). Bu çalışmada analiz birimi, öğretim programı bağlamında okul temelli planlama etkinlikleridir. Bu desen, okul temelli planlama sürecinin belirli bir bağlam içerisinde derinlemesine ve bütüncül biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır. Araştırmanın odağını ise, farklı illerde ve farklı okul türlerinde görev yapan tarih öğretmenlerinin okul temelli planlama etkinliklerine ilişkin görüş ve deneyimleri oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

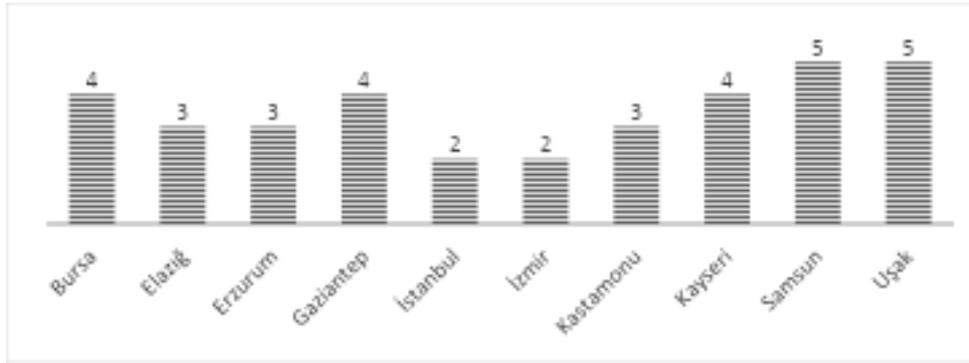
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tarih Dersi Öğretim Programı'nın 9.sınıflarda kademeli olarak uygulanmaya başlaması sebebiyle araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında aktif olarak tarih derslerine giren 9. sınıf tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunda maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla 7 farklı okul türünde (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi) çalışan tarih öğretmenlerine çalışma grubunda yer verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan tarih öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Tarih Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Gruplar	N
Cinsiyet	Kadın	16
	Erkek	19
Yaş	20-30	2
	31-40	4
	41-50	20
	51+	9
	0-5	2
Hizmet Yılı	6-10	4
	11-15	7
	16-20	3
	21-25	6
Öğrenim Durumu	26+	13
	Yüksek Lisans	10

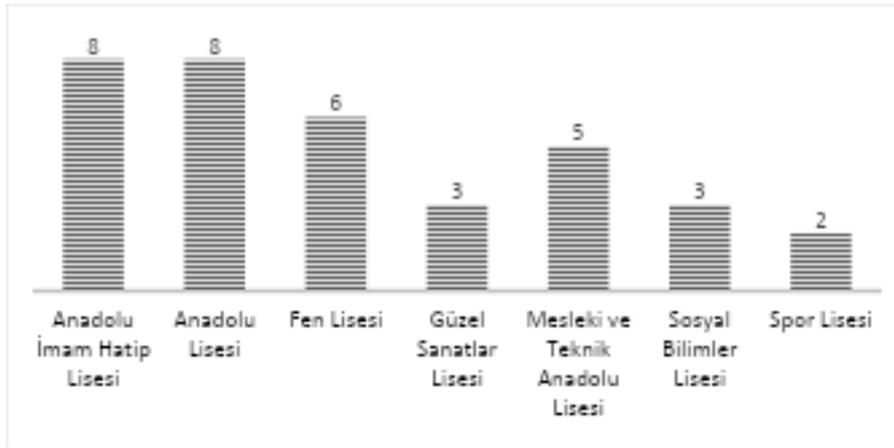
	Doktora	0
	Evet	32
TYMM ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Hayır	3
	Yeterli	14
Hizmet İçi Eğitim İle İlgili Görüşleri	Kararsız	7
	Yetersiz	4
Toplam	-	35

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma grubunda %46’sı (16) kadın, %54’ü (19) erkek olmak üzere toplamda 35 tarih öğretmeni yer almaktadır. Öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında; 20-30 yaş %6 (2), 31-40 yaş %11 (4), 41-50 yaş %57 (20), 51 yaş ve üzeri yaş %26 (9)’dır. Hizmet içi yılları 0-5 yıl %6 (2), 6-10 yıl %11 (4), 11-15 yıl %20 (7), 16-20 yıl %9(3), 21-25 yıl %17 (6) ve 26 yıl ve üzeri %37 (13) ‘dir. Öğretmenlerin % 69’u (24) lisans ve %31’i (10) yüksek lisans mezunudur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına bakıldığında; öğretmenlerin %91’i (32) hizmet içi eğitimi aldığını, %9’u (3) ise almadığını belirtmiştir. Bu açıdan hizmet içi eğitimi alanlar çoğunluktadır. Hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerin %40’ı (14) yeterli, %40’ı (14) yetersiz olduğunu yönünde görüş bildirirken, %20’si (7) ise yeterlilik konusunda görüş belirtmemiştir. Grafik 1’de araştırmanın çalışma grubunda yer alan tarih öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre dağılımına yer verilmiştir.



Grafik 1: Tarih Öğretmenlerinin İllere Göre Dağılım Grafiği

Grafik 1’de görüldüğü üzere; araştırmanın çalışma grubunda Bursa, Elazığ, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kastamonu, Samsun ve Uşak olmak üzere toplam 10 ilde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi kurumlarda aktif olarak öğretmenlik yapan tarih öğretmeni yer almaktadır. Tarih öğretmenlerinin %11 (4)’i Bursa, %9 (3)’ü Elazığ, %9 (3)’ü Erzurum, %11 (4)’i Gaziantep, %6 (2)’si İstanbul, %6 (2)’si İzmir, %9 (3)’ü Kastamonu, %11 (4)’i Kayseri, %14 (5)’ü Samsun ve %14 (5)’ü Uşak ilinde görev yapmaktadır. Grafik 2’de tarih öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türleri dağılımına yer verilmiştir.



Grafik 2:Tarih Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerinin Dağılım Grafiği

Grafik 2’de görüldüğü gibi; tarih öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türleri dağılımını Anadolu İmam Hatip Liseleri %23 (8), Anadolu Liseleri %23 (8), Fen Lisesi %17 (6), Güzel Sanatlar Lisesi %8 (3), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi %14 (5), Sosyal Bilimler Lisesi %9 (3) ve Spor Liseleri %6’ (2) dır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlere etik kurallar gereği illere göre isimlendirmeler yapılmıştır. Bursa BÖ, Elazığ ELÖ, Erzurum ERÖ, Gaziantep GÖ, İstanbul İSÖ, İzmir İZÖ, Kastamonu KSTÖ, Kayseri KYÖ, Samsun SÖ, Uşak UÖ şeklinde isimlendirilmiş ve her ilde görüşülen öğretmen sayısı kadar (Örnek, BÖ1, BÖ2,..) kod isim belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

9.sınıflar özelinde Okul Temelli Planlama Çalışmaları birinci dönem için 4-8 Kasım 2025; ikinci dönem için ise 9-13 Haziran 2025 tarihleri arasında yıllık planda yer almaktadır. Yıllık planda belirtilen tarih aralıklarına bakıldığında teorik olarak birinci dönem için yapılan okul temelli planlama çalışmalarında “Geçmişin İnşa Sürecinde Tarih” ünitesi ile ilişkilendirilebilirken ikinci dönem için 9.sınıf kapsamında yer alan “Eski Çağ Medeniyetleri” ve “Orta Çağ Medeniyetleri” üniteleriyle de ilişkilendirmeleri beklenmektedir.

Tarih öğretmenleriyle 17 Şubat- 19 Mayıs 2025 tarihleri arasında yapılmış olan ünite görüşmeleri ses kayıt özelliği taşıyan cihazlarla toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme türünün doğası gereği hazırlanan açık uçlu sorular öğretmenlere belli bir sıra halinde sorulmuş, ihtiyaç durumunda ek sorular yöneltilmiştir. Ses kayıt özelliği olan bir cihaz ile görüşmeler kayda alınmıştır. Deşifre edilen ses kayıtları TurboScribe programıyla yazıya aktarılmış ve alt problemler çerçevesinde öğretmenlerin ifadeleri değiştirilmeden bulgular kısmında yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadaki veriler MAXQDA 24 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, durum çalışmaları kapsamında sıkça kullanılan betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz sürecinde, katılımcıların görüşleri araştırmanın alt problemleri doğrultusunda düzenlenmiş, veriler önceden belirlenen temalar çerçevesinde sınıflandırılmış ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Böylece veriler, öğretmenlerin görüşlerini yansıtacak biçimde sistematik olarak sunulmuştur. İçerik analizi, verilerin belirli özelliklerini sistematik bir şekilde sınıflandırarak bir araya getirmektir

(Özçelik ve Şahin, 2024). İçerik analizi aşamasında, veriler daha derinlemesine incelenmiş ve benzer anlamlar taşıyan ifadeler kodlanmış ve belirli başlık altında toplanmıştır. Analiz sonucunda, araştırmanın birinci alt problemi kapsamında etkinlik örnekleri başlığı altında sosyal etkinlikler, araştırma-proje çalışmaları ve okuma-yazma etkinlikleri; ikinci alt problem kapsamında “öğretmen önerileri” başlığı altında ise zaman ve destek kategorileri ortaya çıkmıştır.

Bulgular

Tarih Öğretmenlerinin Okul Temelli Planlamaya İlişkin Etkinlik Örnekleri

Araştırmanın birinci alt problem cümlesinin bulgularını, Tarih öğretmenlerinin 9. sınıf Tarih dersi için okul temelli planlama çalışmalarına dair örnekler oluşturmaktadır. 9. Sınıf tarih dersi kapsamında tarih öğretmenlerinin okul temelli etkinlik örnekleri sosyal etkinlikler, araştırma/proje çalışmaları ve okuma-yazma etkinlikleri başlıkları altında toplanmıştır. Tablo 2’de Tarih Öğretmenlerinin okul temelli planlama etkinlik örneklerine dair frekans tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 2: Tarih Öğretmenlerinin Okul Temelli Planlama Etkinlik Örneklerine İlişkin Frekans Dağılımı

Örnek Etkinlik Türleri	Öğretmen Kod İsimleri	f
Müze-Ören yeri ziyareti	BÖ2, ELÖ2, ERÖ2, ERÖ3, GÖ2, İZÖ1, İZÖ2, KSTÖ1, KSTÖ2, KYÖ1, KYÖ2, KYÖ3, KYÖ4, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, UÖ1, UÖ4, UÖ2	20
Bilgi yarışması	BÖ1, BÖ4, GÖ1, İSÖ1, İSÖ2, KYÖ1, KYÖ2, SÖ2, UÖ4	9
Sosyal Etkinlik	Pano/Albüm çalışması	7
	Kütüphane gezisi	6
	Film/Video/Belgesel İzleme	3
	Dayanışma-Yardımlaşma Konferansı	2
	Konferans	1
Araştırma/Proje Çalışmaları	UÖ1, UÖ5, UÖ2, UÖ3, BÖ3, ELÖ3	6
Okuma- Yazma Etkinliği	ERÖ3, KYÖ2, KYÖ3, SÖ2, SÖ5	5
		48

Tablo 2’ye göre okul temelli planlama çalışmaları bağlamında frekansı en yüksek olan başlık sosyal etkinlikler (48) iken, frekansı en düşük olan başlık okuma- yazma etkinlikleridir (5).

Sosyal Etkinlikler

Sosyal etkinlikler başlığı altında müze/ören yeri ziyareti, bilgi yarışması, pano/album çalışması, kütüphane gezisi, film/video/belgesel izleme, dayanışma- yardımlaşma, konferans gibi etkinlik türleri ele alınmıştır. Bu etkinlik türleri içerisinde en fazla frekansa sahip olan müze/ören yeri ziyareti (20), en az frekansa sahip olan etkinlik türü ise konferans (1) etkinliğidir.

Müze-Ören Yeri Ziyareti

Sosyal etkinlikler başlığı altında en fazla frekansa sahip olan etkinlik türü müze- ören yeri etkinliklerine aittir. Tarih öğretmenleri bu başlık altında okul ve çevresinde veya yer

buldukları il içerisinde yer alan müze ve ören yerlerine yaptıkları ziyaretleri ifade etmişlerdir.

9.sınıf tarih dersi öğrenim çıktıklarından hareketle Eski Çağ Medeniyetleri ile ilgili İZÖ1, "İkinci ünite ile ilgili İzmir Arkeoloji Müzesi'ni Agora'yı, Efes'i görmeleri, ilk çağ kültürünü tanımaları ve ilk çağdaki eserleri ya da yaşam tarzlarını görmeleri açısından... Bornova'daki Yassitepe Höyüğü yine aynı şekilde, höyüğün ne olduğunu, oradaki kazılar sonucunda nelerin çıkartılabildiğini görmeleri açısından pekiştirebiliriz diye gezi yaptık." İfadeleriyle arkeolojik kalıntılar üzerinden çalışmalar yaptığını, öğrencilerin öğrenmelerinin pekişmesi açısından bu çalışmaların önemine vurgu yapmıştır. Diğer taraftan benzer şekilde KYÖ2,

"Bu konuda 9.sınıf öğrencilerimizi Kayseri'deki Eski Çağ medeniyetleri ile ilgili olan Kayseri Arkeoloji Müzesi'ne götürdük. Mesela sene başında zümre ile karar alıp 'tarih mekanlarında ders' şeklinde bir planlamamız vardı. Amerikan Koleji eski Amerikan Lisesi, şu anda belediye tarafından işletiliyor. Oraya götürdük öğrencileri, planımıza uygun bir şekilde okul temelli olarak derslerimizi işleyebiliyoruz. Tarih mekanlarında ders olarak bunu yürütüyoruz."

şeklinde 9.sınıf öğrenim çıktıkları için öğrencilerin ilişki kurabileceği arkeoloji müzesine dair bir organizasyon gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Bu noktada KYÖ2'nin yapmış olduğu müze ziyareti, 9.sınıf özelinde okul temelli planlamanın bir parçası iken, yalnızca tarihi bir mekan olarak var olan Amerikan Koleji binasında ders işlemiş olması okul temelli çalışmasını 9. sınıf öğrenim çıktıkları ile ilişkilendirmediğinin göstergesidir. Bir başka örnek olarak KYÖ3, 9. sınıf özelindeki konuların dışındaki müze/ören yerlerine yaptığı ziyaretlere örnek vermiştir:

"Hunat Hatun Medresesi buna örnek olabilir 9.sınıflarda 3.ünite için yani Kayseri Etnografya Müzesi gezisi. Atatürk Evi'nin gezilmesi,- Belirli gün ve haftalarla ilgili öğrencilerin bu konuda gelişimlerini katkıda bulmak istedik birlikte gidip geldik..."

KYÖ3'ün, Kayseri Atatürk Evi Müzesi'ne yapmış olduğu ziyareti 9. sınıf öğrenim çıktıklarından ziyade belirli gün ve haftalar ile ilişkilendirdiği dikkat çekmektedir. Başka bir örnek olarak ERÖ3 de, KYÖ3 ile benzer şekilde öğrenim çıktıkları ile ilişkilendirdiği gezi etkinliklerinin yanı sıra yerel bölgede yer alan tarihi yapıları da etkinliğe dahil etmiştir:

"...Çocukların dahil olduğu, kendilerini merkeze aldığı bir etkinlik olarak görüyoruz. ...Kongre binasını gezdik. Tarihi yerlerini gezdik Erzurum'un. Üç Kümbetler, kale [Erzurum Kalesi]. Oraları gezdirdik çocuklara. Yapıları, binaları, kazıların nasıl olduğunu yakından gördüler kale içerisinde de. O yönden arkeolojiyi kavramada da kolaylık sağladığımı söyleyebilirim. ...Eski Çağ Medeniyetleri'ni işlerken...Urartular'ın bu bölgede yaşadıklarını anlatmak faydalı oldu. Oraları da gördükleri gezdikleriyle birlikte şimdi ders içerisinde işlediğimiz konuları eşleştirebiliyorlar. Erzurum müzesindeki o kalıntıları, Erzurum'daki ilk insanların yaşam tarzlarını birebir gördü çocuklar. Ve kıyas yapmakta o tarihi inşa sürecinde ilk insanlar nasıldı, nasıl yaşadılar. Bununla ilgili bir bağlantı kurabildiler".

Erzurum ilinde okul temelli planlama çalışmalarına dair deneyiminden hareketle öğrencilerin öğrenirken bağ kurmalarına yardımcı olduğunun altını çizen ERÖ3, 9.sınıf 2. ünitesi olan Eski Çağ Medeniyetleri ünitesi ile çalışmasını ilişkilendirmiştir.

ELÖ2 ise daha çok mimari yapılar üzerinden örnekler vererek şu şekilde ifade etmiştir:

"Türkler, İslam devleti, medrese, cami, mahalle, İslam Medeniyeti gibi konularla ilişkilendirdik. Örneğin, Harput'ta kilise de var. İnsanların etnografik özelliklerini ortaya

koymada önemli unsurlardan biridir. Ortaçağ'da kaleleri anlamada Harput Kalesi de bir örnek oldu öğrenciler için."

Bu örnekte ELÖ2'nin 9.sınıf 3.ünitesi olan Orta Çağ Medeniyetleri ile ilişki kurduğu dikkat çekmektedir.

Bir başka örnek olarak İZÖ2, bulunduğu coğrafyanın özellikle Eski Çağ Medeniyetleri için zengin olduğunu dolayısıyla üçüncü ünite özelinde okul temelli bir çalışma yapamayacağına dair sınırlılığa vurgu yapmıştır:

"Üçüncü üniteyle ilgili dolayısıyla Orta Çağ Tarihi, Orta Çağ Tarihi'ne yönelik Türk Tarihi, İslam Tarihi süreciyle ilgili çevremizde onu planlayacak bir okul temelli planlama yok. Yani Türk Tarihi, İslam Tarihi'ne yönelik tabii ki yok. Orta Çağ Tarihi'ne yönelik direkt gösterebileceğim bir tarihi yapı ya da bir mekan yok açıkçası bu coğrafyada. Çünkü burası Eski Çağ Medeniyet coğrafyası ağırlıklı, neyi gösterebilirim ki ? Bu Efes Antik Kenti'ne ve Meryem Ana evine giderken Keçi Kalesi var yukarıdan. Orta Çağ mimarisine belki o kaleyi gösterebilirim ama onun dışında benim coğrafyamda onu yapabileceğim bir etkinlik programı yok."

İZÖ2'nin paylaşmış olduğu bu örnek, okul temelli planlama noktasında bazı öğretmenlerin etkinliklerin yalnızca okul sınırlarının dışında yapmak olarak algıladıklarına dair yansıtıcı bir örnektir.

Diğer taraftan okul temelli planlama çalışmalarına GÖ2, Gaziantep Arkeoloji Müzesi'ni eski çağ medeniyetleri ünitesi ile ilişki kurarak örnek vermiştir.

"İlk çağ uygarlıkları bittiğinde götürüyorduk öğrencilerimizi. Arkeoloji müzesinde örnek vereyim. İlk çağ uygarlıkları ile ilgili görseller var. Örnek vereyim işte. Kerpiçten yapılmış ev vardı mesela. Mesela biz Mezopotamya anlatırken ne diyoruz? O dönemden günümüze tarihi eserler ulaşmamış. Niye? İşte kerpiç ve tuğla gibi dayanıksız malzemeler kullanmıştır. Mesela onu orada gösterip öğrenci bunu gözüyle görebiliyordu. Veya işte Anadolu için bin Tanrı ülkesi deniyor. İşte orada gösterebiliyorduk öğrenciye. Veya fibulayı öğrenci gözüyle görebiliyordu. Veya obsidiyeni orada gözüyle görebiliyordu. Bu da tabii derste bütünleşmesi açısından oldukça önemliydi ama depremden dolayı restorasyon da olduğu için bu yıl oturup etkinlik gözü yapamadık ama Panorama Müzesine gitti öğrenciler. Orada da kısmen de olsa bazı görselleri görme imkanları oldu yani. Tam olmasa da tabii ki."

GÖ2, buldukları coğrafyanın öğrenim çıktıları için uygun bir müzeye sahip olduğunu ve her sene öğrencilerin arkeolojik kalıntıları yerinde görmesi için etkinlik tasarladığını ifade etse de bölgedeki deprem afetinin etkisi ile okul temelli planlama çalışmasını yapamadığını dile getirmiştir. GÖ2'nin okul temelli planlama çalışmalarını okul sınırları dışına çıkmak olarak algılaması İZÖ2 ile benzerliklerini göstermektedir.

Bilgi Yarışması

Müze ve ören yeri ziyaretlerinden sonra en fazla frekansa sahip olan başlık bilgi yarışmalarına aittir. Müze ve ören yeri ziyaretlerinin aksine okul sınırları içerisinde öğrencilerin bilgilerini pekiştirmesi açısından bilgi yarışmalarına dair deneyimini SÖ2 şu şekilde ifade etmiştir:

"Bilgi yarışmasını dönem sonunda uyguladım. Çünkü çok yeni bilgiler öğrenmiştik. O bilgileri tekrar etmek istedim. 3. ünitenin tamamıyla ilişkilendirdiğimiz bir bilgi yarışması yaptık. Açıkçası tarihe olan ilgisini arttırdı öğrencilerin. Bir yarışmayı deneyimlediler."

Yarışma esnasında bazı bilmedikleri şeyleri öğrendiler ve bunu okul çapında yaptığımızda oldukça ilgi çekici oldu”.

SÖ2, okul içerisinde yer alan tüm 9.sınıfların yer aldığı yarışmanın ders özelinde yeni öğrenmeleri de beraberinde getirdiğine dikkat çekmiştir.

Benzer şekilde BÖ4, 9.sınıf öğrenme çıktılarının tamamına dair bir bilgi yarışmasını düzenlendiğini ifade etmiştir:

“Biz yarışmayı bütün çıktılarla ilişkilendirdik. Çocuğun öğrendiği konuları ne kadar öğrendiğini veyahut ne kadar aklında kaldığını, hatırlayabildiğini öğrenme açısından, öğrencinin özgüven kazanması açısından önemli. Kendilerini ifade ediyorlar”.

BÖ4 buna ek olarak öğrencilerin öğrenmelerinin artmasının yanı sıra bütünlükçü bir şekilde gelişimlerine katkıda sağladığının altını çizmiştir.

Pano/Albüm Çalışması

Okul temelli planlama çalışmaları kapsamında bir başka sosyal etkinlik örneği olarak pano/albüm hazırlama karşımıza çıkmaktadır. 9. sınıfta yer alan Geçmişin İnşa Sürecinde Tarih adlı 1. ünite de GÖ4, tarih bilincinin kazandırılmasına yönelik yaptırdığı çalışmaları şu şekilde ifade etmiştir:

“...öğrencilerin üniteyle ilgili slogan hazırlamasını istedik pano için. Sloganlar panoda yayımlandı. Daha sonra üniteyle ilgili fıkralar, espriler, ondan sonra karikatürler hazırlamalarını istedik, bunlar da panoda hazırlandı. ...tarihimize saygı çıkmalıyız konusuyla ilgili sloganlar hazırlattık. Ondan sonra tarihi olaylarla ilgili karikatür, espriler geliştirmelerini sağladık. Yani bu şekilde birinci ünite de özellikle dokuzuncu sınıf öğrencilerimiz yeni okula geldikleri için, onlar için daha eğlenceli hale getirmek için etkinlikleri birinci ünite de yoğunlaştırmıştık.”.

Öğrenci motivasyonuna ve okul aidiyetine de vurgu yapan GÖ4, ortak geçmişe sahip olmanın getirdiği tarih bilincini kazandırmak için öğrencilerinin fıkra, karikatür, slogan vb. çalışmalarını örnek vermiştir. 2.ünite özelinde Eski Çağ Medeniyetleri ile pano çalışmasını KSTÖ3 şu şekilde ifade etmiştir:

“Yöremizdeki tarihi eserlere, Arkeoloji Müzesi gibi yerlerde o konuların geçtiği zamanlarda onları yaptık. Mesela tarım ünitesi vardı, tarımla ilgili olan ünitenin olduğu zamanlarda pano çalışması yaptık.”

Diğer taraftan ERÖ1, 1.ünite bağlamında yardımcı bilim dalları ile ilişkilendirdiği albüm çalışmasından bahsetmiştir: *“Bazı dergi ve gazetelerden tarihle ilgili yazıları bulup kesip böyle bir albüm çalışması hazırladık. Böyle ailesinden eski paraları bulup böyle getirenlerle bir para albümü, nüvizmatik konusunda bir çalışma yaptık.”* Buna ek olarak ERÖ1, 29 Ekim Haftası'nda da pano çalışması düzenlediklerini *“...Sonra bu tarihin hani vatan millet sevgisini çoğaltması yönünden 29 Ekim haftasında böyle pano çalışmaları yaptık.”* şeklinde ifade etmiştir. 9. sınıf öğrenme çıktıları içerisinde 29 Ekim Haftası konusu doğrudan yer almamaktadır fakat ERÖ1'in 9. sınıf 1. ünitesi bağlamında vatansızlık değerinin (TYMM, 2024, s.16 ve s.18) kazandırılmasında pano çalışmasını bir araç olarak planlaması okul temelli planlama çalışmaları açısından bir örnektir. Bir başka öğretmen İSÖ2 ise 3. ünite ile ilişkilendirdiği pano çalışmasını şu şekilde ifade etmiştir: *“Göç haritası yaptırdık, panoya astırdık. Türk devletlerinin önemli liderleriyle ilgili görsel şemalar hazırlattık. Hem okulumuzun her iki bloguna hem de giriş katlarına bunları yansıttık.”.* İSÖ2 de pano çalışması ile okul temelli planlama etkinliğini okul sınırları içerisinde

gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Kütüphane Gezisi

Kütüphane gezileri bir başka örnek olarak okul temelli planlama çalışmalarına dair örnekleri ortaya koymaktadır. Öğretmenlerden KYÖ3, 3. ünite ile ilişki kurduğu çalışmayı şu şekilde paylaşmıştır:

“3. ünite için Kayseri Kalesi, özellikle İslam tarihiyle ilgili yazma eserler kütüphanesine öğrencileri götürdük. İslam tarihi ile özellikle yazma eserler kütüphanesindeki birtakım kitaplar İslam tarihi ile cami medrese gezerken yine İslam tarihi ile ilgili ilişkilendirdik”.

KYÖ3, Kayseri’de yer alan Raşit Efendi Yazma Eser Kütüphaneye yapmış oldukları geziyi 9. sınıf 3. ünitesinde yer alan öğrenim çıktısı ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Benzer şekilde UÖ2 de, kütüphane ile ilgili bir okul temelli planlama çalışması yaptığını ifade etmiştir:

“İl halk kütüphanesine gittik. ...kütüphanede öğrencilerin kitap okumaya teşvik edilmesi yönünde orada bir kütüphane müdürü bir konferans verdi bize. Öğrencilerimizin kitap okumaya ne kadar istekli olup olmadıkları, kütüphaneye üye olmaları gerektiği, kütüphaneden kitap alabilecekleri, kitap okumanın faydaları, nasıl araştırmalar yapılacağı vs. konusunda bize bir konferans da verdiler kütüphanede.”.

UÖ2, Uşak İskender Pala İl Halk Kütüphanesi’ne yapmış olduğu gezi ile ilgili olarak öğrencilerin araştırma kültürüne dair kazandığı becerilere bir örnek olarak 1.ünite ile ilişkilendirildiği ifade edilebilir.

Film/Video/Belgesel İzleme

Okul içi öğrenme ortamlarının imkanlarından faydalanan öğretmenlerin bir kısmı da filmlerle öğrencilerin edindikleri bilgileri film, video veya belgesel aracılığı ile pekiştirmeyi hedeflemiştir. UÖ2, 9. sınıfın 2. ve 3. ünite ile ilgili olarak belgesel /video izlettiğine dair bilgiler vermiştir: *“Eski Çağ ve Orta Çağ Medeniyetleri ile ilgili olarak okul temelli planlama için Mısır piramitlerinin gizemlerini izlettirdim mesela. Ne şekilde gizemleri var, nasıl yapılmış falan gibi.... Türklerde Turan taktiği bunu izlettirdim.”.* Öğretmen örneğinden hareketle 9.sınıf ders kitabının 2.ünitesi incelendiğinde, 103. sayfada Turan Taktiği’ne şu şekilde yer verildiği görülmektedir: *“Asya Hun ordusu savaşlarda genellikle hilal taktiği olarak da adlandırılan Turan taktiğini uygulamıştır. Sahte bir geri çekilmeyle pusu kurulduktan sonra düşman ordusu çevrelenmiş ve okçularla uzaktan vurulmuştur.”.* UÖ2’nin ders kitabının içeriğinde yer alan Turan Taktiği ile ilgili bilginin video ile pekiştirmesi okul içi öğrenme ortamı içerisinde gerçekleştirilen okul temelli planlama çalışmalarına örnektir. SÖ1 ise, 9. sınıf 3 ünite içeriği ile Çağrı filmini ilişkilendirmiştir:

“Mesela çocuklara şunu dedim İslam tarihini anlatırken, Çağrı filmini izlediniz mi dedim. Yani yarıya yakın izlememiş. Onun için Çağrı Filmini izlettirdim. Başka bir öğretmen Metehan’la ilgili bir şey de izletebilir...konudan kavramasını, ilgisini daha çok çekebilir mesela film izlettiğimiz zaman. Çünkü bazı öğrenciler anlattığından çok iyi anlamıyor, görseli çok iyi olabiliyor. Çocuklar da çok sevdiği şeyler böyle film falan. Yine mesela Kût’ül-Amâre’yi izlettim. Yani kitapta olmasa bile bizim değerlerimizle ilgili izlettiğimiz şeyler oluyor.”.

Filmlerin görsel açıdan destekleyici olabileceğine vurgu yapan SÖ1, aynı zamanda Kût’ül-Amâre ile ilgili belgesel/video izlettiğinden bahsetmiştir. Bu noktada bu etkinlik, önemli gün ve haftalar açısından destekleyici olsa da 9. sınıf programında yer almaması ve öğretmenin

öğretim sebebiyle program dışı olmasa da öğrencinin 9.sınıf düzeyindeki programı pekiştirmesinde doğrudan ilişkili görünmemektedir.

Dayanışma- Yardımlaşma

Dayanışma ve yardımlaşma başlığı altında ELÖ1 ders kitabındaki içerikten hareketle okul temelli planlama bağlamında deneyimini örnek vermiştir:

“...okulumuzda durumu iyi olmayan öğrencilere yardım yapıldı. Böylelikle bu konuda öğrencilerin bilinçlendirilmesi amaçlandı. Bu tarih bilincinin uyandırılması, özellikle insanların yardımlaşma, dayanışma örneklerinden yola çıkarak okulumuzda da buna yönelik bir yardımlaşmaya ya da öğrenciler arasında kaynaşmaya sağlayacak, birlik beraberliği sağlayacak böyle bir yardım olayını başlattık ve bu da öğrenciler arasında güzel sonuçlar öğretti.”

Ders kitabındaki örnek incelendiğinde, 9.sınıf tarih ders kitabının (TYMM, 2024) 13.sayfasında yer alan Erzincan ve Kahramanmaraş depremleri örneğinden ilham almış oldukları ifade edilebilir. Başka bir deyişle tarihi olaylardan hareketle günümüzdeki afetlerin yıkıcı etkileri göz önünde bulundurularak öğrenciye yardımlaşma değeri kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda ELÖ1'in örnek verdiği etkinlik, programı dışı etkinlik türlerinden sosyal sorumluluk kapsamına girmektedir. Sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi açısından, öğrencilerin yaşadığı toplumun bir parçası olarak kabul edildiğinde çevrelerine katkıda bulunmaları belli değerleri kazanmaları açısından önemlidir. Benzer şekilde KYÖ3 de, okul temelli planlama çalışmaları kapsamında sadaka taşı uygulamasını örnek vermiştir: *“Okul temelli etkinlikleri bir ünite üzerinden değil tarih 9 müfredat programı genel çerçevesinde planladım. Özellikle ünite değer ve eğilimlerini göz önünde bulundurdum. Yardımseverlik, duyarlılık... Bir de sosyal sorumluluk olarak ‘Sadaka Taşı’ uygulaması yaptık.”* KYÖ3'ün örneği ELÖ1 ile benzer şekilde, program dışı etkinliklerin okul temelli planlama etkinliği olarak algılandığı konusunda yansıtıcı bir başka örnektir.

Konferans

Konferans etkinlikleri ise bir başka okul temelli planlama çalışmaları örneğidir. Bölgede yer alan üniversitedeki akademisyenlerin desteğini alarak öğrencilerin öğretim programındaki öğrenme çıktılarına yönelik bilgilerinin pekişmesi açısından destekleyici ve çeşitlidir. Buna örnek olarak SÖ1 şu şekilde ifade etmiştir:

“19 Mayıs Üniversitesi Tarih bölümünden iki tane hocamızı davet ettik. Onların bizim belirlediğimiz başlıklar çerçevesinde, yani yeni müfredattaki içerikle ilgili öğrencilerimize bir onları buluşturmuş olduk. Birincisi tarih öğrenmenin faydaları ile ilgili bize geldi, bir sunum yaptı Prof. Dr. Önder Duman. Bir de tarih biliminin üretim süreci, dijital tarih ile ilgili Prof. Dr. Rıza Karagöz'ü davet ettik okulumuza. Onların bilgisinden faydalanmış olduk. Şimdi özellikle dışarıdan gelen akademisyenler kitaptaki içeriklerin dışında kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili öğrencilere bizim belirlediğimiz bir başlığı sunuyor. Fakat uzun bir soru cevap kısmı ayarlıyoruz. Yani öğrenciler soru bombardımanına tutuyorlar hocayı, misafirlerimizi ve aslında o merak duygularını gıdıkladığı için öğrencilerimiz bu işten keyif alıyorlar. Biraz da yaş itibarıyla ergenlik dönemi nedeniyle üniversite hocasını sıkıştırmış gibi hissediyorlar kendilerini ve mutlu oluyorlar.”

Öğrencilerin alanın uzmanları ile bir araya gelmesi ve deneyim paylaşımına örnek olan okul temelli çalışmaların aynı zamanda öğrencinin merak duygusunun tatmin edilmesi ve sorgulayıcı yönünün gelişmesi açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Buradaki kriter

öğrencilerin mevcut etkinlikle öğrenme çıktılarını pekiştirebilmiş olmasıdır.

Araştırma/Proje Çalışmaları

Araştırma etkinlikleri okul temelli planlama çalışmalarını kapsayan bir başka başlıktır. Bu başlık altında tarih öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri araştırma konularına dair örnekler yer almaktadır. UÖ1, Eski çağ medeniyetleri ile ilgili vermiş olduğu araştırmayı müze özelinde yapılandırmış ve şu şekilde ifade etmiştir: *“Ben çocuklara araştırma görevi verdim ve müzeleri gezmelerini istedim. Mesela Lidyalılarla ilgili Karun hazineleri, müzedeki kanatlı deniz atı broşunun hikayesini öğrenmelerini istedim. Uşak’la alakalı olduğu için. Sonrasında da çocukların bilgilerinin, fikirlerini içeren bir sunum yaptırırım.”*. UÖ1, bu çalışma ile öğrencinin bilgisini kendisinin keşfetmesine ve okul dışı öğrenme ortamlarını aktif kullanmasına imkân tanınması bakımından önemlidir. UÖ1’in etkinlik örneği, zaman yönetimi konusunda sorun yaşayan öğretmenler için de alternatif olabilir. Benzer şekilde yereldeki öğrenme alanlarını araştırmalarına ve keşfetmelerine imkân tanıyan bir başka örnek ise ELÖ3’e aittir: *“Yerel tarih unsurları içeren küçük bir araştırma proje çalışması yaptık. Öğrenciler yaşadıkları çevredeki yapıları araştırarak sunum hazırladılar. Mahalledeki bir cami ve kale hakkında bilgi toplama ve bunu sınıfla paylaşma etkinliği yaptım. Böylece hem tarih hem de araştırma becerilerini destekledim”*. ERÖ1 ise tarihsel olayları içeren süreli yayınlarla ilgili öğrencilerden araştırma yapmalarını istediği örneği paylaşmıştır: *“Sonra tarihin hani günümüzdeki etkilerini görmek için gazetede, dergilerde ya da internette çıkan böyle tarihle alakalı bilgileri topladık. Yine tarihin toplumdaki dayanışma faktörünü göstermek amacıyla hani günümüzdeki olan ya da olmuş olan depremlerle alakalı böyle görsel yayınları ön plana alarak araştırmalar yaptırırım”*. Bu noktada birincil kaynakların araştırılması öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine dahil olması açısından önemlidir.

Okuma-Yazma Etkinlikleri

Okul temelli planlama çalışmaları bağlamında frekansı en düşük olan etkinlik türü okuma-yazma etkinlikleridir. Bu başlık altında öğretmenlerin örnekleri, öğrencilere okumaları için vermiş oldukları hikaye veya romanlar hakkındadır. KYÖ3, Dede Korkut Hikayeleri, Osmancık ve Beyaz Gemi romanını öğrencilere okumaları için etkinlik oluşturduğunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Okuyoruz-Anlatıyoruz etkinliği olarak ‘Dede Korkut Hikayelerini ve Beyaz Gemi, Osmancık kitabını okuttuk.”*. Romanların içeriği dikkate alındığında Dede Korkut Hikayelerinin Oğuz Türklerinin İslam öncesi yaşam tarzlarını yansıtmaları bakımından öğrenim çıktıları ile ilişkilendirilebilirken diğer taraftan Beyaz Gemi ve Osmancık romanları 9.sınıf öğrenim çıktıları ile doğrudan ilişkilendirilememektedir. Ancak bu romanlar okul temelli planlama çalışmaları ile ilgili olarak 9.sınıf yerine farklı sınıf kademelerinde örnek olarak ele alınabilir. Bir başka örnek Sun Zi’nin Savaş Sanatı adlı romanına aittir. Öğretmenlerden SÖ5, Dede Korkut Hikayelerinin yanı sıra Savaş Sanatı adlı romana okul temelli çalışmaları kapsamında yer verdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Birinci olarak 9. sınıfların tamamında Sun Zi’nin Savaş Sanatı isimli kitabını okuttuk. Dede Korkut Hikayelerini okuttuk bütün öğrencilerimize. Bunlarla ilgili konuşmalar yaptık, çalışma yaprakları hazırladık. Ama Savaş Sanatı kitabı savaşı anlatan bir kitap değildi aslında. Orada tetikte olmak, dikkatli olmak, coğrafyayı bilmek, yer zaman ilişkisini bilmek, emir komuta zincirinin ne demek olduğunu bilmek gibi anlamlar ve kavramlar içeriyordu. ...okuttuğumuz kitap ve sonrasında kitapla ilgili yaptığımız çalışmaların öğrencilerimiz için faydalı olduğunu düşünüyorum.”

Okuma etkinliklerinin dışında farklı olarak yazma etkinliklerine örnek veren ERÖ3, öğrencilerin 9.sınıfta yer alan konularla ilgili olarak şiir veya şarkı gibi yazı türlerine dair

yaptıkları etkinlikten bahsetmiştir: “Yılın son haftasında bazı konularla ilgili şiir veya şarkı yazıp onu müziklere uygulattığımız sınıflar oldu. Müzik sınıfı mesela şarkı haline getirmelerini istedim...”

Tarih Öğretmenlerinin Okul Temelli Planlamaya İlişkin Önerileri

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi Tarih Öğretmenlerinin okul temelli planlama çalışmalarına yönelik önerilerine aittir. Verilere bakıldığında; önerilerle ilgili iki eğilim olduğu dikkat çekmektedir. Bunlardan biri zaman diğeri ise destek ile ilgilidir. Öğretmenlerin bir kısmı yıllık planda 2 saat olarak ayrılan okul temelli planlamanın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bir kısmı ise okul temelli planlama çalışmaları bağlamında okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ilgili idare ve kurumun destek olması gerektiğini belirtmiştir. Tarih Öğretmenlerinin okul temelli planlama çalışmalarına yönelik önerilerin frekans dağılımlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3: Tarih Öğretmenlerine Göre Okul Temelli Planlamaya Yönelik Önerilerin Frekans Dağılımı

Öneriler	Öğretmene Verilen Kod İsim	Frekans (f)
Zaman	BÖ1, ERÖ3, İSÖ2, İZÖ1, KYÖ2,KSTÖ1, SÖ4, UÖ4	8
Destek	BÖ4, İZÖ2, KSTÖ2,KSTÖ3, UÖ3, GÖ1, ELÖ1	7

Tablo 3’e göre, tarih öğretilerinin okul temelli planlamaya yönelik frekans tablosuna bakıldığında zaman ve destek başlıklarının birbirine yakın frekanslara sahip olduğu görülmektedir. Toplamda çalışma grubunda yer alan 35 öğretmenin %60’ı (21) önerisinin bulunmadığını ifade etmiş bir kısmı ise okul temelli planlama çalışmaları bağlamının dışında önerilerde bulunduğu için alt probleme dahil edilmemiştir. Bu öğretmenler, BÖ2, BÖ3, ELÖ2,ELÖ3, ERÖ1, ERÖ2, GÖ2, GÖ3, GÖ4, İSÖ1, KSTÖ3, KUÖ1, KYÖ3, KYÖ4, SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ5, UÖ1, UÖ2 ve UÖ5’tir. Bu alt problem bağlamında öğretmenlerin büyük çoğunluğundan veri elde edilememiştir.

Zaman

Tarih öğretmenlerinin bir kısmı okul temelli planlama çalışmaları için yıllık takvimde yer verilen sürenin yetersiz olduğu düşüncesindedirler. Buradan hareketle okul temelli planlama çalışmaları için sürenin artırılması önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerden İZÖ1, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“...süre az. İki saat verilmiş ünite sonlarında okul planlığı. Yani iki saatte hangi müzeye gidip hangi müzeden dönebiliriz. Onun için kitapta sadeleştirmeye gidip geziler kısmını zaman açısından biraz daha yükseltirlerse daha çok pekişeceğine inanıyorum... Hani bazen yapamıyoruz ama yetişmiyor çünkü. Planlar yetişmeyince plan doğrultusunda konular işlenmeyince bu sefer müze gezilerini bırakıyoruz bir kenara yapamadığımız için. 4 saat gibi bir süre ayrılmış ama şehir dışına çıkarsak bu yetersiz.”

Benzer şekilde UÖ4, sürenin artırılması yönünde okul temelli planlamanın daha fazla etkili olacağına dair öngörüsüne yer vermiştir: “...Okul temelli planlama bir senede 2 hafta değil de 4-5 hafta olabilir. Arttırılmalı, arttırılırsa daha iyi olur.” UÖ4, okul içi ve okul dışı içindeki etkinlikler için mevcut sürelerin yetersiz olduğuna dikkat çekerek şu şekilde belirtmiştir:

“Okul temelli yani süre arttırılıp diyelim süre biraz daha artarsa bizim bununla ilgili okulda daha fazla etkinlik yapabiliriz. Okul içi veya okul dışı süre yeterli olmadığı için de zaten yapamıyoruz. Yapılmıyor yani. Bir de idarelere yazılar gönderilebilir okullara diyelim lise 1 diyelim müfredatta şu konuyla ilgili 1.sınıflara okul içerisinde bir etkinlik yapılabilir diye yazı gelirse idareye, idare de yapar o zaman yani bizde sürede 2 saat değil 3 saat olursa sıkıntı olmaz”.

Diğer taraftan SÖ4 ise, okul temelli planlama çalışmaları için ayrılan sürenin yetersiz olduğundan bahsederek öğretmene bırakılmaması gerektiğini ifade etmiştir:

“Ya işte mesela okul dışına topluca gidemiyoruz. O sorun. ...Okul planlamasını yaparken mesela bana bütün okullara ilgili bir gün vermeler lazım. Ya da bütün okulda bir gün tarih günü bugün demeleri lazım ki ben çocukların hepsini alayım. Mesela dokuzlara ilgili bugün tarih günü. Dokuzları alayım ben Tekkeköy Mağaralarına götüreyim. Şimdi ne yapıyorsun? Sınıfın birini aldın diyelim 2 saat dersin var ama 2 saatte gidip gelemiyorsun. Sonra hadi diyelim aldın gittin bir günlüğüne. O zaman 9A'yı 9B'yi de öbür gün götüreceksin falan. ... ara tatillerde çocuklara böyle etkinlikler olabilir. Öğretmene bırakılacak bir şey değil okul temelli planlama. Okul olarak planlama. Bana bırakırsa ben film izletiyorum. Başka ne yapabilirim ki? Ya da en fazla işte kıyafetler giydirip bir tiyatro etkinliği yaptırabilir.” Bu noktada SÖ4'ün vurguladığı noktalardan biri de okul temelli planlama çalışmalarının merkezi bir şekilde planlanmasına yöneliktir.

SÖ4 okul içinde yaptırdığı etkinliklerden örnek vermiş fakat okul dışı öğrenme ortamları adına sürenin yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

Destek

Destek başlığı altında önerilerde bulunan tarih öğretmenleri genel olarak okul temelli planlamayı okul dışı öğrenme ortamlarının bir parçası olarak ele almışlardır. Bundan dolayı önerilerin birçoğu öğrencilerin okul sınırları dışına çıkarma durumlarında yaşadıkları sorunlardan kaynaklıdır. BÖ4, okul dışı öğrenme ortamlarını ziyaret etmek için öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik düzeyinin belirleyici olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“İmkanlarla ilgili düzenleme sağlanabilir. Ekonomik şartlardan dolayı planlama yapmak mümkün değil. Hem okulun şartlarından dolayı hem verilerin şartlarından dolayı çok zor olduğunu düşünüyorum. Bir de tabii bürokratik engelleri var. Yani bir sürü izinler almak, bir sürü onay almak gerekiyor. Bunlar tabii bizi yoruyor. Bursa'da oldukları halde çocukların birçoğu Ulu Cami'ye gitmemiş, Tophane'yi görmemiş. Yani kendi mahallesinden, kendi muhitinden dışarıya çıkmamış öğrenciler var. Bu öğrenciler için önemli. Bu sürecin daha kolay olması lazım bunun için de her türlü destek şart.”

Bu bağlamda BÖ4 okul dışı öğrenme ortamları için gerekli izinlerin ve ekonomik desteğe yönelik düzenlemeler yapılması önerisinde bulunmuştur.

İZÖ2 ise, okul temelli planlama için öğrenci gezilerine yönelik izin sürecinin merkezi olarak çözülmesi ve planlanması ile ilgili benzer şekilde görüşlerine yer vermiştir:

“Milli Eğitim Bakanlığı devletten bütçesini alırken lütfen daha iyi bütçeler alsın. Çocuklarımıza eğer tarihse, hep örnek gösteriliyor ya Japonya-Hiroşima. Anadolu, eski bir medeniyet merkezi doğru mu? Evet. Ve biz Ege bölgesinde ciddi anlamda eski çağ tarihi.

..bunun planlamasını yapsın okullardan, gönderilsin. Yani ben şimdi veliden izin ve onay ve parayla bu işi yapabiliyorum. Buna gerek olmaması lazım.”

ELÖ1 ise diğerlerinden farklı olarak okulun fiziksel imkân ve altyapısının okul temelli planlama çalışmalarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir: “Şimdi okulların bu konuda eksiklerinin giderilmesi gerekiyor ki okul temelli eğitimde başarılı olalım. Dediğimiz gibi okulda eksiklerimiz çok bizim okullarımızda. İşte başta altyapımız yok. İnternetimiz yok. Öğrencimizin o kaynaklara ulaşması lazım ki anında. Biraz daha okulun başarısı, okulun yapılanmasıyla gerçekleştirilsin.” ELÖ1’in önerisi , diğer öğretmenlerden farklı olarak okul temelli planlamayı okul sınırları içerisinde duyulan ihtiyaca yöneliktir. Bu noktada okul içindeki altyapı ve imkanlara dair iyileştirme önerisinde bulunulduğu ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Okul temelli planlama etkinliklerinin merkezîyetçi/ulusal öğretim programı veya yerel öğretim programı ile ilişkisi bağlamında ele alındığında Türkiye’deki örneklerden hareketle ulusal öğretim programındaki uygulamalara yerel kaynakları entegre etme anlayışı olarak yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt probleminde tarih öğretmenlerinin etkinlik örneklerine bakıldığında en çok sosyal etkinliklere başvurdukları görülmektedir. Etkinlik örneklerinden hareketle bazı öğretmenlerin etkinlik içerikleri okul temelli bir zemine sahip olmasına rağmen 9. Sınıf öğrenim çıktuları ile ilişkilendirilmemiş veya gerekçelendirilememiş olması dikkat çekicidir. Bu bağlamda etkinliklerin bir kısmı okul temelli planlama etkinliklerinin kapsamı dışında kalmıştır. Sonuç olarak tarih öğretmenlerinin bir kısmının okul temelli planlama etkinliklerinde ünite içeriklerinden bağımsız olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul temelli planlama etkinliklerinin yalnızca okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesi gerekliliği üzerine hem etkinlik örnekleri bağlamında hem de öneriler bağlamında ifade edilmiş olması okul temelli planlama etkinliklerine dair bir yanılğının varlığını ortaya koymaktadır.

İkinci alt problem bağlamında bakıldığında ise önerilerin doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ayrı başlıkta ortaya çıktığı dikkat çekmektedir. Önerilerin bir kısmı doğrudan okul temelli planlama çalışmalarına yönelik iken bir kısmı okul temelli planlamayı etkileyecek fiziksel imkanların ve/veya içeriğin iyileştirilmesine yöneliktir.

Tarih öğretmenlerinin mevcut temalardan/ünitelerden hareketle program dışı öğrenme etkinlikleri ile okul temelli planlama çalışmalarını ayırt etme noktasında sorun yaşadıkları da dikkat çekici unsurlardan biridir. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının planlama sürecine daha sistematik şekilde dahil edilmesi gerektiği, öğretmenlerin bu konuda örnek uygulamalara ve yönlendirici dokümanlara ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle öğretim programına dair okuryazarlığın artırılmasına yönelik hizmet içi eğitimler gözden geçirilmelidir. Aynı zamanda tarih öğretmenlerinin okul temelli planlama çalışmaları konusunda somut örnekler, kılavuzlara ve uygulama modellerine ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve iyi örneklerin paylaşılması önemlidir.

Kaynakça

Bolstad, R. (2004). *School based curriculum development: Principles, processes and practice*. New Zealand council of educational research.

- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management* (Education Policy Series No. 3). Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Ergün, N. (2024). Durum çalışması (case study). In A. Çetin (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri: Kuram, uygulama ve sınırlılıklar* (s. 133–148). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gopinathan, S. & Deng, Z. (2006). Fostering school-based curriculum development in the context of educational initiatives in Singapore. *Planning and Changing*, 37 (1&2), 93–110.
- İş, E. (2021). *Okul müdürlerinin okul temelli denetim yaklaşımlarının öğretmen deneyimlerine dayalı olarak incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması* (Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Gaziantep, Türkiye.
- Keiny, S. (1993). School-based curriculum development as a process of teachers' professional development, *Educational Action Research*, 1:1, 65-93.
- Legbo, T.-I. G. (2022). Exploring the Relevance of School-Based Curriculum Development with Culture Integration. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(2), 36-42. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.2.139>
- Marsh, C. J. (2009). *How school-based curriculum development (SBCD) can facilitate curriculum differentiation* (CD). International Conference on Primary Education, 25-27 November, Hong Kong, 1-11.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). 1. Modül: Öğretim programlarının temel yaklaşımı [Kılavuz]. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-1.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Özçelik, F. C., & Şahin, A. (2024). İçerik analizi. İçinde Ö. Baş & B. Gök (Eds.), *Nitel araştırma pratikleri: Eğitimciler için* (17. bölüm, ss. 308–330). Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2019). *Beden eğitimi ve seçmeli spor etkinlikleri ile okul temelli fiziksel aktivite uygulamalarının sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi). Mersin, Türkiye.
- Özlu, A. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul temelli mesleki gelişim programına yönelik görüşleri: İzmir ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Roşan, Ş. (2006). *Okul temelli yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin incelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)*. (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi). Gaziantep, Türkiye.
- Skilbeck, M. (2005). School-based curriculum development. In: Lieberman, A. (eds) *The Roots of Educational Change*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-4451-8_7
- Tuncel, F. (2025). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik okul temelli uygulamaların bir özel okul ve bir devlet okulunda dışsal kıyaslama yoluyla transfer edilmesi* (Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi). Adana, Türkiye.
- Yeşilbaş Özenç, Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 1(2), 57-67.

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nın Kültürel Miras Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi

Çağrınur SAĞ

Dr., Bağımsız Araştırmacı, cagrinursag94@gmail.com ORCID: 0000-0003-1955-3900

Tuğba TURGUT

Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, tugba.turgut@amasya.edu.tr ORCID: 0000-0003-3595-3111

ÖZET

Araştırmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nı kültürel miras okuryazarlığı açısından incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma dahilinde veri kaynağı olarak 2024 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı ele alınmıştır. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "Tarih Dersi Öğretim Programı İnceleme Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı'nda kültürel miras okuryazarlığı becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Programın yapısını oluşturan özel amaç maddelerinde genellikle kültürel miras okuryazarlığının keşfetme/erişme becerisine yer verildiği saptanmıştır. Programın uygulanmasına ilişkin esaslarda ise çoğunlukla keşfetme/erişme ile oluşturma/kullanma becerisine yer verildiği belirlenmiştir. Programda yer alan becerilerde genellikle analiz etme/değerlendirme becerisine yer verildiği tespit edilmiş olup değerlerde ise keşfetme/erişme ve oluşturma/kullanma becerisine yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca programda kültürel miras okuryazarlığının analiz etme/değerlendirme, keşfetme/erişme ve oluşturma/kullanma becerileri boyutunda eğilimlere de yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte tüm sınıf düzeylerinde (9, 10 ve 11. sınıflar) kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili ünitelerin yer aldığı belirlenmiştir. Öğrenme çıktılarının en fazla kültürel miras okuryazarlığının analiz etme/değerlendirme becerisi boyutunda, en az ise oluşturma/kullanma becerisi boyutunda yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda gelecekte yapılacak öğretim programlarında kültürel miras okuryazarlığının keşfetme/erişme, analiz etme/değerlendirme, oluşturma/kullanma ve bilgiyi paylaşma becerilerine eşit düzeyde yer verilmesi önerilebilir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Tarih Eğitimi
Öğretim Programı
Kültürel Miras
Okuryazarlığı

An Analysis of The Turkey Century Education Model Secondary Education History Curriculum in Terms of Cultural Heritage Literacy

ABSTRACT

The aim of the research is to examine the Türkiye Century Maarif Model Secondary Education History Course Curriculum in terms of cultural heritage literacy. The research was carried out using document review method, one of the qualitative research methods. The 2024 Secondary Education History Course Curriculum was used as the data source in the research. The "History Course Curriculum Review Form" developed by the researchers was used as the data collection tool. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that cultural heritage literacy skills were included in the 2024 History Course Curriculum. It has been determined that the ability to discover/access cultural heritage literacy is generally included in the specific purpose items that form the structure of the program. It has been determined that the principles regarding the implementation of the program mostly include the skills of discovery/access and creation/use. It has been determined that the skills included in the program generally include the ability to analyze/evaluate, while the skills included in the values include the ability to discover/access and create/use. It has also been determined that the program includes trends in the analysis/evaluation, discovery/access and creation/use skills of cultural heritage literacy. In addition, it was determined that there were units related to cultural heritage literacy at all grade levels (9th, 10th and 11th grades). It has been determined that the learning outcomes are most prominent in the analysis/evaluation skill dimension of cultural heritage literacy, and least prominent in the creation/use skill dimension. In this context, it can be suggested that future curricula should include the skills of cultural heritage literacy such as discovery/access, analysis/evaluation, creation/use and sharing knowledge equally.

Article Type
Research

Key Words
History
Education
Curriculum
Cultural
Heritage
Literacy

Giriş

Kültür terimi toplumun ortak değerlerini, inançlarını, normlarını, davranış biçimlerini, geleneklerini, sanatını, edebiyatını, dilini, dini ritüellerini ve yaşam tarzlarını içine alan kapsamlı bir terimdir (Mengüloğul ve Sarıkaya, 2024). Başka bir deyişle bir ulusun uzun yıllar boyunca oluşturduğu ve nesiller boyunca aktarımını sağlayarak yaşattığı davranış kalıplarını, deneyimlerini inşa etme yollarını ve yöntemlerini içeren değerler bütünüdür. Bu değerler ulusun günlük yaşamının giyim ve kuşamına, mutfak kültüründen herhangi bir olay karşısındaki tutumlarına kadar birçok unsura ilişkin sayısız detay içermektedir (Tanrıku, 2019). Kültürel miras kavramı ise yalnızca geçmişin yansıması olmayıp aynı zamanda toplumların kimliklerini ve değerlerini bugüne taşıyan bir ifadedir (Dursun, 2025). Bouchenaki (2003), kültürel mirasın toplumu, normları ve değerleri içeren senkronize bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Nitekim tarihi yapılar, semboller ve nesnelere temel norm ve değerlerin somut kanıtları olarak tanımlanmaktadır. Bu sayede de somut ve somut olmayan kültürel miras arasında ortak bir ilişki kurulmaktadır (Bouchenaki, 2003'ten akt., Uğur ve Dönmez, 2021). Bu açıdan değerlendirildiğinde kültürel miras kavramı, ülke sınırları içerisinde kalan bir kavramdan ziyade evrensel bir değer üstlenmektedir (Yücel Batmaz ve Biçici, 2021).

Kültürel mirasa ilişkin bilinçli bir farkındalık süreci ise kavramın okuryazarlık düzeyinde içselleştirilmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda 21. yüzyıl koşullarının gerektirdiği okuryazarlık becerilerinden de biri olan kültürel miras okuryazarlığı göze çarpmaktadır. Nitekim kültürel miras okuryazarlığı, kültürel miras ürünlerini keşfetme, ürünlerle ilgili bilgilere erişme, eriştiği bilgileri yasal yollar çerçevesinde değerlendirme, kullanma, oluşturma ve paylaşma becerilerine sahip olmaktır. Bireyin keşfetme/erişme becerisi dahilinde arama motorlarını, sosyal medya araçlarını ve kültürel mirasla ilgili kurum ve kuruluşları kültürel miras ürünlerine erişmek için kullanması kültürel mirasa ilişkin bilgi keşif sürecinin bir parçasıdır. Analiz etme/değerlendirme becerisi kapsamında ise birey araştırma sürecini inceleyebilir, kültürel mirasa ilişkin edindiği bilgileri ve verileri karşılaştırabilir, analiz edebilir ve değerlendirebilir. Bununla birlikte oluşturma/kullanma becerisi dahilinde kültürel mirasa ilişkin bilgileri etik ve profesyonel olarak kullanabilir ya da oluşturabilir. Son olarak bilgiyi paylaşma becerisi kapsamında ise araştırma sonuçlarını paylaşabilir, elde olan ve yeni bilgileri sentezleyebilir, çeşitli biçimlerde yayabilir (Öztemiz, 2020a; Öztemiz, 2020b).

Tarih disiplini var olanı anlatmak olup çeşitli eylemlerin esaslarına ilişkin yargılarda bulunarak geçmiş anlamlandırma ve şimdi neyin önemli olduğuna işaret etmektir (Denos & Case, 2023). Bununla birlikte yalnızca savaş, barış ya da antlaşmalardan ibaret değildir. Tarihi olay ya da olguların incelenmesinde toplum yaşamındaki sosyo-kültürel ve ekonomik şartların da dikkate alınması gereklidir. Nitekim tarih bir bütündür ve geçmiş zaman içerisinde kalan her olay diğeri ile aynı önemi taşır (Keçe, 2013). Geçmişten günümüze kapsamı insan yaşamının çeşitli faaliyetlerini inceleyen yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası ölçekte bir insanlık tarihi olarak genişlemiştir. Böylece tarih disiplini geçmişi kültürel, entelektüel, sosyal, felsefi, dini ve inanış yönüyle de ele almıştır (MEB, 2024, s. 4). Bu bağlamda tarih dersi bireyin geçmişi anlamlandırmasında ve kendini ait hissettiği toprakla bağını kuvvetlendirmesinde büyük öneme sahiptir. Nitekim tarih öğretimi kapsamında kültürel miras okuryazarlığı becerisine yer verilmesiyle de temelde bireyin aidiyet duygusunu beslemesinde, toplumu özel kılan tarihsel olay ve olguların yanı sıra kültürel özelliklerin de yadsınamaz etkisini anlamasında büyük katkılar sağlayacağı aşikardır. Zira kültürel miras okuryazarlığı becerisinin çok boyutlu bir yapıya olmasından dolayı tarih dersi kapsamında öğretilmesi planlanan konuların öğretiminde ve temellendirilmesinde yardımcı olacağı söylenebilir. Bununla birlikte bazı tarihsel olay ve olguların kültürel temele oturtulması ile öğreniminin kolaylaştırılabileceği söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde konuya ilişkin birtakım araştırmaların yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmaların kültürel okuryazarlık ve kültürel miras okuryazarlığına ilişkin ölçme aracı geliştirmeye (Kılıçoğlu Kıvrak vd., 2023; Öztemiz, 2020a), öğretmenlerin ve öğrencilerin kültürel miras okuryazarlığına ilişkin görüş ve durumlarını belirlemeye (Öztemiz, 2020b; Sağ ve Kaymakçı, 2024), öğretim programlarının kültür okuryazarlığı açısından incelenmesine (Pala, 2024; Turan & Akhan, 2024), öğretmen adaylarının kültür okuryazarlığı durumlarının belirlenmesine (Mengüloğul & Sarıkaya, 2024), öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin kültürel okuryazarlığı ve kültür okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin incelenmesine (Dombaycı, 2024; DüNDAR & Kızık, 2023; Kafadar & Şan, 2021; Pehlivan, 2024), kültürel okuryazarlık araştırmalarının bibliyometrik açıdan analizine (Güz vd., 2025), öğretmenlik mesleğinin genel yeterliği ile kültürel okuryazarlık ilişkisinin incelenmesine (Demir ve Kınır, 2022) ve kültür okuryazarlığı kavramının teorik olarak değerlendirilmesine (Kahramanoğlu vd., 2024; Mengüloğul & Sarıkaya, 2024) yönelik araştırmaların olduğu belirlenmiştir.

İlgili alanyazında kültürel okuryazarlık ve kültür okuryazarlığı gibi tanımlamalarla birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar gerek bu becerilerin derinlemesine incelendiği teorik araştırmalar gerekse ölçme aracı geliştirmeye, görüş ve durum belirlemeye bibliyometrik açıdan analizlere ve farklı derslere yönelik öğretim programı incelemeye yönelik araştırmalardır. Bununla birlikte özellikle kültürel miras okuryazarlığına yönelik gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı öğelerinin (özel amaçlar, uygulanmasına ilişkin esaslar, beceri, değer, eğilim ve öğrenme çıktıları) kültürel miras okuryazarlığı becerileri açısından incelendiği araştırmaların sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırma ile 2024 TDÖP kültürel miras okuryazarlığı becerileri doğrultusunda incelenerek ilgili alanyazına katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nı (9. 10 ve 11. sınıf) kültürel miras okuryazarlığı açısından incelemektir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarında kültürel miras okuryazarlığının yeri nedir?
2. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına ilişkin esaslarda kültürel miras okuryazarlığının yeri nedir?
3. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nın beceri, değer ve eğilimlerinde kültürel miras okuryazarlığının yeri nedir?
4. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanları ve öğrenme çıktılarında kültürel miras okuryazarlığının yeri nedir?

Yöntem

Nitel araştırmalar toplumsal olay ya da olguların anlam boyutunu derinlemesine incelemeyi amaç edinen esnek ve yoruma açık araştırma desenleri sunar. Bahsi geçen esneklik durumu özellikle verilerin analiz aşamasında araştırmacılara kreatif bir alan tanır fakat yöntem açısından tutarlılıkla kavramsal açıklığı gerekli kılar (Dayanan Uğur ve Saylık, 2025). Bu bağlamda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme ile yürütülmüştür. Doküman inceleme, araştırmacıların herhangi bir etkisinin bulunmadığı basılı ya da çevrimiçi olarak edinilen materyallerin analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bowen, 2009). Nitekim bahsi geçen düzenlenmiş dokümanlar organize edilmiş ve gözden geçirilmiş olmalarından dolayı avantaj sağlamaktadırlar. Uzmanlarca kaleme alınan ders kitapları, köşe yazıları, kurumsal dokümanlar ya da rapolar gibi materyaller oldukça düzenlidir. Zira bu türdeki dokümanlardan yararlanılması nitel araştırmaların geçerliliğini ve güvenilirliğini de arttırdığından araştırmada doküman inceleme tercih edilmiştir (Saldana, 2011'den akt. Sak vd., 2021).

Veri Kaynağı

Veri bir araştırmanın yürütüldüğü temel dayanaktır. Veri toplama sürecine başlamadan evvel hangi amaçla ve ne tür verilerin hangi kaynaklardan edinileceği belirlenmelidir (Daşdemir, 2021). Bu bağlamda araştırmanın veri kaynağını 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Veri kaynağına Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sayfasından erişim sağlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan veri kaynağı aşağıda verilmiştir:

- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2024). *Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (9, 10 ve 11. Sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. MEB Yaynevi.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında araştırmacılar tarafından geliştirilen “Tarih Dersi Öğretim Programı İnceleme Formu” kullanılmıştır. Formun geliştirilmesi sürecinde ilgili öğretim programı incelenmiş ve ele alınacak program öğelerine (özel amaçlar, programın uygulanmasına ilişkin esaslar, beceri, değer, eğilim, ünite ve öğrenme çıktıları) karar verilmiştir. Akabinde belirlenen program öğelerinin değerlendirilmesine ilişkin kültürel miras okuryazarlığının boyutları (keşfetme/erişme, analiz etme/değerlendirme, oluşturma/kullanma, bilgiyi paylaşma) ile bilgi alanları (Öztemiz, 2020a) listelenmiştir. Geliştirilen inceleme formu doğrultusunda tarih dersi öğretim programı incelenmeye başlanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda elde edilen ham veriler düzenleme ve kaydetme gibi birtakım işlemleri gerektirmektedir (Ceylan, 2023). Bu doğrultuda araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Nitelik içerik analizi, kategorilerin belirlenmesi, kodlamaların oluşturulması, test edilmesi, analiz ve bulguların rapolaştırılması süreçlerini kapsamaktadır. (Samur, 2025). Bununla birlikte yazı ya da görsel öğeler içeren metin, belge ya da verinin sistematik biçimde incelenmesine dayanmaktadır. Akabinde incelenen unsura ilişkin kategorilendirme, etkileşim analizi ve istatistik yoluyla edinilen veriler mantıksal dizgeye göre yorumlanmaktadır. İçerik analizini ayrıcalıklı kılan ise yapılan nitel analizlerin nicel veriler yoluna yapılmasına imkan sağlamasıdır (Bilgin, 2006). Bu bakımdan araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin ayrıntılı bir biçimde raporlaştırılması nitel araştırmalarda geçerliliğin önemli ölçütüdür. Bununla birlikte araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştığını betimlemesi de nitel araştırmalarda geçerliliğin önemli kriterlerinden sayılmaktadır (Yıldırım, 2010). Bu kapsamda araştırmanın geçerliliğini artırmak üzere elde edilen veriler detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca araştırma verilerinin güvenilirliğini kanıtlamak için alan uzmanı bir araştırmacı tarafından verilerin incelenmesi sağlanarak Miles ve Huberman’ın (2019) güvenilirlik $[\Delta = C \div (C + \delta) \times 100]$ formülüyle hesaplanmıştır. Formüldeki Δ : güvenilirlik katsayısını, C: üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, δ : üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını tanımlamaktadır” (Baltacı, 2017). Formüle göre yapılan hesaplama sonucunda uyuşum yüzdesi %80 bulunmuş ve araştırma bulguları güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

2024 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programının (TDÖP) öğeleri (özel amaçlar, programın uygulanmasına ilişkin esaslar, beceri, değer, eğilim, ünite ve öğrenme çıktıları) kültürel miras okuryazarlığı becerileri bağlamında incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır:

1. 2024 TDÖP Özel Amaçlarında Kültürel Miras Okuryazarlığının Yerine İlişkin Bulgular ve Yorum

2024 TDÖP’te yer alan özel amaç maddeleri kültürel miras okuryazarlığı açısından incelenmiştir. İlişkili olabileceği düşünülen amaç maddeleri aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 1. 2024 TDÖP Özel Amaçlarının Kültürel Miras Okuryazarlığı Becerilerine Göre Dağılımı

Kültürel miras okuryazarlığı becerisi	Madde numarası	Madde sayısı
Keşfetme/Erişme	1, 2, 6, 9, 10	5
Analiz Etme/Değerlendirme	2, 11	2
Oluşturma/Kullanma	12, 13	2
Bilgiyi Paylaşma	13	1
Toplam		10

Tabloda görüldüğü üzere tarih dersi öğretim programında yer alan özel amaç maddelerinin 10'unun kültürel miras okuryazarlığı becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir. İlgili özel amaç maddelerinin 5'i kültürel miras okuryazarlığının keşfetme/erişme becerisiyle ilişkilidir. Bununla birlikte 2'şer madde kültürel miras okuryazarlığının analiz etme/değerlendirme ve oluşturma/kullanma becerileriyle ilişkilidir. Öte yandan programda yer alan özel amaçların yalnızca 1'i kültürel miras okuryazarlığının bilgiyi paylaşma becerisiyle ilişkilidir. Programda kültürel miras okuryazarlığı becerileri ile ilişkili maddeler şöyledir:

Programda keşfetme/erişme becerisi kapsamında "1. Tarihin siyasi ve askerî olayların yanı sıra sosyal, ekonomik ve kültürel alanları da kapsadığına dair kanıtlar göstermeleri", "2. Tarihsel olayların meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerini yansıttığını kavramaları", "6. Tarihsel süreçte öne çıkan kişi, toplum, devlet ve medeniyetleri araştırmaları" maddeleri yer almaktadır. Bununla birlikte "9. Türk milletinin insanlığa katkılarına dair kanıtlar göstermeleri" ile "10. Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri açıklamaları" maddeleri bulunmaktadır.

Analiz etme/değerlendirme becerisi kapsamında "2. Tarihsel olayların meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerini yansıttığını kavramaları" maddesi yer almaktadır. Buna ek olarak "11. Millî kimliğin oluşum sürecini çözümlemeleri" maddesi yer almaktadır.

Oluşturma/kullanma becerisi kapsamında "12. Medeniyetimizin dayandığı millî ve manevi değerleri davranışlarına yansıtmaları" maddesi bulunmaktadır. Öte yandan oluşturma/kullanma ve bilgiyi paylaşma becerisi bağlamında ise "13. İnsanlığın ortak mirasının korunmasında ve yaşatılmasında duyarlılık göstermeleri" maddesi yer almaktadır.

2. 2024 TDÖP'in Uygulanmasına İlişkin Esaslarda Kültürel Miras Okuryazarlığının Yerine İlişkin Bulgular ve Yorum: TDÖP'in uygulanmasına ilişkin esaslar kültürel miras okuryazarlığı becerileri açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili olabileceği düşünülen esaslara aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 2. 2024 TDÖP'in Uygulanmasına İlişkin Esasların Kültürel Miras Okuryazarlığı Becerilerine Göre Dağılımı

Kültürel miras okuryazarlığı becerisi	Madde numarası	Madde sayısı
Keşfetme/Erişme	5, 7, 10, 11	4
Oluşturma/Kullanma	6, 7, 10, 11	4
Bilgiyi Paylaşma	6, 7, 11	3
Analiz Etme/Değerlendirme	5, 7	2
Toplam		13

Tablo incelendiğinde TDÖP'in uygulanmasına ilişkin esaslardan 13'ünün kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili olduğu görülmektedir. İlgili esasların 4'ü keşfetme/erişme becerisiyle ilişkiliyken 4'ü oluşturma/kullanma becerisi ile ilişkilidir. Bununla birlikte 3'ü bilgiyi paylaşma becerisiyle ilişkili olup 2'si analiz etme/değerlendirme becerisi ile ilişkilidir. Kültürel miras okuryazarlığı becerileriyle ilişkili olan esaslar şu şekildedir:

5. Araştırma, inceleme, sorgulama gibi bilimsel faaliyetler disiplinler arası ve bağlam temelli bir yaklaşımla zümre öğretmenler kurulu tarafından planlanmalı ve yürütülmelidir.

6. Öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı bir öğrenme ortamı ve düşüncelerin özgürce paylaşılabilirdiği, sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminin desteklendiği bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır.

7. Bilgi ve beceriler içerik çerçevesiyle yeni anlamlı bütünler oluştururken eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve değerler, öğrenme-öğretme uygulamaları içerisinde doğrudan bir etkinlik veya süreci destekleyici bir unsur olarak ele alınmalıdır. Örneğin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden iş birliği becerisi grup çalışması yoluyla, konuya ilişkin bir örnek olay ise değerler eğitimi kapsamında uygulanabilir. Eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerilerinin notla değerlendirilmesi gerekmemektedir ancak performans görevleri, proje vb. ölçme araçlarında ve dereceli puanlama anahtarlarında dikkate alınan ölçütler arasında beceri ve değerlere de yer verilmelidir.

10. Programda düşünceleri, eylemleri, eserleri ve kişilik özellikleriyle öne çıkan tarihî karakterler ele alınmaktadır. Öğrenme-öğretme uygulamalarında tarihî karakterlerin biyografileri verilirken ezberden kaçınılmalı; bu kişilerin söz konusu alana katkılarına, ortaya koydukları eserlere ve öğrenciler tarafından örnek alınması gereken yönlerine vurgu yapılmalıdır.

11. Program uygulanırken içerik çerçevesinde öğrencilere millî ve manevî değerler kazandırılmalı, onların Türkçe söz varlıkları ve dil becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla zümre öğretmenleri tarafından programda yer alan öğrenme çıktıklarına uygun kitap okuma listeleri hazırlanmalı, öğrencilere bir eğitim-öğretim yılında en az iki kitap okutulacak şekilde planlama yapılmalıdır. Tarih Dersi Öğretim Programı kapsamında tarih öğretimi ve yazımı, tarih metodolojisi, dijital tarih, Tarım Devrimi, İslamiyet öncesi Türk tarihi, Türk topluluklarının göçleri, Hz. Muhammed'in hayatı, Dört Halife Dönemi, İslam medeniyetinde bilim, kültür ve sanat, Türkiye Selçuklularında ekonomi ve sosyal hayat, Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasında rol oynayan âlimler, Rumeli Türklüğü, Osmanlı Devleti'nin ilim ve irfan geleneği, İstanbul'un Fethi ve II. Mehmed, Avrupalıların sömürgeci politikaları, Lale Devri, tarihsel süreçte depremler, Şark Meselesi, Osmanlı Devleti'nde sanayileşme, Balkan Savaşları, Balkanlarda Rumeli Türklüğüne karşı baskılar, sürgünler ve göçler, I. Dünya Savaşı süreci, Türk-İslam medeniyetinde vakıflar, Osmanlı Devleti'nde saray ve mutfak kültürünü konu edinen, alanında yetkin kişiler tarafından kaleme alınmış kitaplar okuma listesine dâhil edilmelidir.

3. 2024 TDÖP Beceri, Değer ve Eğilimlerde Kültürel Miras Okuryazarlığının Yerine İlişkin Bulgular ve Yorum: TDÖP'te (2024) yer alan beceri, değer ve eğilimler kültürel miras okuryazarlığı becerileri bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda ilişkili olabileceği düşünülen beceri, değer ve eğilimler aşağıda verilmiştir:

Tablo 3. 2024 TDÖP Beceri, Değer ve Eğilimlerin Kültürel Miras Okuryazarlığı Becerilerine Göre Dağılımı

Kültürel miras okuryazarlığı becerisi	Beceri	Değer	Eğilim	Beceri, değer ve eğilim sayısı
Analiz Etme/Değerlendirme	Kültür Okuryazarlığı, Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma, Kaynağı Yorumlama, Kaynağı Sorgulama, Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme, Değerlendirme, Çözümleme, Karar Verme, Sorumlu Karar Verme, Tarihsel Empati, Yorumlama, Tarihsel Bağlamsallaştırma, Özetleme, Sorgulama, Esneklik, Görsel Okuryazarlık, Sanat Okuryazarlığı, Karşılaştırma, Coğrafi Bilgileri Çözümleme, Haritadan Çıkarım Yapma, Eleştirel Düşünme, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Değişim ve Sürekliliği Neden ve Sonuçlarıyla Yorumlama, Mekânsal Düşünme, Mekânsal Bir Objenin Etrafta Meydana Getirdiği Etkiyi Sorgulama, Meraka Dayalı Soru Sorma, Sıralama, Haritayı Çözümleme, Sınıflandırma, Sentezleme, Aynı Haritada Desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgü, Konu veya Mekânları Çözümleme, Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram Okuma ve Yorumlama, Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme, Tarihsel Sorunu Belirleme ve Çözümleme, Tarihsel Soruna Alternatif Çözüm Üretme ve Değerlendirme, Finansal Okuryazarlık, Eleştirel Sosyolojik Düşünme	-	Empati, Analitik Düşünme, Eleştirel Bakma, Merak, Özgün Düşünme, Sistematik Olma, Soru Sorma, Merak Ettiği Soruları Sorma	44
Keşfetme/Erişme	Kültür Okuryazarlığı, Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma, Kaynaklardan Bilgi Toplama, Kaynağı İnceleme, Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık, Sorgulama, Sosyal Farkındalık, Görsel Okuryazarlık, Sanat Okuryazarlığı, Coğrafi Bilgileri Çözümleme, Haritadan Çıkarım Yapma, Meraka Dayalı Soru Sorma, Kendini Tanıma, Veri Okuryazarlığı	Dürüstlük, Mahremiyet, Vatansızlık, Aile Bütünlüğü, Estetik, Yardımseverlik, Adalet, Duyarlılık, Mütevazılık, Merhamet, Çalışkanlık, Sabır, Saygı, Sevgi, Tasarruf, Temizlik, Sorumluluk	Merak, Gerçeği Arama, Sistematik Olma, Sorumluluk, Soru Sorma, Merak Ettiği Soruları Sorma	38

Oluşturma/Kullanma	Kültür Okuryazarlığı, İş Birliği, Dijital Okuryazarlık, Yapılandırma, Kendine Uyarlama, Uyum, Esneklik, Sanat Okuryazarlığı, Dönüştürme, Kanıta Dayalı Ürün Oluşturma ve Paylaşma, Sosyal Katılım, Fikir Üretme, Sentezleme, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, Finansal Okuryazarlık	Dürüstlük, Mahremiyet, Vatanseverlik, Aile Bütünlüğü, Estetik, Yardımseverlik, Adalet, Duyarlılık, Mütevazılık, Merhamet, Çalışkanlık, Sabır, Saygı, Sevgi, Tasarruf, Temizlik, Sorumluluk	Yaratıcılık, Özgün Düşünme, Uzmanlaşma, Sorumluluk, Azim ve Kararlılık	37
	Bilgiyi Paylaşma	Kültür Okuryazarlığı, Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık, Yorumlama, İletişim, Kanıta Dayalı Ürün Oluşturma ve Paylaşma, Sosyal Katılım, Fikir Üretme, Tartışma, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	-	-
Toplam				129

Tablo incelendiğinde 2024 TDÖP’te yer alan beceri, değer ve eğilimlerin 129’unun kültürel miras okuryazarlığı becerileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Nitekim ilgili beceri, değer ve eğilimlerin 44’ü kültürel miras okuryazarlığının analiz etme/değerlendirme becerisi boyutunda yer almaktayken 38’i keşfetme/erişme becerisi boyutunda yer almaktadır. Buna ek olarak ilgili beceri, değer ve eğilimlerin 37’si oluşturma/kullanma, 10’ü ise bilgiyi paylaşma becerisi boyutunda yer almaktadır.

TDÖP’te yer alan becerilerin 36’sı kültürel miras okuryazarlığının analiz etme/değerlendirme becerisiyle ilişkidir. Ayrıca becerilerin 15’i keşfetme/erişme becerisiyle ilişkilirken 15’i oluşturma/kullanma becerisiyle ilgilidir. Son olarak programdaki becerilerin 10’unun bilgiyi paylaşma becerisi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

TDÖP’te yer alan değerlerin 17’si kültürel miras okuryazarlığının keşfetme/erişme becerisiyle ilişkilidir. Bununla birlikte ilgili değerlerin 17’si kültürel miras okuryazarlığının oluşturma/kullanma becerisiyle ilişkilidir. Kültürel miras okuryazarlığının bilgiyi paylaşma ve analiz etme/değerlendirme becerisi boyutlarında herhangi bir değere rastlanmamıştır.

TDÖP’te yer alan eğilimlerin 8’i kültürel miras okuryazarlığının analiz etme/değerlendirme becerisiyle ilişkilirken, 6’sı keşfetme/erişme becerisiyle ilişkilidir. Eğilimlerin 5’i oluşturma/kullanma becerisiyle ilişkili olup bilgiyi paylaşma becerisi boyutunda herhangi bir eğilime rastlanmamıştır.

4. 2024 TDÖP Ünitelerinde ve Öğrenme Çıktılarında Kültürel Miras Okuryazarlığının Yerine İlişkin Bulgular ve Yorum: TDÖP’te yer alan üniteler ve öğrenme çıktıları kültürel miras okuryazarlığı becerileri bakımından incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak kültürel miras okuryazarlığı becerileriyle ilişkilendirilen üniteler verilmiş akabinde ilgili üniteler öğrenme çıktıları dahilinde aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 4. 2024 TDÖP’te Kültürel Miras Okuryazarlığı Becerileriyle İlişkili Üniteler ve Öğrenme Çıktıları

Ünite	Sınıf düzeyi	Öğrenme çıktısı kodu	Öğrenme çıktısı sayısı
Eski Çağ Medeniyetleri	9. sınıf	TAR.9.2.1., TAR.9.2.3., TAR.9.2.4., TAR.9.2.5.	4
Beylikten Devlete Osmanlı (1299-1453)	10. sınıf	TAR.10.2.3., TAR.10.2.4., TAR.10.2.5.	3
Geçmişin İnşa Sürecinde Tarih	9. sınıf	TAR.9.1.1., TAR.9.1.4.	2
Orta Çağ Medeniyetleri	9. sınıf	TAR.9.3.3., TAR.9.3.4.	2
Türkistan’dan Türkiye’ye (1040-1299)	10. sınıf	TAR.10.1.3., TAR.10.1.4.	2
Cihan Devleti Osmanlı (1453-1683)	10. sınıf	TAR.10.3.5.	1
Dönüşüm Sürecinde Osmanlı (1789-1908)	11. sınıf	TAR.11.2.3.	1
Savaşlar Sarmalında Osmanlı (1908- 1918)	11. sınıf	TAR.11.3.3.	1
Toplam			16

Tablo incelendiğinde TDÖP’te 9. sınıf düzeyinde 3 ünitenin, 10. sınıf düzeyinde 3 ünitenin ve 11. sınıf düzeyinde 2 ünitenin kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ünitelere bakıldığında “Eski Çağ Medeniyetleri”, “Beylikten Devlete Osmanlı (1299-1453)”, “Geçmişin İnşa Sürecinde Tarih”, “Orta Çağ Medeniyetleri”, “Türkistan’dan Türkiye’ye (1040-1299)”, “Cihan Devleti Osmanlı (1453-1683)”, “Dönüşüm Sürecinde Osmanlı (1789-1908)” ve “Savaşlar Sarmalında Osmanlı (1908- 1918)” ünitelerinin kültürel miras okuryazarlığı becerileri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Ünitelere ilişkin öğrenme çıktıları incelendiğinde toplam 16 öğrenme çıktısının kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. 9. sınıf düzeyinde “Eski Çağ Medeniyetleri” ünitesinde 4 öğrenme çıktısının, “Geçmişin İnşa Sürecinde Tarih” ve “Orta Çağ Medeniyetleri” ünitelerinde ise 2’şer öğrenme çıktısının kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Programda 10. sınıf düzeyinde “Beylikten Devlete Osmanlı (1299-1453)” ünitesinde 3 öğrenme çıktısının kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak “Türkistan’dan Türkiye’ye (1040-1299)” ünitesinde 2 öğrenme çıktısının, “Cihan Devleti Osmanlı (1453-1683)” ünitesinde ise 1 öğrenme çıktısının kültürel miras okuryazarlığıyla ilgili olduğu saptanmıştır. Son olarak 11. sınıf düzeyinde “Dönüşüm Sürecinde Osmanlı (1789-1908)” ve “Savaşlar Sarmalında Osmanlı (1908- 1918)” ünitelerinde 1’er öğrenme çıktısının kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. 2024 TDÖP'te Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Kültürel Miras Okuryazarlığı Becerilerine Göre Dağılımı

Kültürel miras okuryazarlığı becerisi	Öğrenme çıktısı kodu	Öğrenme çıktısı sayısı
Analiz Etme/Değerlendirme	TAR.9.1.1., TAR.9.1.4., TAR.9.2.1., TAR.9.2.3., TAR.9.2.4., TAR.9.2.5., TAR.9.3.3., TAR.9.3.4., TAR.10.1.3., TAR.10.1.4., TAR.10.2.3., TAR.10.2.4., TAR.10.3.5., TAR.11.2.3., TAR.11.3.3.	15
Bilgiyi Paylaşma	TAR.9.1.1., TAR.9.1.4., TAR.9.2.1., TAR.9.2.4., TAR.9.2.5., TAR.9.3.3., TAR.9.3.4., TAR.10.1.3., TAR.10.1.4., TAR.10.2.4., TAR.10.2.5., TAR.10.3.5., TAR.11.2.3., TAR.11.3.3.	14
Keşfetme/Erişme	TAR.9.1.1., TAR.9.2.1., TAR.9.2.3., TAR.9.2.4., TAR.9.2.5., TAR.9.3.4., TAR.10.1.3., TAR.10.2.3., TAR.10.2.5., TAR.10.3.5., TAR.11.2.3., TAR.11.3.3.	12
Oluşturma/Kullanma	TAR.9.2.4., TAR.9.3.4., TAR.10.2.5., TAR.10.3.5., TAR.11.3.3.	5
Toplam		46

Tabloya bakıldığında TDÖP'te 9, 10 ve 11. sınıf düzeylerinde toplamda 46 öğrenme çıktısının kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili olduğu göze çarpmaktadır. Kültürel miras okuryazarlığının analiz etme/değerlendirme becerisi boyutunda 15 öğrenme çıktısının, bilgiyi paylaşma becerisi boyutunda ise 14 öğrenme çıktısının yer aldığı görülmektedir. Ayrıca keşfetme/erişme becerisi boyutunda 12 öğrenme çıktısının ve oluşturma/kullanma boyutunda 5 öğrenme çıktısının bulunduğu görülmektedir.

9. sınıf düzeyinde kültürel miras okuryazarlığının tüm beceri boyutlarında öğrenme çıktılarının yer aldığı görülmektedir. Nitekim programda keşfetme/erişme, analiz etme/değerlendirme, oluşturma/kullanma ve bilgiyi paylaşma becerileri boyutlarında yer alan öğrenme çıktıları şu şekildedir:

TAR.9.1.1. Tarih öğrenmenin bireye ve topluma faydalarını yorumlayabilme

TAR.9.1.4. Dijitalleşmenin tarih araştırma ve yazımının dönüşümüne etkisini değerlendirebilme

TAR.9.2.1. Tarım Devrimi'nin Eski Çağ medeniyetlerindeki yerleşmeye ve ekonomik faaliyetlere etkisini değerlendirebilme

TAR.9.2.3. Eski Çağ medeniyetlerinde hukukun toplumsal düzeni sağlamadaki rolünü sorgulayabilme

TAR.9.2.4. Eski Çağ toplumlarındaki inançlar ile bilim ve sanat anlayışları arasındaki ilişkiyi yorumlayabilme

TAR.9.2.5. *Türklerde konargöçer yaşama ilişkin bakış açısı geliştirebilme*

TAR.9.3.3. *Orta Çağ'daki ticaret yollarının kendi çevresinde meydana getirdiği etkiyi sorgulayabilme*

TAR.9.3.4. *Orta Çağ'daki başlıca medeniyet havzalarının bilim, kültür ve sanata etkilerine ilişkin oluşturduğu ürünleri paylaşabilme*

10. sınıf düzeyinde kültürel miras okuryazarlığının keşfetme/erişme, analiz etme/değerlendirme, oluşturma/kullanma ve bilgiyi paylaşma becerileri boyutlarında öğrenme çıktılarının yer aldığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda programda yer alan öğrenme çıktıları şunlardır:

TAR.10.1.3. *Türkistan'dan Türkiye'ye uzanan süreçte Türklerin sosyoekonomik faaliyetleri ile yerleşme ve şehirleşme anlayışları arasındaki ilişkiyi sorgulayabilme*

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*

TAR.10.2.3. *Osmanlı Devleti'nin ordu, hukuk ve toprak sistemi ile devletleşme süreci arasındaki ilişkiyi çözümlenebilme*

TAR.10.2.4. *Osmanlı Devleti'nin fethettiği topraklarda kalıcı olabilmek için izlediği politikaları sorgulayabilme*

TAR.10.3.5. *1453-1683 yılları arasında Osmanlı Devleti'nde bilim, kültür, eğitim ve sanat alanlarında ortaya çıkan gelişmelere ilişkin oluşturduğu özgün ürünleri paylaşabilme*

TAR.10.2.5. *Osmanlı Devleti'nin ilim ve irfan geleneğinin oluşmasında şehir, kurum ve şahsiyetlerin etkilerine dair fikirler üretebilme*

Son olarak öğrenme çıktılarının 11. sınıf düzeyinde kültürel miras okuryazarlığının tüm beceri boyutlarında diğer sınıf düzeylerine göre daha sınırlı düzeyde yer aldığını söylemek mümkündür. Nitekim keşfetme/erişme, analiz etme/değerlendirme, oluşturma/kullanma ve bilgiyi paylaşma becerileri boyutlarında programda yer alan öğrenme çıktıları şöyledir:

TAR.11.2.3. *1789-1908 yılları arasında Osmanlı Devleti'nde bilim, sanat ve teknoloji alanlarında yapılan uygulamaları yorumlayabilme*

TAR.11.3.3. *Osmanlı Devleti'nin insanlık tarihine katkılarına ilişkin oluşturduğu özgün ürünleri paylaşabilme*

Tartışma ve Sonuç

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (9. 10 ve 11. sınıf) kültürel miras okuryazarlığı açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıda açıklanmıştır:

Bulgulardan 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı'nda yer alan özel amaç maddelerinin doğrudan ya da dolaylı olarak kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Nitekim amaç maddelerinin çoğunluk olarak kültürel miras okuryazarlığının keşfetme/erişme becerisiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bazı amaç maddelerinin ise analiz etme/değerlendirme ve oluşturma/kullanma becerileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte maddelerin en az bilgiyi paylaşma becerisiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle 2024 TDÖP'ün özel amaçlarında çoğunlukla kültürel miras okuryazarlığının keşfetme/erişme becerisi boyutunda yer verildiği söylenebilir.

Bulgulardan 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına ilişkin esasların

bazılarının kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Esasların en fazla kültürel miras okuryazarlığının keşfetme/erişme ve oluşturma/kullanma becerisiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öte yandan en az ise analiz etme/değerlendirme becerisi ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle programın uygulanmasına ilişkin esaslarda kültürel miras okuryazarlığının analiz etme/değerlendirme becerisi boyutunda sınırlı düzeyde yer aldığı söylenebilir. Nitekim Turan ve Akhan (2024) 2024 Türkiye Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan SBDÖP'te yer alan okuryazarlıkların program bileşenleri, sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına göre dağılımını inceledikleri araştırmaları neticesinde, programda görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı ve finans okuryazarlığı olmak üzere dokuz okuryazarlık türünün yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte bu okuryazarlıkların programın yapısı, temel yaklaşımı, özel amaçları, programlar arası bileşenleri, öğrenme-öğretmen yaşantıları, programın uygulanmasına ilişkin esaslar ve öğrenme alanları çerçevesinde yer verildiğini tespit etmişlerdir.

Bulgular incelendiğinde 2024 TDÖP'te yer alan becerilerin birçoğunun kültürel miras okuryazarlığının analiz etme/değerlendirme becerisiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte keşfetme/erişme, oluşturma/kullanma ve bilgiyi paylaşma becerileri ile ilişkili becerilerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Nitekim başta kültür okuryazarlığı olmak üzere sanat okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, eleştirel sosyolojik düşünme, sınıflandırma ve görsel okuryazarlık gibi becerilerin doğrudan kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan 2024 TDÖP'te yer alan değerlerin genellikle kültürel miras okuryazarlığının keşfetme/erişme ve oluşturma/kullanma becerileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Nitekim programda yer alan vatanseverlik, aile bütünlüğü, estetik, yardımseverlik, adalet, duyarlılık, mütevazılık, merhamet, saygı, sevgi, tasarruf ve sorumluluk gibi değerlerin kültürel miras okuryazarlığı ile doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Buradan hareketle 2024 TDÖP'te yer alan beceri ve değerlerin kültürel miras okuryazarlığı becerileri boyutunda yer aldığı yorumu yapılabilir.

Bulgulardan 2024 TDÖP'te yer alan eğilimlerin bazılarının kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Zira programda kültürel miras okuryazarlığının analiz etme/değerlendirme, keşfetme/erişme ve oluşturma/kullanma becerileri boyutunda eğilimlere rastlanılmıştır. Bu durumun aksine bilgiyi paylaşma becerisiyle ilişkili eğilimlerin ise sınırlı düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle 2024 TDÖP'te yer alan eğilimlerin daha çok keşfetme/erişme, analiz etme/değerlendirme ve oluşturma/kullanma becerileri boyutunda yer aldığı söylenebilir.

Bulgulara bakıldığında 2024 TDÖP'te tüm sınıf düzeylerinde kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili ünitelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte kültürel miras okuryazarlığı ile ilişkili öğrenme çıktılarının en fazla 9. sınıf düzeyinde, en az ise 10. ve 11. sınıf düzeylerinde yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme çıktılarının en fazla kültürel miras okuryazarlığının analiz etme/değerlendirme becerisi boyutunda yer aldığı, bunu keşfetme/erişme ve bilgiyi paylaşma becerisinin takip ettiği, en az ise oluşturma/kullanma becerisi boyutunda yer aldığı tespit edilmiştir. Nitekim Pala (2024) ilkökul 4. sınıf SBDÖP kazanımlarının kültür okuryazarlığı açısından incelediği araştırması neticesinde kazanımlarda kültür okuryazarlığının tüm alt boyutlarına yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kültür okuryazarlığıyla ilişkili kazanımların bilişsel ve duyuşsal alanda yer alırken psikomotor alana yönelik herhangi bir kazanıma yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle 2024

TDÖP'te 9, 10 ve 11. sınıf düzeylerinde kültürel miras okuryazarlığına yer verildiği yorumu yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler yapılabilir:

- Araştırma kapsamında yalnızca 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesi araştırmanın bir sınırlılığı olup, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan tarih ders kitaplarının kültürel miras okuryazarlığı becerileri doğrultusunda incelenmesi önerilebilir.
- Araştırma sonuçlarında programda kültürel miras okuryazarlığı becerilerinin yer verilme oranlarında eşit bir dağılımın olmadığı tespit edilmiş olup, programda keşfetme/erişme, analiz etme/değerlendirme, oluşturma/kullanma ve bilgiyi paylaşma becerilerine eşit düzeyde yer verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Siyasal Kitabevi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Ceylan, S. (2023). Nitel araştırma yöntemi. İçinde D. İliç, İ. Aydoğdu & R. Bubur (Ed.), *Sosyal & beşerî bilimlerde araştırma ve değerlendirmeler-1* (ss. 1-31). Gece Kitaplığı.
- Daşdemir, İ. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dayanan Uğur, İ. & Saylık, A. (2025). Nitel verilerin analizinde kavram bunalımı: Teorik bir çözümleme, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 299-316 <https://doi.org/10.54558/jiss.1478526>
- Demir, Ş., & Kınır, S. (2022). Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinde kültürel okuryazarlık. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 75-103.
- Denos, M., & Case, R. (2023). *Tarihsel düşünmeyi öğretmek* (İ. H. Demircioğlu & E. Demircioğlu, Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dombaycı, Ş. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda kültürel okuryazarlık*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Dursun, F. (2025). *Kültürel miras duyarlılığının somut olmayan kültürel miras tutumuyla ilişkisi: Z kuşağı üzerine bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Dündar, R., & Kızık, M. M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel okuryazarlık. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 144-157. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1227233>
- Güz, M. Z., Özer E., Aktaş O. & Kılcan, B. (2025). Eğitimde kültürel okuryazarlık araştırmaları üzerine bilimsel haritalama analizi. *International Journal of Education and New Approaches*, 8(1), 79-98. <https://doi.org/10.52974/jena.1667654>
- Kafadar, T., & Şan, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre kültürel okuryazarlık. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 214-234.
- Kahramanoğlu, R., Altun, D. ve Bakan Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(241), 499-518. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1307713>
- Keçe, M. (2023). Tarih okuryazarlığı. İçinde E. Gençtürk, & K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar* (ss. 232-254). Pegem A Yayıncılık.

- Kılıçoğlu Kıvrak, A., Güneş Özden, M., & Erbaş, Y. H. (2023). Kültürel okuryazar mıyım? Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 19, 23-40.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2024). *Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (9, 10 ve 11. Sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. MEB Yayınevi.
- Mengüloğul, G., & Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies*, 8(30), 41-66. <https://doi.org/10.31455/asya.1574908>
- Mengüloğul, G., & Sarıkaya, B. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerilerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(2), 280-292. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1586944>
- Öztemiz, S. (2020a). Cultural heritage literacy: A survey of academics from humanities and social sciences. *Journal of Librarianship and Information Science*, 52(3), 818-831. <https://doi.org/10.1177/09610006198725>
- Öztemiz, S. (2020b). Bilgi ve belge yönetimi öğrencilerinin kültürel miras okuryazarlığı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 21(1), 65-87. <https://doi.org/10.15612/BD.2020.785>
- Pala, M. (2024). Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının kültür okuryazarlığı açısından incelenmesi. *International Journal Progression and Development in Education*, 2(1), 29-42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11079911>
- Pehlivan, F. (2024). *Sosyal bilgiler dersinde kültür okuryazarlığı: öğretmen ve öğrenci görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sağ, Ç., & Kaymakçı, S. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 460-484. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1386349>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Samur, S. (2025). *Pandemi dönemindeki kamu spotlarının medya estetiği ve içerik analizi ile değerlendirilmesi*. [Doktora tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tanrıkulu, M. (2019, 3-5 Ekim). *Türk halk kültüründe mekân*. II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Turan, S. ve Akhan, O. (2024). 2024 sosyal bilgiler öğretim programında okuryazarlıklar: MAXQDA ile tematik bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 57-72. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1521061>
- Uğur, İ., & Dönmez, Y. (2021). Somut kültürel miras alanlarının turistik çekicilik açısından değerlendirilmesi: Birgi örneği. *Journal of Academic Tourism Studies*, 2(2), 54-67. <http://dx.doi.org/10.29228/jatos.52523>
- Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92
- Yücel Batmaz, N., & Biçici, G. (2021). Türkiye’de somut kültürel mirasın korunması üzerine bir alan araştırması. *Kırıkkale-Delice örneği. Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 4(1), 97-110. <https://doi.org/10.33712/mana.827589>

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Sovyet ve Azerbaycan Tarihçiliğinde Ömer Faig Nemanzadeh'in
Aydınlanma Görüşlerine Yaklaşımlar

Sevinc QASIMOVA

Doç. Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, qasimovasevinc@mail.ru ORCID: 0000-0002-5416-5025

ÖZET

19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında Azerbaycan'ın sosyo-politik düşünce tarihinde önemli yer tutan düşünürlerden biri de Ömer Faik Nemanzade'dir. Yaşam yolculuğuna baktığımızda, aydınlanma hareketine yaptığı hizmetlerin ölçülemez olduğunu görürüz. Aydınlanma hareketinin güçlenmesinde etkili olan "Qeyrat" matbaası ve "Molla Nasreddin" dergisinin kuruluşundaki eşsiz hizmetleriyle öne çıkar. Tüm yaşamını Azerbaycancılık ve Türkçülük ideolojisi üzerine kuran düşünür, "Dilimiz, Yazımız", "Acımız ve İlacımız" ve "Millileşme" gibi makalelerinde dünyanın çeşitli bölgelerine dağılmış Türk halklarının aydınlanmasına dikkat çekmiştir. Ne yazık ki, Sovyet döneminde yazılan araştırma çalışmalarında, onun faaliyeti dönemin ideolojisine göre incelenmiş, siyasi faaliyetlerine yanlış bir açıdan yaklaşmış ve hatta milliyeti bile çarpıtılmıştır. Ö.F.Nemanzade'nin aydınlanma hareketindeki rolü ve yerinin incelenmesi uzun yıllar yasaklanmış olsa da, bu konu bugün de güncelliğini korumaktadır. Son zamanlarda ortaya çıkan yeni materyaller, "Molla Nasreddin" dergisinin, hatta hiciv karikatür dergisi olarak bile kuruluşunun ardındaki fikirlerin tam olarak O.F. Nemanzade'ye ait olduğunu göstermektedir. Çarlık hükümeti ve Güney Kafkasya'daki yetkili makamları, Türkiye'de eğitim görmüş olması nedeniyle Ömer Faig'i "Türk casusu" olarak değerlendirmiş ve bu yaklaşım nedeniyle derginin tüm faaliyet ve hizmetleri meslektaşı J. Mammadguluzade'ye atfedilmişti. J. Mammadguluzade'ye atfedilen tefrikaların, dergideki resimlerin tema ve kompozisyonlarının Ö. Faig'e ait olduğu artık kanıtlanmış ve doğrulanmıştır. Makalede, Ö.Faig Nemanzadeh'in sosyo-politik faaliyetleri, yakın zamanda edinilen yeni arşiv materyalleri temelinde ele alınacak ve "Azerbaycan Yazıları" başlığı altında yayınlanan birçok makalesi ve Azerbaycan tarih yazımına gerçeklere dayalı yeni katkıları sunulacaktır. Aynı zamanda, Ö.F.Nemanzadeh'in aydınlanma hareketine katkılarına tarihsel bir bakış açısıyla dikkat çekilecek ve karşılaştırmalı analiz temelinde farklı yaklaşımlar sunulacaktır.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Ö. F. Nemanzade,
Azerbaycancılık,
"Türk casusu",
Güney Kafkasya,
Feylton

Approaches to Omer Faig Nemanzadeh's Enlightenment Views in Soviet And Azerbaijani Historiography

ABSTRACT

Omer Faig Nemanzadeh was one of the prominent thinkers who held a significant place in the history of socio-political thought in Azerbaijan at the end of the 19th and the beginning of the 20th century. As we look at his life path, we see that his merits in the Enlightenment movement are immeasurable. He is distinguished by his unparalleled services in the creation of "Geyret" printing house and "Molla Nasreddin" magazine, which influenced the strengthening of the Enlightenment movement. The thinker, who dedicated his entire life to the ideologies of Azerbaijani identity and Turkism, focused on the enlightenment of Turkic peoples scattered across various regions of the world in his articles such as "Dilimiz, Yazımız", "Acımız ve İlacımız", "Millileşme". Unfortunately, in the research works written during the Soviet period, his activity was investigated in accordance with the ideology of the time, his political activity was approached from the wrong position, and even his national affiliation was falsified. Although the study of O.F.Nemanzadeh's role and place in the Enlightenment movement has been prohibited for many years, this topic remains relevant today. The emergence of new materials in recent years allows us to state that the ideas behind the creation of "Molla Nasreddin" magazine — even its conception as a satirical caricature journal — originally belonged to O.F.Nemanzadeh. The Tsarist authorities and its authorities in the South Caucasus viewed Omar Faig as a "Turkish spy" because of his education in Turkey, and according to this approach, all activities and services of the Journal were named after J. Mammadguluzadeh. It has also been confirmed through factual evidence that the themes and compositions of the magazine's illustrations, as well as certain feuilletons previously attributed to J. Mammadguluzadeh, actually belonged to Omer Faig. Based on newly discovered archival materials, this article will offer a new perspective on O.F.Nemanzadeh's socio-political activities, and will present, through factual evidence, the publication of many of his articles under the title "Azerbaycan Yazıları" as well as the new contributions they bring to Azerbaijani historiography. In the article at the same time O.F.Nemanzadeh's services in the Enlightenment movement will be highlighted from the point of view of historicism, and different approaches will be presented on the basis of comparative analysis.

Article Type

Research

Key Words

O. F.
Nemanzadeh,
Azerbaijani
Identity,
"Turkish spy",
South Caucasus,
Feuilleton

Giriş

Kapitalizmin kurulmasıyla birlikte toplumun sosyo-politik yaşamında köklü değişimler meydana gelmiş ve bununla birlikte sosyo-sınıfsal ve siyasal yapıda yenilikler ortaya çıkmıştır. Toplumda siyasallaşma yoğunlaşmış ve bunu içeren fikirler, eğilimler, ilkeler ve kavramlar, hareketler, partiler ve örgütler oluşmaya başlamıştır. Bu süreç, Büyük Fransız Devrimi'nden sonra daha da yoğunlaşmıştır. Çeşitli yönelimlere sahip siyasi partiler ve örgütler ortaya çıkmaya başlamıştır. 19. yüzyıl sosyo-politik düşünce tarihini incelerken, o dönemin karmaşık ve çelişkili olaylarını incelemek önemlidir. Dolayısıyla, bahsettiğimiz dönem, Kuzey Azerbaycan'ın Rusya tarafından işgal edildiği dönemdir. Öte yandan, topraklarımızın işgaline rağmen, o dönemde ilerici düşünürlerimiz Avrupa ve Rus kültürünü tanıma fırsatı buldular. İşte bu dönemde, milli aydınlarımızın yeni bir nesli yetişti. Bu nesil,

milletlerinin etnik kimliğini kapsamlı bir şekilde tanımaya yardımcı oldu. Azerbaycan'ın aydınları, milleti cehalet ve hurafe girdabından kurtarmanın, aydınlanma ve kültürel ilerlemeyi sağlamanın gerçek yollarını arıyor ve onları parlak bir geleceğe yönlendiriyorlardı. Aydınlar kendini tanımayan bir milletin hakları için tüm gücüyle mücadele edemeyeceğini çok iyi anlamışlardı. Bu nedenle, milli bir dile, milli bir okula, milli bir basına, milli bir edebiyata ve milli bir tiyatroya sahip olmanın önemini idrak ediyor ve bu yönde hiçbir çabadan kaçınmadılar. Almanya'daki aydınlanma hareketinin öncülerinden Friedrich Schiller, tiyatroyun önemi hakkında şöyle demiştir: "Ulusal bir tiyatro görseydik, bir millet olurduk". Bu düşünce, Azerbaycan aydınlarının fikirleriyle de örtüşmektedir. 18. yüzyılın başlarında Avrupa medeniyeti güçlü bir bilimsel ve teknik gelişme ivmesi kazanmıştır. Fransa ve İngiltere'de gerçekleşen burjuva devrimleri, yeni bir zihniyetin oluşumunun temellerini atmış, yeni bir dünya inşasının ilkelerini belirlemiş ve kişilik dünyasına olan ilgi yoğunlaşmıştır. 19. yüzyılın başlarında, Çarlık Rusyası'nın Kafkasya'yı işgal etmesinin ardından Tiflis şehri idari ve kültürel bir merkez haline gelmiş ve kısa sürede bu bölgenin tarihi ve coğrafyası incelenmeye başlanmıştır. Bu amaçlı politikanın bir sonucu olarak, rusça bilen yerel aydınlar ve uzmanlar merkezden Tiflis'e çekilmiştir. 17. yüzyılın aksine, 18. yüzyıl tarihe "Aydınlanma" yüzyılı olarak geçti. Bu döneme verilen isimden, dönemin sosyo-politik ve manevi karakteri hakkında çıkarımlarda bulunabiliriz. Bu yüzyılın kültürel-manevi yaşamı, insanların din ve siyasi üstünlüğe dayalı dünya görüşünü değiştirmeyi ve bunun yerine insan düşüncesi ve düşüncesinden süzülen bilgiyi koymayı amaçlıyordu. Kültürel ve toplumsal gelişmenin ana yolu, Aydınlanma'nın yayılmasında görüldü. Aydınlanma'ya göre, batıl inançlar, cehalet, kabalık ve kültürsüzlük insan sefaletinin temel nedenleridir; aydınlanma, eğitim, bilim, felsefe ve bilimsel yaratıcılık ile düşünce özgürlüğü ise kültürel ve toplumsal gelişmenin araçlarıdır. Aydınlanma, halkın aydınlanmasının ve aklın gelişmesinin, toplum yaşamının tüm alanlarının gelişimi üzerinde nüfuz edici bir etkiye sahip olduğuna inanıyordu. 18. yüzyıl aynı zamanda seküler kültürün saltanatını hazırladı ve yarattı. Dini ideoloji çağı yerini filozoflar, sosyologlar, ekonomistler ve yazarlar çağına bıraktı. Yeni kültür tipi, bireyin egemenliğinin ve öz varoluşunun gerçekleştirilmesine dayanıyordu. Aydınlanma çağı'nın siyasi, ekonomik ve toplumsal gereklilikleri ve koşulları, sanatsal yaratıcılığın statüsünü ve karakterini değiştirdi. Eserlerini kişisel zevklerine göre yaratan özgür yaratıcı bireyler ortaya çıkmaya başladı. Bu dönemde İngiltere'de J.Locke, A.Shaftsbery; Almanya'da H.Lessing, I.Herder ve I.Goethe; Fransa'da Voltaire, D.Diderot ve Y.Y.Rousseau ve Çek Cumhuriyeti'nde Y.A.Comenius gibi düşünürler ortaya çıktı. Bu uyanış Rusyaya, oradan da Azerbaycana öz etkisini gösterdi. A.A.Bakıhanov, M.Kazımbey, M.Ş.Vazeh, Q.Zakir, M.F.Ahundof, H.Zerdabi, S.A.Şirvani, A.Ağaoğlu, A.Hüseynzade, M.E.Resulzade, C.Mehmetquluzade, Ö.F.Nemanzade gibi yüzlerle böyle aydınları tarih sahnesine çıkardı. Bunlar hatta öz eşleriyle bu hareketin esas itici bir gücüne dönüştüler. 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında Azerbaycan'ın sosyo-politik düşünce tarihinde önemli bir yer tutan düşünürlerden biri de Ömer Faig Nemanzade'dir. Yaşam yolculuğuna ve bilimsel mirasına baktığımızda, hizmetlerinin ulusal bilincin gelişimine, ulusal hareket tarihine ve ulusal basına ölçülemez katkısına bir kez daha tanık oluruz. Söz konusu dönemin karmaşıklığı, dinin baskın konumu ve O.F.Nemanzade'nin toplumu aydınlatma yolundaki becerisi, açıkça onun vatanseverliğinden ve halkına olan bağlılığından kaynaklanmaktadır. Yüksek idealler uğruna mücadele eden düşünürün 150. yıl dönümünün Aralık 2022'de kutlanması, gecikmeli de olsa faaliyetlerine verilen değer bir sonucudur. Azerbaycan aydınlanma hareketinde özel bir yeri ve rolü olan aydın düşünür ve yayıncı, basın tarihimize çok zor koşullarda yeni bir yön kazandırdı. Demokratik eğilimlerin daha da güçlenmesine etki eden "Çeyrat" matbaası ve

“Molla Nasreddin” dergisinin kuruluşunda eşsiz hizmetleriyle öne çıktı. Geniş bilgi birikimi, vatanseverlik ve güçlü bir kalem gibi yüksek niteliklere sahip olan milli aydınımız, halkının kültürel gelişimi ve bağımsızlığı için özveriyle mücadele etti ve hatta dönemin önemli meselelerinin hayata geçirilmesi için canını bile feda etti. Ömer Faik, Azerbaycancılık ve Türkcülük unsurlarını ön plana çıkararak ilerici fikirlerini hayata geçirmeye çalıştı. Neredeyse tüm hayatını bu ideoloji üzerine kuran düşünür, “Dilimiz, Yazımız”, “Acımız ve İlacımız”, “Millileşme” gibi yazılarında dünyanın çeşitli bölgelerine dağılmış Türk halklarının ortak dili meselesine dikkat çekmiştir. “Kardeş kömeği” adlı eserinde bu konuyu şöyle yazmıştır: “Evet, hareket etme, haklarımızı korumak için çalışma, hak yolunda dökülen kanı ve müsavatın göğeyansığı, suni şafaklar oluşturan bu kargaşalıklarda çaresizler ve yoksullar gibi gafil uyumama zamanıdır... Ey Türk! İster darıx, ister karıx, sıkıcı da olsa senden vazgeçmem. Her şeyi öğrenmek isterken, neden sadece bir şeyi, yani kendini bilmek istemiyorsun? Neden varlığından, kendi vücudundan, soyundan haberin yok? Sana “Sen kimsin?” diye sorduklarında vereceğin doğru cevapta neden çaresiz kalıyorsun? Neden sadece Türk’üm diyemiyorsun?. “Şiilikten, Sünnilikten, Babilcilikten önce Türk olduğunuzu neden söyleyemiyorsunuz? Şimdi Türksünüz ve gelecekte de Türk kalacaksınız!”

Mütefekkirin aydınlanma yolunda olan çabalarını və fedakarlığını öne çıkarmak için onun dünya görüşünün genezisine dikkat çekmemiz gerekir. Ö.F.Nemanzadeh (1872-1937), Tiflis vilayetinin Ahıska kazasına bağlı Ahıska türklerinin yaşadığı Azgur köyünde, bazı kaynaklara göre ise Agara köyünde, sade bir ailede doğdu. Ömer Faig'in 1890-1906 yılları arasındaki faaliyetlerini yansıtan “Anıları” adlı el yazması eserinde her iki köyün de adı geçmektedir. El yazmasından, Agara'da doğduğu ve daha sonra ailesiyle birlikte Azgun'a yerleştiği anlaşılmaktadır. O, “Anıları”nda ayrıca Agara köyünde bir bahçe ve değirmenin varlığından ve birçok akrabasının her iki köyde de yaşadığından bahseder. Ahıska Ruslar tarafından işgal edildikten sonra Azgur, bölgede ekonomik, politik ve kültürel bir merkez rolü oynadığından, buraya yerleşmeleri uygun görülmüştür. Bir diğer kaynak ise Aziz Şerif'in “Geçmiş Günlerden” adlı anı kitabında, Hüseyin Cavid'in 1912 yılında yazdığı mektuplarından Ö.Faigle ilgili malumatlardan söz ediyor. Onun ağır bir şekilde hastalandığını, Ağara'daki evinde tedavi gördüğünü anlatan Ö.Faig'in doğduğu köy hakkında bilgi veren dönemin bir diğer aydın düşünürü Hamide Hanım Cavanşir'in “Anılarım” adlı eserinde ve Ö.F. Nemanzade'nin “Azerbaycan Yazıları” adlı derlemesinde de bulunmaktadır. H. Cavanşir, söz konusu eserde, “Akrabalarımız saman yüzünden kavga ettiği için barış yapmak zorunda kaldım. Mirza Celil'in Kahrizli'de “Ölümler” adlı eser üzerinde çalışmaya vakti olmadığı için, Celil bizi sadece Ahıska yakınlarındaki Agara köyüne kadar götürmeyi kabul etti. Faig Efendi o köyde yaşıyordu” diye yazmıştır. Ömer Faik'in üçüncü kez tutuklanması ve Metek Kalesi'ndeki hapsi hakkında “Azerbaycan Gazetesi”nin 17 Nisan 1919 tarihli 159. nüshasında çıkan yazıda şöyle deniyordu: “Evet, bu sefer Faik Efendi hayal kırıklığına uğramamış, çaresiz bir halde heyecanlanmıştı. Böyle bir şaşkınlık içinde köyünden bir kağıt aldı: “Gürcü askerleri Faig Efendi'nin Agara köyündeki bir milyon değerindeki makine fabrikalarını, odun dolu bir ambarı, bir tahıl ambarını, iki katlı evleri ve bir hazanı tamamen yakıp kül ettiler. Bütün ahıskalılara örnek olsun diye kendi elleriyle yetiştirdiği kıymetli meyve bahçesini, Ahıskadaki evinin eşyasını, hatta çocuklarının yiyeceklerini talan edip bütün ailesini ac ve bielac buraxmışlar ve hatta küçük çocuklarına bakacak kardeşlerini de perişan ve farara mecbur eylemişler”. Azerbaycan'da devrimci-demokratik edebiyatın kurucularından, döneminin devrimci-hiciv şairlerinden biri olarak bilinen, “Şargı-Rus” ve “Molla Nasreddin” dergilerindeki çalışmalarıyla öne çıkan Ali Nazmi'nin Ömer Faik

Nemanzade'ye ithaf ettiği şiir, bu karanlık döneme ışık tutması açısından önemlidir. O, yazmıştır:

“Gürcüstanın Axısxa mahalında
Kürün sol böyründə, cənnət halında,
Bir kənd var, ətrafı bağlarla mühat,
Yaşillıq hər qəlbə verir inbüsət.
Türkdür əhalisi, Aqara adı
Hər cür meyvəsinin məşhurdur dadı.
Yaşar həmin kənddə nemanzadələr,
Hər fərdi xeyirxah, maarifpərvər.
Etmış İstanbulda ikmali-təhsil
Faiq səyahətlə yapmış dörd-beş il.
Nəşri-maarifçin gəzmiş hər yanı,
Xassə, gözdə tutmuş Azərbaycanı.
Getmişdir Gəncəyə, Göyçay, Ağdaşa,
Oradan Nuxaya aşmış birbaşa.
Qurmuş son üsulda əski məktəbi,
Ancaq ziya saçmaq məqsəd, mətləbi.

Bu gibi gerçekler, onun Agara köyünde doğduğuna dair hiçbir şüphe uyandırmaz. Ömer Faig'in babası Löman (bazı kaynaklarda Neman olarak da geçer), bahçecilikle ve kısmen küçük ticaretle uğraşan bir beydi ve oğlunun laik bir eğitim almasını istiyordu. Dindar bir ev hanımı olan annesi Hamide Hanım, oğlunun dini eğitimine önem veriyor ve bu konuda ısrarcıydı. Ömer Faig'in doğa bilimlerine olan ilgisi, onu küçük yaşlardan itibaren dini eğitim veren molla okulundan uzaklaştırıp yeni açılan Rus-Tatar okuluna girmeye yöneltti. Anlaşıldığı üzere bir ikilem içinde kalmıştı, ancak küçük yaştan itibaren seçimi için mücadele etti. Babası Gori papaz okulunda laik bir eğitim alması için ne kadar uğraştıysa da bunu başaramadı. Annesinin ısrarı ve zorla din eğitimi alması üzerine, 1882'de amcası Osman Efendi ile birlikte İstanbul'a gönderildi. “Fateh” imam hatip okulunda eğitim görmesine rağmen, kısa süre sonra itirazını hayata geçirdi ve laik ilimler öğreten ve devlete sadık hizmetkârlar yetiştiren “Darüş-Şafak” okuluna gitmeye karar verdi. Osmanlı hükümetinin İstanbul'daki yetim çocuklar için açtığı bu okulda yönetimin adaletsizliğine karşı çıkması sonucunda hapis cezasına çarptırıldı. Yönetim tarafından otuz gün hapis cezası aldı ve bu da yaklaşık iki ay hastanede kalmasına yol açtı. Ömer Faig'in mirasına dikkat çeken genç araştırmacı Dilgam Ahmed, bu konudaki makalesinde, “Haftada bir kez, öğrenciler okuldan çıktıklarında, gazete ve dergilerden ve edindikleri edebi örneklerden, padişahın zulmüne karşı Namık Kemal'in yazılarını okur, dünya görüşlerini zenginleştirirlerdi. Darüşşafaka, padişaha karşı bir isyanın yuvası haline gelmişti. Sonunda, yenilikçi öğrencilerle okul yönetimi arasında bir çatışma çıktı ve öğrenciler yönetime saldırdı. Ancak isyan bastırıldı, başlıca katılımcılar tutuklandı ve diğerleri sopyla cezalandırıldı. Ömer Faig 30 sopa ve bir ay hapis cezasına çarptırıldı. Kuru tahtalar üzerinde uyuyarak ve kuru ekmeğe ihtiyaç duyarak geçirdiği hapishane hayatının ardından iki ay hastanede tedavi almak zorunda kaldı” diyor. Henüz genç olan ve memleketine dönmeyi

düşünen Faig, burada kalıp çalışmaya karar verdi. 1891'de Galata Posta ve Telgraf Nezareti'nde çalışırken, Avrupa'dan gelen telgraf, gazete ve dergilerle tanıştı ve aynı zamanda laik eğitimin sağladığı konulara derinlemesine hakim oldu. Dönemin diğer aydınlarının aksine, Ömer Faig memleketinde yaşadığı süre boyunca Arapça ve Farsça öğrenmedi. Annesinin isteği ve ısrarı bunu başarmasına rağmen. Ancak Türkiye'de "Darüş-Şafak" okulunda okurken, dini derslerin yanı sıra dönemin en ünlü isimlerinden laik eğitim de aldı. Araştırmalardan ve elde edilen kaynaklardan, bu eğitim kurumunda seçkin bir grup okuryazardan derin bilgiler edindiği anlaşılmaktadır. Böylece, Azerbaycan'ın Şirvan bölgesinden ünlü Mehmed Halis Efendi'den Arap edebiyatı, Telgraf ve Posta Müdürü ve hükümetin elektrik danışmanı olan Fransız asıllı Emil Lakova Efendi'den matematik ve fizik teorisi, dönemin en önemli bilim adamlarından biri olan Osman Hamdi Bey'den jeoloji ve kimya teorisi ve Binbaşı Şevgi Bey'in tarihi konularında aldığı bilgileri derinlemesine özümsemiştir. Bu gerçekler, Türkiye'de bulunduğu süre boyunca Arapça ve Fransızca da öğrendiğini ve burada kalma ve çalışma isteğini artıran şeyin Fransızca bilgisi olduğunu bir kez daha göstermektedir. Mücadeleci bir ruha ve ilerici düşünceye sahip genç Ömer Faig, hem yerel aydın yurtseverler ve göçmen aydınlarla iletişimi hem de Avrupa'nın liberal ve demokratik düşünce akımlarıyla tanışması, onu devrimci Türk gençliğiyle gizli faaliyetlere yöneltti. Ancak 1892'de devrimci Türk gençliğinin faaliyetleri açığa çıkınca, tutuklanma ihtimaline karşı buradan zorlukla kaçarak memleketine döndü. Güney Kafkasya'daki hayatı da kolay olmadı. Gürcistan ve Azerbaycan'da bulunduğu süre boyunca Türklerin kaderi onu sürekli düşündürdü ve milletin içine düştüğü bu girdaptan pratik çıkış yolları göstermeye çalıştı. Ahışga'da şovenist çevreler kendisine karşı çıktığında, Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti hükümetinin ordu bölümünde denetleyici polis müfettişi olarak çalıştı. Tartıştığımız dönemin aydınları gibi, Ömer Faig'in de Türklerin millî ve dinî kimliklerinin belirlenmesi konusuna ne kadar hassas yaklaştığını görüyoruz. Dini hurafelerin, milletin özgür ve ilerici kalkınmasının önünde bir engel olduğunu gören düşünür, eserlerinde halkın bilim ve eğitim edinmesini bu yolda atılmış ilk adım olarak değerlendirmiştir.

Yöntem

Makalede doküman analizi yöntemi kullanılmış ve irdelenmiştir, karşılaştırmalı-analiz ve güncellik metodundan istifade edilmiştir.

Bulgular

Ö.F.Nemanzade Maarifçi Gibi

19. ve 20. yüzyılın başlarında yaşamış aydınlarımızın hiçbirinin dine karşı çıkmadığını belirtmek gerekir. Onların temel amacı, bir yandan millî bilinci uyandırmak, cehaleti ve geri kalmışlığı ortadan kaldırmak, diğer yandan da yalancı, kibirli mollaların ve ahundların niyet ve amaçlarını aydınlanma yoluyla halka iletme idi. Bahsettiğimiz dönemde doğrudan devrimci söylemler için gerekli koşullar henüz oluşmadığından, bilim, eğitim ve aydınlanma ana hedefler olarak kabul ediliyordu. Ö.F. Nemanzadeh, genç yaşta itibaren toplumun çirkinliğine karşı çıkan ve fikir ve düşüncelerini nasıl hayata geçireceğini bilen aydınlardan biriydi. Rusya'daki kriz, Şubat burjuva devrimi, monarşinin devrilmesi ve Ekim darbesi, bu misyonun hayata geçirilmesi için tarihi koşullar yarattı. Bağımsız sosyo-politik faaliyet yolunu seçen ve hiçbir siyasi parti veya örgüte üye olmayan aydınımız Ömer Faig, Güney Kafkasya'da başlayan siyasi olaylara karşı tavrını dile getirmek için hemen halkla birlikte olmayı düşündü ve ardından memleketine döndü. Faaliyetleri çoğunlukla "Molla Nasreddin" dergisiyle ilgili olduğundan, Ö.F.Nemanzade'nin sosyo-politik görüşlerine revizyonist bir bakış açısıyla

yaklaşanlar, tüm ekibi dinsizlikle suçladılar. Ancak Molla Nasreddin'in takipçileri, İslam dininin sahte ve hileli din adamlarından kurtarılması çağrısında bulundular. Derginin 1906 tarihli dördüncü sayısında çıkan "Beni neden dövüyorsunuz?" başlıklı yazı, bu durumu açıklığa kavuşturması açısından önemlidir. Tefsirde şöyle yazıyor: "Ben bir molla olarak Müslüman kardeşlerime öncelikle şunu söylüyorum: Tek Allah'a ibadet edin, tek peygambere ve imamlara itaat edin. Ama siz: Allah'a, peygambere, imamlara, mollalara, dervişlere, yılan oynatanlara, falcılara, taş atan büyücülere, dua yazan büyücülere, hemzada, acinaya, kalileye, dimneye, şeytana, div'e, merrihe, sarriha, tarriha... ibadet edin diyorsunuz. Bunların sözlerine ibadet edin!... Ben de bir molla'yım, siz de bir molla'sınız. Ama ben Müslüman kardeşlerime şunu söylüyorum: - Ey Müslümanlar, gözlerinizi açın, bana bakın. Ama siz, mollalar diyorsunuz ki: - Ey Müslümanlar, gözlerinizi kapatın, ama bana bakın". Ö.F.Nemanzade'nin "Şeki'den", "Ahıska'dan", "Neden hakkımızı istemiyoruz?", "Acımız ve ilacımız", "Dilimiz ve yazımımız", "Kurt ağacı içten yer", "Ben kimim?", "Molla Nasreddin tutuklandı", "Mazlum en büyük zalimdir", "Memurlarımız", "Hasan Amca'nın şikayeti", "Milli meselelerimizin zamanı geldi mi?", "Geri aldığımız özgürlüğü nasıl koruyacağız?", "Yazımız, dilimiz", "İkinci yılımız", "Işığımız sönmeyecek", "Millileştirme", "Öğretmenlerimiz neden Bakü'ye kaçıyor?", "Yönetimimiz ve din adamlarımız ne zaman düzelecek?", "Kurtuluş yolumuz nedir?" gibi eserlerinde, "Bir Eşin Cevabı", "Hortdana'ya Mektup", "Allah'a Rüşvet", "Ne Söyleyeyim", "Posta", "Ziyaret", "Bakü Deryası", "Korhuram", "Şamahı", "Şamahı Depremi" gibi yazılarda, dinin özünü doğru anlatmayan, şeriat hükümlerini derinlemesine anlamayan ve onu bir araç olarak kullanan mollalar eleştiriye hedef gösterilmekte, anadilimizin mükemmelliği ve onun saflığı için verilen mücadele vurgulanmakta, kadınların özgürlüğü ve eğitimi konularına dikkat çekilmektedir. Millî ve manevi değerlerimize yabancı bir tavır takınan sahtekâr din adamlarını ifşa etmiş ve "Molla Nasreddin" dergisinin 25 Haziran 1907 tarihli 23. sayısındaki "Birkaç Gün İçin" başlıklı yazıda şöyle yazmıştır: "Biz Molla Nasreddin'iz. Mesleğimiz yılan ve kurbağalarla alay etmektir; milletimizin insanlıktan, aydınlanmadan, şeref ve gayretten, dinden ve şeriattan neden bu kadar uzaklaştığını merak ediyoruz."

Siyasi baskılardan kurtulup ülkesine dönen Ömer Faig, aydınlanma fikirlerini yaymak için anadilinde bir okul açmanın önemini fark etti. Bu nedenle, 1894-1896 yılları arasında Şeki'deki ilk "Usuli-Cedid" okulunda ve 1898-1900 yılları arasında "Şeki Camii" okulunda öğretmenlik yaptı. Buradaki faaliyetleri sırasında, dini kendi amaçları için kullanan "dindarları" eleştirdi ve eğitimin halkın milli bilincinin uyanması için vazgeçilmez bir koşul olduğunu vurguladı. Fanatizmin yayıldığı şehirleri ve oradaki durumu karşılaştırdığı makale ve broşürlerinde, bu durumdan çıkış yolunu açıkça gösterdi. Siyasi baskılardan kurtulup ülkesine dönen Ömer Faig, aydınlanma fikirlerini yaymak için anadilinde bir okul açmanın önemini fark etti. Bu nedenle, 1894-1896 yılları arasında Şeki'deki ilk "Usuli-Cedid" okulunda ve 1898-1900 yılları arasında "Şeki Camii" okulunda öğretmenlik yaptı. Buradaki faaliyetleri sırasında, dini kendi amaçları için kullanan "dindarları" eleştirdi ve eğitimin halkın milli bilincinin uyanması için vazgeçilmez bir koşul olduğunu vurguladı. Fanatizmin yayıldığı şehirleri ve oradaki durumu karşılaştırdığı makale ve broşürlerinde, bu durumdan çıkış yolunu açıkça gösterdi. "Şeki'de" adlı makalesinde şöyle yazmıştır: "Her biri belirli bir sanatın ustası olan bu dini topluluk, bilime olan ihtiyacı fark ederek yakın zamanda bir eğitim topluluğu kurdu. Bu topluluk, kendi sorumluluğu altında bir milli okul açmak için hükümetten izin aldı ve Kafkasya'da ilk kez yeni sisteme göre düzenli, milli bir Türk okulu açtı ve bu diğer şehirler için güzel bir örnek oldu. Okul için Yukarı Cuma Camisi'nin yanına dört odalı, iki katlı, taştan bir bina inşa ettiler. Caminin geniş, ferah avlusu öğrencilerin oynaması için güzel ve uygun bir yerdi. Bir iki hafta okul için hazırlık yaptıktan sonra derslere başladık. Okulda yaklaşık 200 öğrenci toplandı.

İsteyen daha çoktu. Ancak yer yoktu. Eğitim topluluğu hem kendi üyelerinden hem de başkalarından bağış topladı. kul, bu bağışlar ve okul öğrencilerinden toplanan öğrenim ücretleriyle işletiliyordu. Öğrenim ücreti zengin çocuklar için bir manat, orta halli çocuklar için on şahı idi ve fakir çocuklardan ücret alınmıyordu. Bu cemiyet, okulun her türlü maddi ve manevi işlerinden sorumluydu. Tüm Kafkasya'da ilk kez açılan bu çok yönlü, düzenli millî okul, Şeki aydınları için bir gurur kaynağıydı. Çünkü böyle bir millî Türk okulu, hükümetin izlediği politikaya tamamen aykırıydı. Anlaşılan devlet dairelerindeki Türk memurların ve açık fikirli aydın tüccarların büyük etkisi vardı. Cemiyet üyeleri: Gazi Muhammed Efendi, Hacı Zekeriyya Guliyev, Hacı İlyas, Hacı Süleyman, Bedalov Mustafa ve Muhammed, Hacı Aziz, Hacı Celil Sadıgov, Ağamusa, Hacı Maharram, Hacı Selam, Hacı Hüseyin bey, Hacı Rıza, Hacı Menaf. Okul öğretmenlerinin maaşları, okulun onarımı ve diğer tüm ihtiyaçlar aydınlar topluluğu tarafından karşılanıyordu. Okulda dört öğretmen vardı: öğrenciler ve biz öğretmenler her gün öğle namazını cuma camisinde cemaatle kılıyorduk. Daha doğrusu, buna zorlanıyorduk. Dini cemaatin isteği burada büyük rol oynadı. Başlangıçta buna aldırış etmemek, okulu kapatmak ve aydınlanmadan uzaklaşmak anlamına geliyordu. Dolayısıyla bir süre sabırlı olmak, hurafelerle yavaş yavaş ve yalnızca aydınlanmayla mücadele etmek gerekiyordu. Ve öyle de oldu. O.F. Nemanzadeh, bahsi geçen eserinde Şeki'deki öğretim faaliyetlerini ve oradaki dini önyargılara karşı nasıl mücadele ettiğini, bazen fikirlerini gizli tuttuğunu, bazen de söylemek istediklerini Avrupalı bilim adamlarının dilinden konuşmak gerektiğinden ifade etmek zorunda kaldığını şöyle anlatır: "Şeki'de kaldığım süre boyunca oradaki din bilginleriyle sık sık görüşür ve bilimsel tartışmalara katılırdım. Rusya'nın büyük şehirlerine gitmiş bazı genç tüccarlar gibi, buradaki bazı genç mollalar da bilim ve kültürel koşullar konusunda diğer yerlerdekilere göre az çok bilgiliydiler ve bu nedenle çok fanatik değillerdi. Aynı zamanda onlarla da özgürce ve açıkça konuşamıyordum. ...Şirvanlı Abdülsalimzade Hadi ve oğlu Mir Salih, Molla Hasan Tahirov gibi genç ve köklü mollalarla daha özgür ve açık konuşur, bilimle dinin bir olduğunu düşünenlerin ya ikiyüzlü âlimler ya da bilimle dini anlamayan cahiller olduğunu söyledim. İstanbul'dan getirdiğim felsefe kitaplarını, biraz açık fikirli gördüğüm mollalara dağıtım ve okuturdum. Getirdiğim kitaplar arasında Kamille Flammorion ve Alexandre Dumas'ın bilimsel hikâyeleri, Renan'ın dini tartışmaları, Kant, Spencer, Darwin'in teorileri üzerine eserler, George Byron'ın "İstibdad"ı, bir başkasının "Maddeyi-vuguf"u ve daha birçok bilimsel eser vardı. Kendi fikirlerimi açıkça ifade edemediğimden bu kitaplardaki fikirləri onların diliyle açıklardım. Niyetim aynı anda iki meseleyi kullanmaktı: genç ve açık fikirli mollaları pozitif bilimlerle tanıştırmak ve onları yeni yönetime çekmek. Amaç, onları eski, fanatik din adamlarıyla karşı karşıya getirerek zaman kazanmak ve böylece molla okullarına karşı hareketi engellemektir. Azerbaycan'ın diğer bölgelerinde olduğu gibi Şeki'de de kadınların haklarından yoksunluğuna ve cehalet girdabında beyhude çabalarına tanık olan düşünür, bu durumdan tek çıkış yolunun aydınlanma olduğunu gösterdi: "Gerçek şu ki, İslam ülkelerinde her yerde söylenip duyulduğu gibi, buradaki üstatlar, "Kadınlara İslam hukukunda büyük haklar ve özgürlükler verilmiştir" derlerdi. Ancak onlar için ne bir okul ne de bir toplum vardı. Kadınların hayatları yalnızca yüksek duvarlarla çevrili avlularda geçiyordu. Meydanlarda, bahçelerde, sokaklarda ve hatta camilerde görünmüyorlardı. Cansız bir nesnenin hareketi için dış bir güce ihtiyaç duyulduğu gibi, canlı bir nesnenin - bir kalabalığın - hareketi için de iç bir güce ihtiyaç vardır. Yeni bir kitle, eski, kökleşmiş, kötü gelenekleri, görenekleri, "manevi, siyasi, zalim" zincirleri kırmak ve kendi kaderini kontrol altına almak için içsel gücünü kullanmalıdır. Bu, tüm milletler, kitleler ve halklar için aynıdır. İster Persler, ister Etiyopyalılar, ister erkekler veya kadınlar olsun. Kadınlar, kendilerine yapılan her türlü haksızlığı kendi eylemleriyle - kendi

bilgi ve mücadeleleriyle - ortadan kaldırmaya çalışmazlarsa, maruz kaldıkları baskı ve adaletsizlikten asla kurtulamayacakları söylenebilir. Ancak bu hareketin her zaman biraz daha hızlı, biraz daha ileri sıçramalı olmasını istedim. Bu yüzden "Molla Nasreddin"deki çabalarımın büyük bir bölümünü bu konuya ayırdım. Ömer Faig, Gence'de bulunduğu dönemde dinsel hurafelerin hakim olduğu hayatı tasvir ve tenkit etmiştir. "Gence'de" adlı feuilletonunda, İstanbul'dan bu şehre gelen Muhammed adında genç bir öğretmenin faaliyetlerinden ve kısa bir süre sonra Genceli eğitimcilerin manevi ve maddi destekleriyle açılan Cuma Camii Okulu'na öğretmen olarak atanmasından bahsetmiş ve şunları yazmıştır: "Okul, onun (Muhammed'in - S.Q.) çalışması sayesinde kısa zamanda ismini aldı ve büyüdü. Muhammed Efendi, okulu din adamlarının hizmetinden kurtarıp, zamana uygun milli bir okul haline getirmeye çalıştı. Bu okul, güzel yapısı ve öğretimi sayesinde kısa zamanda birçok genç öğretmen ve yazar yetiştirmiştir. Genç, yaşlı, eğitilmiş, eğitimsiz hepsi, sadece din adamlarından hayat ve mutluluk ümidini isterler. Bu büyük şehir, iç ve kültürel işlerinde olduğu gibi, dış görünüşünde de ikiye bölünmüştü: Bir tarafta -Türk mahallelerinde- haphishaneler, kaleler, mahkemeler, molla medreseleri, seyyid ve aşıklar, pir evleri, istediğiniz kadar eskilikler... karanlıklar... Diğer tarafta, iki üç katlı güzel binaların avlularında, koltuklarının altında kitaplarla, tertemiz giyinmiş birçok erkek ve kız grupları ve kulüplerinde, derneklerinde ve hayır kurumlarında kültürel ve ulusal işlerle uğraşan birçok erkek ve kadın topluluğu vardı... Nizami'nin memleketi Gence'nin 1896'daki haline bakın!". Ö.Faig yürek yangısıyla bu satırları yazmıştı. O, aynı dönemde, ancak H.Z.Tağiyev'in kız okulu dışında iç ısıtan ve sevindiren hiçbir şey olmadığını gösterirdi. "Bakü'de" adlı feuilletonunda bunu şöyle yazmıştı: "Türklerin Rus gazetesi "Kaspi" ve matbaası dışında basın namına hiçbir şeyleri yoktu. Henüz Türkçe tek bir yeni kitap veya eser bile çıkmamıştı. Tağiyev'in burada açtığı kız okulunu görmeseydim, Bakü'deki Türk eğitimine kara bir çizgi çekmiş olurdu. Ancak hiç beklemediğim kız okulu beni bu kara habercilikten kurtardı. Kız okulunun böyle bir ortamda ve böyle bir zamanda açılması beni o kadar mutlu etti ki, içimde tutamadım ve İstanbul'da "Heyri-mazlume" imzasıyla yayınlanan "Servati-funun" dergisinde uzun bir makale yazdım." Bakü'de okul ve eğitim alanında yeniliklerle karşılaşmayı uman Ömer Faig, oradaki durumu görünce hayal kırıklığına uğradı ve Tiflis'e geri dönmek zorunda kaldı. Bu olaydan etkilenen Ömer Faig şunları yazmıştır: "Bu büyük ve zengin şehre büyük umutlarla gelmiştim. Burada, diğer şehirlerde bulamadığım eğitim işini bulacağımı zannetmiştim. Ancak beş on gün arayıp sorguladıktan sonra tekrar Tiflis'e dönmek zorunda kaldım. Çünkü Tiflis, Kafkasya'nın bütün şehirleriyle karşılaştırıldığında, her millet için az çok elverişli bir eğitim merkeziydi. Hükümet, Türklerin aydınlanmasından, yeni yüzyılın ve yeni hayatın ihtiyaçlarını anlamalarından korkuyordu. Bunun için her türlü hile ve yola başvurarak Türk eğitimini bastırır ve onlara karşı ninniler söylerdi. Bu konuda hükümetin en güçlü yardımcısı ve en etkili hizmetkârı, resmi rus görevlilerinden çok, müslüman din adamlarıydı. Bunu sadece Bakü'de değil, Ahıska, Gence ve Şeki'de de gördüm. Ruhani idarenin ünlü bir üyesi (daha sonra Abdurrahim Efendi olacak), vekil idareden aldığı gizli emir üzerine Şii-Sünni ayrımını bahane ederek çalışmalarını engelledi. Ancak Bakü'de muhtemelen Şeki ruhani idaresinin daha yaşlı ve daha aktif üyeleri vardı.

Gördüğünüz gibi, Bakü'deki ilk kız okulunun açılışı hakkındaki hoş izlenimlerini İstanbul'da yayınlanan "Servati-Funun" dergisindeki "Heyri-mazlume" başlıklı yazısında dile getirmiştir. Öğretmen olmayı ve aydınlanma fikirlerini hayata geçirmeyi hedefleyen Faig, 1900-1902 yıllarında Şamahı'daki bir okulda öğretmenliğe başladı, ancak bu adımı kısa sürdü ve 1902'de Şamahı'da meydana gelen şiddetli depremde ağır yaralandı ve Tiflis'e geri döndü. "Şamahı" başlıklı feuilletonunda, cemaatin az çok yeniliğe doğru gittiğini, yeniliğin ve yeninin gelecekte

güç kazanacağını yazdı: "Bu nedenle, ister camilerdeki vaazlarında, ister partilerdeki sık sık sohbetlerinde olsun, dini sloganlara başvurur, yeniliğin çağa ayak uydurmanın faydalarından bahsedirdi. Kısacası, o bir münafıktı, yani ikiyüzlüydü. Yenilerle yeniliye, köhnelerle köhneliye dair söylerdi. Burada fanatizm Şeki ve diğer birçok yerden daha yaygındı. Fanatizmin en büyük kısmı şiilerden ziyade sünnilerin üzerindeydi. Şeki, Gence, Gazah, Bakü, Şuşa ve diğer yerlerde şeyh, imam ve mezhep önderlerinden eksiklik yoktu. Ancak hiçbir yerde buradaki kadar kök salıp yayılmamıştı. Şamahı uyezdi, baştan sona şeyhliklere bölünmüştü." Genç, enerjik ve parlak fikirlere sahip donanımlı bir aydın olan Ömer Faig, yaşlandıkça, gelişmeyi engelleyen dinî zihniyet ve geleneklerin bir anda ortadan kaldırılamayacağını hissetti. Bu nedenle Ömer Faig, dinî fanatizmin İran, Orta Asya, Türkiye ve Volga bölgesi halklarının ulusal kaderinde büyük bir toplumsal bela olduğunu gösterdi. Düşünürün "Doğu Rusya" gazetesinde yayınlanan "Acımız ve İlacımız" başlıklı makalesi, eskimeye karşı mücadeleyi, çağdışı yaşam tarzını eleştirmeyi ve kültür ve aydınlanmanın yaygınlaşmasını talep ediyordu.

Zor Zamanların Dostu ve Sadık Meslektaş

Aydınlanmayı yaymanın, önyargı ve geri kalmışlıkla mücadele etmenin ilk yolunun okullarda öğretmenlik yapmak olduğunu pratikte gösteren Ömer Faig, sonraki yaşamını Tiflis şehriyle ilişkilendirdi. O dönemde Tiflis bir kültür merkezi rolünü üstlendi. 20. yüzyılın başlarında uzun süre Tiflis'te basın sansürü olarak çalışan Mirza Şerif Mirzayev, 1919'da Azerbaycan'ın ulusal uyanışını şöyle niteliyordu: "İlk Rus devriminin sağladığı kısa süreli basın özgürlüğü, Kafkas Müslümanları arasında yalnızca dört gerçekten yetenekli gazeteci yetiştirdi; bunlar Alibey Hüseyinzade, Ahmed bey Ağayev, Memmed Emin Resulzade ve Ömer Faik Nemanzade'ydi." "Azerbaycan basınının babası" olarak kabul edilen H.Zerdabi'nin (red-M.A. Resulzade) demokratik geleneklerini sürdüren ve geliştiren büyük bir yazar ordusu yaratıldı. Ancak bu dört kişinin kader yolu zorlu girdaplardan ve zorluklardan geçti. Ama onlar her ne kadar felaketlere uğramış ve vatanlarından sürgün edilmiş olsalar da, vatanlarının mekânlarında sönmeyen yıldızlar gibi hep parlamışlar ve gönüllerde yaşamaya devam etmişlerdir. Tiflis mühitinde o, "Şargı-Rus" gazetesinin editörü Mahmmadaga Shakhtahtli (1903-1905) ile tanıştı ve gazetede çalışmaya başladı. Anlaşılan o ki, iki meslektaşın "Geyrat" matbaasında çalışmaya başlaması, yeni bir matbaa kurma fikrini de canlandırdı. Başlangıçta "Torpaq" adlı bir dergi, ardından "Nevruz" adlı bir gazete çıkarmak isteseler de, matbaa ofisi O.F. Nemanzade'nin Türkiye'de eğitim gördüğünü gerekçe göstererek bunların yayınlanmasına izin vermedi. O.F. Nemanzade'nin Tiflis'te J. Mammadguluzade ile tanışmasının da ilginç bir hikâyesi vardır. J. Mammadguluzade'nin eşini ve O.F.Nemanzade'nin kız kardeşini Tiflis hastanesine getirmeleri, sonraki kaderlerinde büyük rol oynadı ve bu tanışma, iki düşünürün basın alanındaki sonraki faaliyetlerine ivme kazandırdı. "Şargı-Rus" gazetesinin kapanmasının ardından, Tiflis'te ticaretle uğraşan Nahçıvanlı yakın dostu Meşedi Alasgar oğlu Bağirov'dan borç aldı ve C. Memmedguluzade ile birlikte "Geyret" matbaasını satın aldı, birçok kitap yayınladı ve kısa bir süre sonra, 7 Nisan 1906'da "Molla Nasreddin" dergisini yayınlamaya başladı. Azerbaycan'ın ulusal uyanışı ve milli uyanışı üzerinde büyük etkisi olan bu dergi, 1906-1917 yılları arasında Tiflis'te, 1921'de Tebriz'de ve 1922-1931 yılları arasında Bakü'de yayımlandı. "Molla Nasreddin" dergisinin resmi editörü C.Memmedguluzade, genel sekreteri ise O.F.Nemanzade idi. C. Mammadguluzade'nin bulunmadığı zamanlarda derginin "Sahibi" Faik Efendi idi ve derginin bütün masrafları, parası ve içeriği onun sorumluluğundaydı. O.F.Nemanzadeh, J.Mammadguluzadeh'in profesyonel bir yoldaşı, paha biçilmez bir yardımcısı ve en sadık cephe arkadaşıydı. Faaliyetinin her alanında zengin bir miras bıraktı. Böylece "uyuyanları

uyandırdı, halkı halkla tanıştırdı." J.Mammadguluzadeh, tam da onun sadakati ve yardımları sayesinde, kamu bilincinde devrim yaratabilecek bir yayın çıkarabilmişti. Faig Efendi'nin basın alanındaki yetkinliğine aşına olan J.Mammadguluzadeh, onu kelimenin tam anlamıyla "zor günlerin dostu" olarak nitelendiriyordu. Önce "Şarki Rus" gazetesinde, ardından "Geyrat" matbaasında Ömer Faig ile çalışırken, göğsünün kelimelerle dolu olduğunu, inançlarına uygun bir basın platformuna ihtiyacı olduğunu hissediyordu, çünkü "kader onu basın için dünyaya getirmişti." İlk yazılarını "Tercüman" gazetesinde yayınlayan ve büyük "Mollanasreddin" âlimi olarak tanınan Ömer Faig'in ilk kitabı, "Geyret" matbaasında "Neşri-asare devet" ("Eserlerin Yayınlanmasına Davet") adıyla yayımlandı. Bu eser, yalnızca "Geyret'te yayınlanan ilk eser değil, aynı zamanda Azerbaycan'da matbaacılık ve matbaacılık tarihi üzerine yazılmış ilk kitaptır. Sadece Azerbaycan'da değil, Yakın ve Orta Doğu'da da siyasi hicvin temelini atan Molla Nasreddin dergisinin kurucusu Celil Memmedguluzade, "Bu gazetenin yönetiminde öyle bir dostla tanıştım ki, onun varlığı ve dostluğuyla "Molla Nasreddin" koleksiyonunu oluşturdum." diye açıkça itiraf etmiştir. Bu kişi Mirza Celil'in yakın dostu ve meslektaşı, tanınmış gazeteci ve kamu figürü Ömer Faig Nemanzade'ydi. Yeni kurulan bu hiciv dergisi, kısa sürede demokratik fikirlere sahip Azerbaycanlı aydınları etrafında toplamayı başardı. Devrimci hiciv şairi M.A.Sabir, A.Haqverdiyev, M.S.Ordubadi, Ali Nazmi, Aligulu Gamkusar, J.Mammadguluzade, O.F.Nemanzade gibi dönemin tüm çelişkilerine ve çirkinliklerine devrimci düşünceleriyle tanıklık eden önemli yazar ve şairler, makaleleriyle derginin sayfalarında düzenli olarak yer aldılar. Ömer Faig için Azerbaycancılık ve Türkçülük fikirlerini hayata geçirme meselesi her zaman önemliydi. Halkına, ulusal kimlik meselesinin dini inançlardan önce geldiğini kanıtlamaya çalıştı. Doğrusu, böylesi tarihsel koşullarda, halkın geri kalmışlığını kullanarak onları boyunduruk altına alan mollalar ve ahunların toplumda egemen bir konuma sahip olduğu bir dönemde, bunları söylemek ve halka anlatmak için bir kişiden büyük bir cesaret ve kararlılık gerekiyordu.

Ömer Faig'in İstanbul'daki postanede çalışırken Avrupa basınından edindiği ve deyim yerindeyse beslendiği demokratik ve liberal fikirler, birçok basın kuruluşundaki faaliyetlerinde açıkça görülüyordu. O.F.Nemanzadeh, daha önceleri umudunu daha çok İslam'ın yenilenmesinde ve manevi kurumların gelişmesinde görüyordu. Ancak bunun imkânsızlığını anladıktan sonra, milli uyanış ve milli birlik meselesine önem verdi ve milli örgütlerin kurulmasını elzem gördü. Ona göre Türkler, sadece İslam'ı değil, aynı zamanda Türklüklerini de derinden anlamalı ve milletine özveriyle yardım etmeli ve onu ilerletmelidir. Örneğin, "Milliyetçiliğin Zamanı Gelmiştir" adlı makalesinde, Türklerin İslam'ı kabul etmekle hiçbir zaman olumsuz yönde değişmediklerini, aksine her zaman adalet ve hakikatin yanında daha güçlü olduklarını, haksızlığa ve adaletsizliğe karşı mücadele ettiklerini yazmıştır. Dergi, 1907'de din adamlarının fetvası nedeniyle kapatıldığında, Ö. Faig, "İrşad" gazetesindeki "Molla Nasreddin Kapatıldı" başlıklı makalesinde şöyle yazmıştı: "Zavallılar, Molla Nasreddin'in kapatılmasıyla eksikliklerinin giderileceğini sanıyorlar. Bilmiyorlar ki... aramızda çok sayıda Molla Nasreddin var. Bugün Molla Nasreddin batacak, yarın Molla Hayreddin yükselecek. Ö.Faig Molla Nasreddin'i oluşturan fikirlerin kapatılmayacağından, giderek yaygınlaşacağından emindi." O.F.Nemanzadeh, geri kalmışlığımızın sebeplerini dünya milletleriyle, hatta komşularımızla kıyaslayarak açıklamıştır. "Sorunumuz, İlacımız" başlıklı makalesinde şunları gösterirdi: "Eski cahiliye devrinde değiliz. Genellikle, ortak gelecek için iyi olmayan fikir ve girişimler, eski zamanlarda olduğu gibi aniden söndürülüyor. Artık bunlara günah fikirler veya şeytan işi denmiyor. Çoğu zaman, emekle ortaya çıkan yüksek girişimler ve eserler, boş, kuru sözlerle reddedilmiyor. "Güneş, düşüncelerden gerçeği ortaya çıkarır" kuralı ortaya çıkıyor. Arzu, aydınlanma, fikri kardeşlik

ve insanlık halkaları yavaş yavaş ilerliyor. Bu halkalar, durgun suya atılan bir taşın etrafında beliren halkalar gibi, giderek büyüyorlar. ...Çok şükür, alçakgönüllü, fakir, cahil, gaflet içinde olduk, İslam'ım diyoruz... Uykulu, alçakgönüllü, fakir, cahil olduk. Kardeşler, acı ama doğru sözlere aldanmayalım. Acıyı anlatmayan ilaç yoktur... Bugün anlayışımız ne, komşularımız arasında zilletimiz ne? O.Faig'in gazetecilik faaliyeti "Molla Nasreddin" dergisiyle sınırlı değildi. "Molla Nasreddin" dergisinin yanı sıra, "Hayat", "Terjuman", "Irshad", "Teraghqi", "Iqbal", "Yeni Iqbal", "Achıç söz", "Qardash çağı", "Azerbaycan" ve diğer basın kuruluşlarında "Omar Faig", "Faig Nemanzadeh", "Mozalan", "Umidvar", "Dardmand", "Lağlağı", "Jahraçı khala" takma adları ve diğer gizli imza ve takma adlar altında dönemin güncel sorunlarına dair keskin makaleler yayınladı. Bazı araştırmacılar, yaklaşık 30, bazıları ise yaklaşık 40 takma ad kullandığını vurgulamaktadır. Yukarıda bahsettiğimiz makale ve derlemelerde, çarlığın sömürge politikasını açığa çıkarmış ve sömürüye, cehalete ve fanatizme karşı mücadele yollarını göstermiştir.

Milliyetçi, Siyasi Bakışların Kurbanı Faig Efendi

Yukarıda, Ömer Faig'in henüz gençken İstanbul'daki postanede çalışırken gizlice "Jön Türkler" ile bağlantıları olduğunu ve Abdülhamid rejimine karşı muhalif güçlere yakın durduğunu belirtmiştik. "Darüş-Şafak"ta ilerici hocalardan ders alırken tutuklandığı da biliniyor. Ancak bunlar kısa süreli tutuklamalar olarak değerlendirildi. Memleketine döndükten sonra, siyasi faaliyetleri sırasında maruz kaldığı zulüm ve tutuklamalar hakkında daha kapsamlı bilgileri, dönemin başlıca kaynaklarından biri olan "Azerbaycan" gazetesinin 1919 tarihli çeşitli sayılarından edinebiliyoruz. Dönemin bağımsızlık savaşçılarının gazetesinin sayfalarında yazdığı yazılardan, siyasi faaliyetleri nedeniyle üç kez tutuklandığı, dayanılmaz işkencelere maruz kaldığı ve aynı zamanda kendisine çeşitli hakaret ve iftiralar atıldığı anlaşılıyor. Cumhuriyetçi Parti'nin önde gelen isimlerinden M.A. Resulzadeh'in "Vicdan Kaygılanıyor", Muhtar Efendizadeh'in "Faik Efendi'nin Tutuklanması", Samedali İskenderzadeh'in "Yakıcı Haber", Ahmed Cevad'ın "Ömer Faig'e Ne Oldu" ve "Tiflisli" imzalı (Red- Adalat Tahirzadeh, bu "Tiflisli" imzasının sahibinin Ahmed Cevdet Pepinov veya Aziz Şerif olduğuna inanıyor) "Ömer Faig Efendi Üçüncü Kez Tutuklandı" başlıklı makaleleri bu açıdan önemlidir. M.E.Rasulzadeh, "Vicdan Kaygılanıyor" başlıklı makalesinde şöyle yazmıştır: "Brest-Litovsk Antlaşması sonucunda Türkler Batum, Kars ve Ardahan'ı ele geçirdi. Bundan sonra Ahıska yalnız kaldı. O dönemde diğer üç eyaletle birlikte kaderini belirlemeyi uygun gören ve Gürcü yönetimine ısınamayan Ahıska, diğer üç ilçeyle birlikte Türkiye'ye yöneldi. Bu eğilim doğrultusunda savaştı. Elinde silahla savaştı." Batum'da imzalanan anlaşmaya göre Gürcistan'dan ayrıldılar. Ancak son gelişmeler nedeniyle Türkler oradan ayrıldı. Gürcüler Ahıska'yı ele geçirdiler. Bu Ahıska hareketine önderlik eden, ona ruh veren ve ideolojik bir biçim veren kişi meşhur Ömer Faik Efendi Nemanzade'dir. Ömer Faig Efendi'yi kim tanımaz? O hassas, ateşli editörü kim tanımaz? Kars'ta yıkılan hanımlara, Ardahan'da çiğnenen namuslara, Batum'da katledilen kurbanlara o yakıcı ağıtı söyleyeni, "bir lokma yemek için" yanan şefkat meşalesiyle yürekleri aydınlatanı hangi Azerbaycanlı unutulabilir? Bir zamanlar; Ömer Faig Efendi, Celil Memmedguluzade ile birlikte neşrettiği "Molla Nasreddin" adlı eseriyle, cehalet perdesiyle örtülü kara yürekleri yakıcı kalemle yakmıştı. Eşi benzeri görülmemiş bir cesaretle, kutsal sayılan her türlü çirkin şeye tüm gücüyle saldırdı ve her türlü sahtekârlığa tüm vicdanyla karşı çıktı. O zamanlar Tiflis, bugünkü Tiflis değildi. Nikolay'ın zulmü dönemi idi. Faik Efendi, Tiflis'in şimdiki sahipleriyle birlikte Rus zulmüne karşı savaştı ve "Metek" hapishanesine atıldı. Bu zulümdü. Ancak Faig Efendi hâlâ Tiflis'te, hâlâ hapiste. Ancak bu sıradan bir hapis değil. Faik Efendi'ye hakaret ediliyor. Faig Efendi suçlularla birlikte oturtuluyor, hırsızlar ve mülteciler tarafından dövülüyor. Ö.Faig'in tutuklanmasının

sadece Azerbaycan'ı değil, tüm Türk toplumunu etkilediğini belirten yazar, "Bu haber tüm Azerbaycan çevrelerinde bir protesto fırtınasına neden olmalı! Azerbaycan, sadece Azerbaycan değil, Türk yaşamı, edebiyatı ve toplumuna aşina olan herkes, bu iğrenç haberi okuyunca, gönüllü mektup arkadaşımızın başına gelen bu acıya karşı bir lanet kıvılcımı saçmadan duramaz! Faig Efendi suçlu olamaz. Bir insanı siyasi görüşünden dolayı cezalandıramam, bu Gürcistan Cumhuriyeti'nin onuruna yakışmıyor mu?! Bu sorunun cevabını Gürcü siyasi çevreleri versin. Azerbaycan çevresinin bu konudaki etkisini özetleyecek olursak, ancak şunu söyleyebiliriz: Vicdan azabı çekiyor!" Muhtar Efendizade, "Faig Efendi'nin Tutuklanması" başlıklı yazısında, bu olaya karşı yürekten bir acıyla protestosunu dile getirerek şunları yazdı: "Faig Efendi'yi hiçbir delille suçlayıp ispat edemeyen Gürcü hükümeti, onu hapisanede öldürmek istiyor. Bu nedenle Gürcü hükümetine yüksek sesle sesleniyorum: Faig Efendi'ye hakaret etmiyorsunuz, Kafkasya'daki tüm Müslümanları dövüyor ve hakaret ediyorsunuz! Kafkasya Müslümanlarına hakaret etmenizi tüm gücümle protesto ediyor ve sizi uyarıyorum ki sonunda bu tür eylemlerinizden pişman olacaksınız." Samedali İskenderzade, "Yakıcı Bir Haber" başlıklı makalesinde, bu olayın Kafkasya'da büyük yankı uyandıracak olduğunu belirterek, şöyle yazdı: "Köy kalemıyla Azerbaycan Türkleri arasında ün ve saygınlık kazanmış olan Ömer Faig Efendi'nin hapsedildiğini duyan Azerbaycanlılar (Azerbaycan Türkleri-S.Q.) ve tüm Kafkasyalılar buna şiddetle karşı çıkmaz mıydı? Her zaman özgürlük, hakikat ve eşitlik istemiş bir ülkede, Azerbaycan Türklerinin köyüne sadık bir dostu, özgürlüğe en yatkın bir halkı ve her zaman özgürlük, hakikat ve eşitlik istemiş bir ülkesi varken, büyük bir yazar ve dikkatli bir edebiyatçının, zeki bir milli kahramanın hapiste olması büyük bir acıdır." Türk dünyasının istiklal şairi Ahmet Cevad'ın Ö. Faig'in tutuklanmasıyla ilgili yazdığı yazılar da bu olayların araştırılması açısından önemlidir. "Ömer Faig'e Ne Oldu" ve "Ömer Faig Efendi Üçüncü Kez Hapiste" başlıklı yazılarında, bu hakaretin milletimizin tamamına yapılmış bir hakaret olduğunu vurgulayarak şöyle yazmıştır: "Bu hakareti Ömer Faig'e değil, milletime yaptığım için, Gürcü milletinin dostluğunu yüreğimde taşıyorum ve yazar arkadaşlarım adına Gürcü hükümetine itiraz ediyorum. Ömer Faig Ahıskalı değil, milletin tamamıdır. Onuru ve haysiyeti bununla rencide edilen milletim, dostluğunun suiistimal edildiğini hissetmekten kendini alamıyor." "Tiflisli" imzasıyla yazılan "Ömer Faig Efendi Üçüncü Kez Tutuklandı" başlıklı yazı bir dizi gerçeği açıklığa kavuşturuyor. Yazıda şöyle deniyordu: "Faig Efendi beş ay, bazen beş-on gün Tiflis'te tutuklu kalmış, sonra serbest bırakılmış ve polis gözetiminde tutulmuştur. 2 Nisan'da üçüncü kez tutuklanarak Metek kalesine hapsedilmiştir. Bu tutuklamanın nedeni, öncekiler gibi, "Gürcistan'a zararlı fikirleri" olmasıydı. Bu siyasi düşünürün, yani Faig Efendi'nin tutuklanması elbette sıradan tutuklamalara benzemiyor; ancak belki de mevcut Ahıska durumuyla, askeri ve tarihi bağlamıyla ilgili bir tutuklamadır ve siyasi bir öneme sahiptir. Ancak burada bu tutuklamanın önemini, nedenlerini veya tutuklunun çektiği acı ve zorlukları tartışmayacağım. Ancak, bu tutuklamadan öğrendiğim iki gerçeği okuyuculara bildirmek isterim: 1) Sosyalist Ramışvili hükümetinin zalimce eylemleri; 2) Faig Efendi'nin inatçı azmi. Evet, bu tutuklama sıradan bir tutuklama değildi." Ömer Faik'in tutuklanması hakkında yazılan birçok yazı, bu aydın ve entelektüelin faaliyetlerinin ve tutuklanmasının yalnızca Kafkasya'da yaşayan tüm Müslümanlara değil, aynı zamanda Türk halklarına da bir hakaret olduğunu bir kez daha ortaya koyuyor. Bu nedenle hükümet, herhangi bir kanıt bulamadığı için onu hapisten serbest bıraktı.

Sovyet ve Çağdaş Dönemde Ömer Faik Nemanzade Mirasına Bir Bakış

Türkiye'de hayatını Türkcülüğe adanmış bir düşünür hakkında ciddi bir araştırma yapılmamış olması ilginçtir. Aynı zamanda, Sovyet döneminde yazılan eserlerde Ömer Faik'i

itibarsızlaştırmak için fikir ve düşüncelerine, siyasi faaliyetlerine yanlış bir bakış açısıyla yaklaşmış, hatta milliyeti çarpıtılmaya çalışılmıştır. Sovyet döneminde bir çok aydınlarımız gibi Ö.F.Nemanzadenin de hayatı, faaliyetleri, dönemin komünist ve ateist düşünce anlayışının ideolojisine uygun olarak sunulmuştur. 1989 yılında yayınlanan "Literaturnaya Grusiya" dergisinde Latifşah Baratashvili, "Biz Ahıskalıyız" başlıklı makalesinde Ahıska Türklerini "Müslümanlaşmış Gürcüler" olarak tasvir etmiştir. Tarafli ve yanlış bilgiler, Ömer Faig'in Gürcü kökenli olduğunu ve 1921 yılına kadar "Kipiyani", 1921'den sonra ise "Nemanzadeh" soyadını kullandığını göstermektedir. Düşünürün Sovyet dönemi araştırmalarındaki yaşam ve çalışmalarının doğuşu dönemin ideolojisine uygun olarak yazılmış olsa da, bu eserler Ö.F.Nemanzadeh'in mirasını sunmaları açısından önemlidir. 1965 yılında Muhtar Kasimov'un "Mübariz İnkılabî" hiciv dergisi "Molla Nasreddin" ve sosyo-politik yönü, aynı yıl Azerbaycan dergisinin 2. sayısında yayınlanan "Molla Nasreddinci Ömer Faig Nemanzade (1872-1938)", 1971 yılında Fazil Vahidov'un "Ömer Faig Nemanzadeh'in Dünya Görüşü" başlıklı doktora tezi, yine aynı yıl yayımlanan "Ömer Faig'in Eserlerinde Ahlak ve Eğitim Sorunları", "Ömer Faig'in Siyasal ve Toplumsal Görüşleri" adlı eserleri; Sahib Rzayev'in 1969-1971 yıllarında yazdığı "Ömer Faig Nemanzade'nin Edebi ve Basın Faaliyetleri" başlıklı doktora tezi, "Demokratik Basının Mücadeleci Elçisi" adlı eseri, Abbas Zamanov'un 1973 yılında yayımlanan "Ömer Faig Nemanzade" adlı makalesi (bu arada bu makale 1976 yılında Yavuz Akpınar tarafından Türkçeye çevrilmiştir), Aziz Mirahmedov'un 1980 yılında yayımlanan "Azerbaycan Molla Nasreddin", Şamil Gurbanov'un 1985 yılında yayımlanan "Ömer Faig Nemanzade" adlı eseri ve daha birçok eser ve makale, milli aydınlarımızın aydınlanma hareketindeki hizmetlerini incelemek açısından önemlidir. Azerbaycan'ın ikinci kez bağımsızlığını kazanmasından sonra yayınlanan eserlerde, düşünürün bilimsel mirası daha objektif bir şekilde ele alınmış ve çeşitli türlerde yazılmış makaleler ve tefrikalar incelenmiştir. Son araştırmalar arasında 1992'de yayınlanan Şamil Gurbanov'un Seçme Eserleri, yine aynı yazarın "Azerbaycan'ın Seçkin İnsanları - Ömer Faik Nemanzade", 1996'da yayınlanan Firidun Koçarlı'nın "Molla Nasreddinçi Ömer Faig", 2005'te yayınlanan Yagub Mahmudov editörlüğünde Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti Ansiklopedisi'nin ikinci cildinde Ömer Faig'in faaliyetlerine ayrılmış bölüm, 2007'de yayınlanan Galiba Hacıyeva'nın "Ömer Faig Nemanzade'nin Eserlerinde Dil ve Dilbilim Sorunları" yer almaktadır. Mehman Süleymanov'un 2008'de yayınlanan "Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti ve Kafkas İslam Ordusu", Yahya Kamaloğlu'nun 2015'te İstanbul'da yayınlanan "Ömer Faig Numanzade'nin Siyaset, Din ve Eğitime İlişkin Görüşleri", İltifat Şahseven'in 2017'de yayınlanan "Azerbaycan Cumhuriyeti ve Mütteliklerinin İçişleri Bakanlığı (1918-1920)", İrada Musayeva'nın "Ömer Faig Nemanzade. Gazeteci, Eğitimci, Kamu Figürü", Kamal Jamalov'un "Mollanesreddinlerin Aydınlanma Düşünceleri", "Repressiya kurbanlarının maarifçilik ideyaları" gibi eserleri de O. Faig Nemanzade'nin sosyo-politik faaliyetlerini yeni bir düzeyde incelemek için verimli bir fırsat sunmaktadır. ADA Üniversitesi'nin girişimi ve desteğiyle, Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın 3 Ekim 2022 tarihli "Ömer Faig Nemanzade'nin 150. Doğum Yıldönümü Kutlaması" Kararnamesi uyarınca, O.F. Nemanzade'nin "Azerbaycan Yazıları" başlığı altında birçok makalesi Mehdi Genceli ve Azad Ağaoğlu tarafından yayımlanmıştır. Bunlar arasında "Ömer Faig Efendi'nin Rukhadze'nin Telgrafına Cevabı", "Paylaşmak İstiyorlar", "Büyük İşler İftira ile Yapılır", "Ahıska Felaketi Şiddetle Devam Ediyor", "Alçak Siyaset", "Güçlü Yönetim Güçlü Ahlak Gerektirir", "Ümitsizlik Zayıflığın Bir İşaretidir", "Bu Hoşnutsuzluk Nedir?", "Hazır Olun!", "Hanistan-Ermenistan", "Aldanmayın!", "Sağ Bacağımız da Kesildi", "İşlerimizde Harju-Merhamet Var" başlıklı makaleler ile "Majdüsseltane", "Şehrimizin Kötü Yönetimi",

"Millileştirme - 1", "Millileştirme - 2", "Millileştirme - 3" başlıklı köşe yazıları örnek olarak verilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmadan şu şekilde sonuçlar çıkarılabiliriz ki, Azerbaycan Türklerinin milli uyanış və aydınlanma hareketının başlıca ideologlarından Ömer Faig Nemanzade'nin yaşam yolu, mücadelesi ve mirasının incelenmesi uzun yıllar yasaklanmış olsa da, bu konu bugün de güncelliğini korumaktadır. Dolayısıyla, modern zamanlarda araştırmacıların bu mirası incelemeye olan ilgisi artmıştır. Ö.F.Nemanzade'nin mirasını ve son zamanlarda ortaya çıkan yeni materyalleri inceleyerek "Molla Nasreddin" dergisinin, hatta hiciv karikatürü dergisi olarak bile kuruluşunun ardındaki fikirlerin Ö.F.Nemanzade'ye ait olduğunu söyleyebiliyoruz. Bu, J.Mammadguluzade'nin hizmetlerini küçümsemek deyil, aksine, yukarıda belirttiğimiz gibi, J. Mammadguluzade'nin de bu konuda kendine özgü fikirleri vardı. Çarlık yönetimi, onun Güney Kafkasya'daki otoriteleri, Ömer Faig'in Türkiye'de eğitim görmesi, ona "Türk casusu", liberal fikirlerin propagandacısı gibi yanaşmasından dolayı matbaa açmasına kesinlikle izin vermemiştir. Buna göre de derginin tüm faaliyet ve hizmetleri yalnızca J. Mammadguluzade'ye atfedilmiştir. O.F.Nemanzade'nin mirasını araştıran Aziz Mirahmedov, Muhtar Kasimov ve Fazıl Vahidov'un görüşleri örtüşmektedir. A. Mirahmedov'un "Azerbaycan Molla Nasreddin" adlı monografisinde, onun önemli hizmetlerinden bazılarının arkadaşı J.Mammadguluzade'ye atfedildiği belirtilmiştir. M. Gasimov, "Devrimci Hicivci "Molla Nasreddin Dergisi ve Sosyo-Politik Önemi" başlıklı doktora tezinde, J. Mammadguluzade'ye atıfta bulunan bir dizi tefsirin Ö. Faig'e ait olduğunu göstermektedir. F. Vahidov ise J. Mammadguluzade'ye atfedilen "Zarafat", "Bir bochka su" ve "Bibiheybet Ziyaratgahi" tefsirin de Ö.Faig'e ait olduğunu daha açık bir şekilde belirtmektedir. Derginin çizimleri ünlü karikatüristler Oskar Shmerling ve Iosif Rotter tarafından çizilmiş olsa da, çizimlerin konusu ve kompozisyonu Ö. Faig'e aittir. Bu durum, Ö.F. Nemanzade'ye ait El Yazmaları Fondu arşivindeki bazı kataloglarda yazılı olan "benim" ifadesiyle de doğrulanmaktadır. Ö.F. Nemanzadeh, halkın uyanışı ve mutluluğu için doğmuş ve milleti için canını feda etmiştir. Öğretmenlik mesleğinin ne kadar onurlu olduğunu kişisel örneğiyle bir kez daha kanıtlamıştır. Halkın okuryazarlığını milli uyanış yolunun temel koşulu olarak öne süren aydınımız, halkın okuryazarlık ve kültür seviyesi ne kadar yüksekse, özgürlük ve iyi bir yaşam mücadelesinin de o kadar önemli olacağını göstermiştir. 1893-1903 yıllarında okul çalışmalarını düzenlemek ve yenilikleri teşvik etmek amacıyla Azerbaycan'ın birçok bölgesine, özellikle Şeki, Gence, Şamahı ve Bakü'ye gitmiş, buralardaki eğitim ve okul faaliyetleriyle ilgilenmiştir. Ayrıca Tiflis şehirlerinde de öğretmenlik yapmıştır. Ömer Faig, öğretmenlik yaptığı şehirlerde yerel aydınların desteğiyle dernekler kurmuş ve yoksul ailelerin çocuklarının eğitimi için okullar açmayı başarmıştır. Bunlar, Güney Kafkasya'da yeni bir yöntemle eğitim veren ilk "Usuli-Cedid" okullarıydı.

Milli aydınımız O. Faig, Abide adında bir kadınla evlenmiş ve bu evlilikten dört çocuğu dünyaya gelmiştir: oğlu Kamil, kızları Kamila, Adila ve Bahtli. Üç kızı da Tıp Üniversitesi'nde eğitim görmüştür. O. Faig'in çocukları daha sonra, bilinen nedenlerle farklı ülkelere gitmiş ve orada aileler kurmuşlardır. Pepinov soyadıyla akraba olan torununun torunu Ömer Faig'in 150. doğum günü kutlamalarına yakından katılmıştır. İngiltere'de yaşayan torunu Ulvi Pepinova, kendisini manevi bir borç olarak görmüş ve büyük büyükbabasının, Ömer Faig'in en yakın arkadaşı, silah arkadaşı ve aynı fikirde olan Mirza Celil kadar değerli olduğunu vurguladı. O, "Ermeni ve Müslüman Kadınlar" ve "Kafkas Şeyhülislamı'na İki Açık Mektup" gibi önemli makalelerin de Ömer Faig'e ait olduğunu tam bir güvenle göstermiştir.

"Hayallerimin binde birini bile yazamadım" diyen düşünür, Sovyet totaliter rejiminin "baskılarının kurbanı" olmasaydı "Anıları"nın uzun bir ömrü olacağını söylemişdi. Siyasi olarak olgun olmasına rağmen, O. Faiq 1927'de ağır bir hastalık nedeniyle ömür boyu emekliye ayrıldı, halkı eğitmek için çok çalıştı ve 1927-1930 yılları arasında her yıl yayınlanan "Üçüncü Yıl" ders kitabının başlıca yazarlarından biriydi. Egemen sınıfın zulmüne ve hatta ölüm tehditlerine rağmen siyasi faaliyetlerinden vazgeçmedi. Ö.Faiq, diğer aydınlarımız gibi repressiyaya meruz kalmış, 16 Temmuz 1937'de Ahalsikh Bölge Savcısı Odabaşıya'nın emriyle Sovyet hükümetine karşı devrimci milliyetçi örgütün üyesi olarak tutuklanmış, 19 Ekim 1937'de güllelenmiştir. O, yalnız 1958'de beraat almıştır. Milli aydınımızın kalem arkadaşı ve meslektaşı J. Memmedguluzade'nin "Her kalem sahibinin kutsal görevi, kalemiyle halkın mutluluğuna hizmet etmektir" şeklindeki düşüncesinden yola çıkarak, milli bir adanmış ve aydınlanmanın öncüsü Ömer Faiq Nemanzade'nin mirasının karanlık yönlerinin daha derinlemesine inceleneceğini belirtmek isteriz. Azerbaycan aydınlanma hareketinde müstesna bir rol oynayan, Türk halklarının sosyo-politik yaşamında eşsiz hizmetlerde bulunan ve Türkçülüğü ve Azerbaycancılığı hayatının temel ilkeleri olarak benimseyen "Molla Nasreddin"ci düşünür, milli basın tarihimizde yeri doldurulamaz bir isim olarak daima türk halkının hafızasında yaşayacaktır.

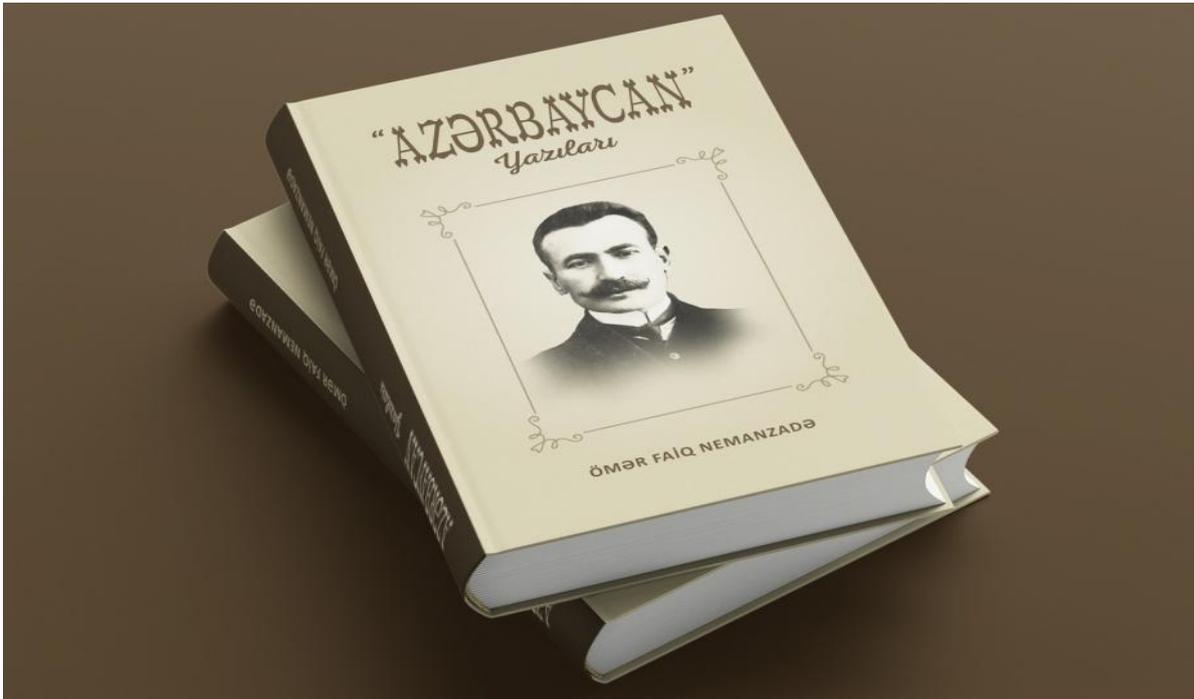
Kaynakça

- Nemanzadə Ö.F. (2006). Seçilmiş əsərləri. Bakı, "Şərq-Qərb", 352 səh
- Paşayev A. (2010). "Molla Nəsrəddin": dostları, düşmənləri. Bakı, Çaşıoğlu. 148 səh. (10)
- Ələkbərli F. (2020). *Ömər Faiq Nemanzadənin yaradıcılığında milli maarifçilik: türkçülük və azərbaycançılıq*. "Türküstan". 22-26 oktyabr, səh, 10
- Ağayev İ. Tarixi yaddaşımızın böyük yadigarı. Bakı, "Elm", 2006, 56 səh. (15)
- Elçin. O işıq əsla sönməz. (1983). "Ədəbiyyat və incəsənət" qəz., 11 noyabr
- Mirəhmədov Ə. (1980). Azərbaycan Molla Nəsrəddini. Bakı, 415 səh, 184 s.
- Nemanzadə Ömər Faiq – 150: (2022). Metodik vəsait. Bakı, 35 s.
- Qasımov C. (1985). Məhbus tərcümeyi-halı. Bakı: Mütərcim
- Şeyxzamanlı N. Xatirələr. (2016). "XAN" Xatirə Ədəbiyyatı silsiləsindən, Bakı: Xan.
- Vahabova S. (2023). Ö.F.Nemanzadə yaradıcılığında türk milli təəssübkeşliyi *Akra Kültür Sanat ve Edebiyyat dergisi* (S.31) c.11, s.88
- Qurbanov Ş. (1985). Ömər Faiq Nemanzadə. Bakı, . S.45
- Nəzmi Ə. (2006). Seçilmiş əsərləri. Bakı, "Şərq-Qərb", . 544 səh. s. 419-420
- Gəncəli M., Ağaoğlu A. (2022). Ö.F.Nemanzadə. "Azərbaycan yazıları". Bakı, ADA Universiteti. 144səh
- "Şərqi-Rus" qəzeti, 4, 6, 11 aprel, 1903, №3, 4, 5.
- "İrşad" qəzeti, 13 iyul 1907, №110
- Məmmədquluzadə C. (1984). Əsərləri, 6 cildə, III cild, Bakı, . səh.16
- Məmmədquluzadə C. (1962). Felyetonlar, məqalələr, xatirələr, məktublar. Bakı, S.896
- Hüseynov R. (2024). "Ömər Faiq andı", "525-ci qəzet", 17 noyabr

- Hakkı M. "Mehmed Halis Efendi: (1843-1913)", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, XXVIII, s. 490.
- Nemanzadə Ö. F. (2014). *Xatirələrım. "Xan" Nəşriyyatı*. 166 səh.
- Cavanşir H. (2012). *Xatirələrım. Apostroff yayınları, Bakı*, s.130
- Nemanzadə Ö. F. (1917). *Mən kiməm?. "Qardaş köməyi" məcmuəsi, may*, 215 səh
- Mustafaev J. (2019). *Kafkasya türklərindən Omer Faik Numanzadenin həyatı və fəaliyyətləri (1872-1937) (yüksek lisans tezi)*, İstanbul
- Kemaloğlu Y. (2015). *Ö.F.Nimanzadenin siyasət, din və eğitime dair görüşləri. (yüksek lisans tezi) İstanbul*,.
- Dilqəm Ə. (2020). "Molla Nəsrəddin necə yarandı?". <https://omarfaig.info/molla-nasreddin-nece-yarandi/>, 19 may
- Irfan M. Y., Fazil G. (2000). *Kafkasya'dan İstanbul'a Hatıralar, Omer Faik Numanzade, (Hazırlayanlar Akademi Kitabevi)*, İzmir.
- Keykurun N. (2007). *Nağibəy Şeyxzamanlının Xatirələri və istiqlaliyyət fədailəri. Bakı, "Təknur" MMC. səh.148 (49-55)*
- Gökdemir A. E. (1989). *Cenub-i Garbi Kafkas Hükümeti, Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara. s.35-38*
- Tohidi S. (2022). *"İşğımız niyə sönməyəcək"*. 525-ci qəzet, 24.12.
- Əziz Ş. *Keçmiş günlərdən: (1983). Atam və mən. Yazıçı nəşriyyatı, Bakı. 71s.*
- Qurbanov Ş. (2001). *Məmməd Əmin Rəsulzadə Bakı, Nurlan. 132 səh.*

Ekler

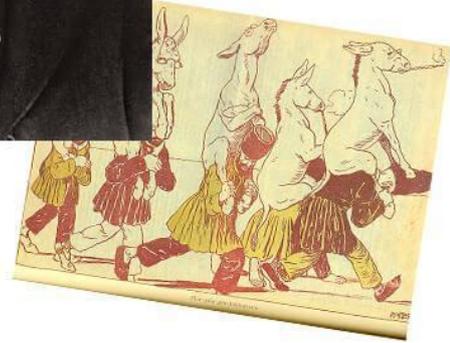
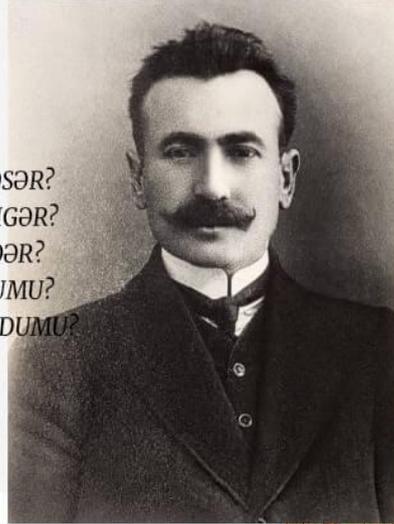
Görsel 1.



Görsel 2.



SOLDUMU GÜLZARIN, EY FAIQ NEMAN PƏSƏR?
LALƏYI-NEMANLARIN OLDUMU XUNIN CIGƏR?
SİNƏNƏ DƏSTI-QƏZA ÇƏKDİMİ SIXI-KƏDƏR?
NƏRKISI-ŞƏHLALƏRƏN JALƏÇƏKAN OLDUMU?
ŞİMDİ SƏNƏ MƏN DEYƏN MƏTLƏB ƏYAN OLDUMU?



Мойра Намрагдун

№ 37.

Гиёмәти 12 гәпик

№ 37.



Нолду балам эдаларын
О учалан сәдаларын

Бәјүкләрә чафиларын
Сән дејән олду, биз дејән?

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Osmanlı Devleti Son Dönemi Tarih Yazarlarından Ali Reşat Bey Ve Tarih Eğitimi

Safiye Işıl KARATUTLU

Doktora Öğrencisi, KSÜ, Tarih Bölümü. karatutlusafiyeisil@gmail.com ORCID: 0000-0002-9911-4870

Mehmet Suat BAL

Prof. Dr., KSÜ, İTBF, Tarih Bölümü. suatbal@hotmail.com ORCID: 0000-0002-1426-9452

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde başlayan modernleşme hareketlerinin, sadece siyasi ve askeri alanla sınırlı kalmadığını, eğitim, tarih yazımı ve tarih eğitimi gibi alanlarda da köklü değişimleri beraberinde getirdiğini ortaya koymaktır. Bu değişim sürecinde rol oynayan önemli birçok aydın gibi, Ali Reşat Bey de hem bir eğitimci hem de bir fikir adamı olarak dikkat çeker. Onun tarih eğitimi hakkındaki düşünceleri, dönemin düşünce yapısı ve Cumhuriyet dönemine geçişte tarih öğretiminin nasıl bir değişim yaşadığını anlamak açısından önemlidir. Ali Reşat Bey, Osmanlı Devletinin son döneminde yetişmiş ve özellikle eğitim alanında önemli hizmetlerde bulunmuş önemli bir aydındır. Çeşitli okullarda tarih öğretmenliği yapmış, eğitim müfredatının modernleştirilmesi konusunda raporlar hazırlamış ve dönemin dergilerinde eğitim politikalarına dair yazılar kaleme almıştır. Ali Reşad Bey tarih öğretiminin sadece geçmişi anlatmakla sınırlı kalmaması gerektiğini savunarak, tarih derslerinin ulus bilinci ve ahlaki değerler kazandırma yönünde kullanılması gerektiğini de vurgulamıştır. Ali Reşad Bey'in fikirleri, Osmanlı Devleti'nin Cumhuriyet'e geçiş sürecindeki eğitim dönüşümünü anlamak açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada tarihsel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bilgiler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma da konu ile ilgili olan en önemli kaynaklardan Ali Reşad Beyin kaleme aldığı Mekteplerde Tarih Dersi kitabı ve arşiv kaynakları betimsel olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda Ali Reşat Bey'in çalışmaları günümüz tarih eğitimi tartışmaları için ilham kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Osmanlı Devleti,
Tarih Eğitimi Eğitim
Tarihi, Cumhuriyet
Dönemi Ali Reşad
Bey

Ali Reşat Bey, One Of The History Writers Of The Last Period Of The Ottoman Empire, And History Education

ABSTRACT

The purpose of this research is to demonstrate that the modernization movements that began in the late Ottoman Empire were not limited to the political and military spheres but also brought about radical changes in areas such as education, historiography, and history education. Like many other prominent intellectuals who played a role in this transformation process, Ali Reşat Bey stands out as both an educator and a thinker. His thoughts on history education are crucial for understanding the mindset of the period and how history teaching evolved during the transition to the Republican era. Ali Reşat Bey was a prominent intellectual who grew up in the late Ottoman Empire and made significant contributions, particularly in the field of education. He taught history at various schools, prepared reports on the modernization of educational curricula, and wrote articles on educational policies in periodicals of the period. Ali Reşad Bey argued that history teaching should not be limited to simply recounting the past, emphasizing that history courses should be used to foster national consciousness and moral values. Ali Reşad Bey's ideas are crucial for understanding the educational transformation of the Ottoman Empire during its transition to the Republic. This research employed a historical research method. Descriptive analysis was employed in the analysis of the information. The study conducted a descriptive analysis of the most important sources on the subject, including Ali Reşad Bey's book "History Lessons in Schools," as well as archival sources. The research concluded that Ali Reşad Bey's work is a source of inspiration for contemporary history education debates.

Article Type

Research

Key Words

Ottoman Empire

History

Education

Education

History

Republican

Period

Ali Reşad Bey

Giriş

Osmanlı Devleti'nin son yüzyılı, eğitim alanında yaşanan derin dönüşümlerin, modernleşme çabalarının ve fikrî hareketlerin yoğunlaştığı bir dönemdir. Tanzimat Fermanı ile başlayan yenileşme hareketleri, yalnızca siyasal ve idari yapıyı değil, aynı zamanda toplumun düşünce sistemini de köklü biçimde etkilemiştir. Bu dönemde devletin modernleşme politikalarının en belirgin yansımalarından biri, eğitim sisteminde görülen yeniden yapılanmadır. Medrese temelli geleneksel eğitim anlayışı yerini giderek Batı modeline dayanan mekteplere bırakmış, yeni eğitim kurumlarıyla birlikte öğretim programları, öğretmen yetiştirme yöntemleri ve ders içerikleri de çağın ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir. Eğitimdeki bu yenileşme hareketlerinin en dikkat çekici yönlerinden biri, tarih eğitiminin önem kazanması olmuştur. Tarih, artık yalnızca geçmişin anlatımı değil; milli kimliğin inşasında, toplumsal bilincin şekillenmesinde ve modern vatandaşlık anlayışının kazandırılmasında etkin bir araç olarak görülmüştür (Kafadar, 2010, 45). II. Meşrutiyet döneminde bu anlayış daha da belirgin hale gelmiş, tarih dersleri aracılığıyla öğrencilere sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bir "millet bilinci" kazandırılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda öğretmenler, dönemin toplumsal dönüşümünde öncü rol üstlenmiş; tarih öğretimi, ahlaki değerler ve vatan sevgisi kazandırmanın temel yollarından biri olarak değerlendirilmiştir. Bu süreçte, eğitim alanında yazıları ve fikirleriyle öne çıkan pek çok aydın yetişmiştir. Bu isimlerden biri olan Ali Reşat Bey, hem öğretmenlik faaliyetleri hem de kaleme aldığı eserlerle Osmanlı'nın son dönem tarih pedagojisinin öncülerinden biri olarak kabul edilir. "Mekteplerde Tarih Dersi" adlı eserinde ortaya koyduğu görüşler, yalnızca bir öğretim yöntemi önerisi değil, aynı zamanda tarih eğitiminin felsefi

temellerine ilişkin bir değerlendirme niteliğindedir. Ali Reşat Bey'in tarih eğitime bakışı, dönemin düşünsel atmosferini yansıttığı gibi, Cumhuriyet döneminde şekillenecek olan milli tarih öğretiminin entelektüel altyapısını da oluşturmuştur. Bu açıdan onun fikirleri, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte yaşanan zihinsel dönüşümü anlamak bakımından özel bir önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada tarih eğitimi açısından önemli olan nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma yöntemi geçmişte yaşanmış olayların, kişilerin ve düşünsel süreçlerin bilimsel yöntemlerle incelenerek günümüz eğitim anlayışına katkı sağlayacak biçimde analiz edilmesini amaçlar. Çalışmada, Osmanlı Devleti'nin son döneminde tarih eğitimi alanında öne çıkan aydınlardan biri olan Ali Reşat Bey'in görüş ve çalışmaları ele alınmıştır. Araştırma sürecinde doküman analizi tekniğinden yararlanılmış; Ali Reşat Bey'in "Mekteplerde Tarih Dersi" adlı eseri başta olmak üzere, dönemin dergileri, makaleleri, eğitim raporları ve arşiv belgeleri incelenmiştir. Ayrıca konunun dönemin düşünsel ve pedagojik yapısı içindeki yerini belirlemek amacıyla ikincil kaynaklardan (kitap, makale, tez vb.) yararlanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, elde edilen bilgiler Ali Reşad Bey'in tarih öğretimine dair görüşleri, eğitime katkıları ve etkileri tematik olarak sınıflandırılmıştır. Bu yaklaşım sayesinde, hem Ali Reşat Bey'in tarih eğitimi anlayışı hem de Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş sürecinde tarih öğretiminin dönüşümü kapsamlı biçimde ortaya konulmuştur.

Bulgular

Ali Reşat Bey'in Eğitime Katkıları ve Tarih Eğitimi

Osmanlı Devleti'nin XIX. yüzyıldan itibaren başlayan modernleşme süreci, her alan da olduğu gibi eğitim alanında da kurumlarının yeniden düzenlenmesinin gerekli olduğunu ortaya koydu. Bu dönemde yetişen eğitimciler sadece ders veren kişiler olmayıp aynı zamanda toplumsal değişimin ve gelişmenin öne çıkan isimleri olmuşlardır. II. Meşrutiyet yıllarında ortaya çıkan eğitimde yenileşme ile birlikte öğretmenler, öğrencilere sadece bilgi aktaran kişiler olmanın yanı sıra milli bir bilinç kazandırmayı amaçlayan öncü kişiler haline gelmişlerdir. Bu doğrultu da adı öne çıkan eğitimcilerden biri de Ali Reşat Bey'dir. Ali Reşat Bey, özellikle tarih eğitimi alanındaki çalışmalarıyla, modern tarih pedagojisinin Osmanlı'daki öncülerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Makalenin yazarı olan Ali Reşat Bey, 1877 yılında Lofça'da dünyaya gelmiştir. Lofça günümüz Bulgaristan sınırları içerisinde bulunan bir bölgedir. Eğitim hayatına ilk önce İstanbul İdadisinde başlamış daha sonra lise öğrenimini tamamlayıp devlet memuru yetiştiren Mekteb-i Mülkiye'yi Şahane okulunu da bitirdikten sonra 1897 yılında Maarif Nezareti Muhasebe Kalemi Kâtipliğine tayin edilmiştir. Mülkiye mensuplarına öğretmenlik yapma hakkından da yararlanan Ali Reşat Bey, İstanbul Eğrikapı Merkez Rüştüye'sinde çeşitli branşlarda da öğretmenlik yapmıştır (Keleş;Kiriş,2006.572). Ali Reşat Bey'in biyografisine ilişkin veriler sınırlıdır. Ancak II. Meşrutiyet döneminde etkin bir öğretmen ve yazar olarak eğitim alanında faaliyet gösterdiği bilinmektedir. Çeşitli ortaöğretim kurumlarında görev yapan Ali Reşat Bey, öğretmenlik faaliyetlerinin yanı sıra, tarih öğretimine yönelik kitaplar ve makaleler de kaleme almıştır. Bu eserler, dönemin Mekteb-i Sultani (Galatasaray Lisesi) başta olmak üzere farklı idadi ve rüştiye mekteplerinde okutulmuştur. Ali Reşat Bey 54 telif ve tercüme eserleri yayınlamış ve İkinci Meşrutiyet dönemi tarihçiliğine damga vuran isimlerden biri olmuştur. Ayrıca tarih eğitimi ve öğretimi hakkında yayınlanmış birçok makalesi de bulunmaktadır. Kendisi makaleleri kaleme alırken

birçok önemli aydının da etkisinde kalmıştır. Etkisinde kaldığı isimlerin en önemlisi İbn-i Haldun olmuştur. Ali Reşat Bey'in, İbn Haldun'un etkisinde kalarak eserler verdiği bilinir. (Bayrak,2003,138).Tarih eğitimi ve öğretimi hakkındaki görüşlerini "Mekteplerde Tarih Dersi" isimli eserinde ortaya koyan Ali Reşat, tarih dersinin hangi amaçla anlatılması gerektiğini ve anlatırken hangi yöntemleri ayrıntılı şekilde anlatması gerektiğinden bahdetmiştir. Batılı yazarlarında etkisinde kalan Ali Reşat Bey anlatımında ünlü Fransız tarihçisi Seignobos'un etkisi söz konusu olmuştur. Seignobos'un etkisinde kalan Ali Reşat Bey'e göre:

"Tarih ilk önce insanoğlunun akli düşüncesinden kaynaklanan merakını gidermek için okunur. Onun dışında insanların ve insanlardan oluşan toplumların geleceğini şekillendirmede, vatan sevgisi ile görev aşkı gibi duyguları uyandırmada önemli ölçüde etkilidir" (Reşat,1912,51).

Bakıldığı zaman hem doğu hem de Batı aydınlarından etkilenerek eserlerini oluşturmuştur. Eserlerinde Avrupa tarihine ve özellikle de etkisinde kaldığı Fransız tarihine geniş yer veren Ali Reşat Bey Telif ve tercüme olmak üzere önemli eserler yayınlamıştır. Yayımlanan eserlerinden şu sonuca ulaşılabilir ki: Meşrutiyet ve modernleşmenin etkisinde kalan nesil Avrupa tarihini kendisinden öğrenir. Milli egemenlik ve vatandaş kavramlarının da onun eserleriyle toplumda yer etmiş olmasını da söylemek mümkündür. Toplumun ve genç nesillerin kendisinin eserlerinden etkilenmesi ve örnek alması kaçınılmaz durumdur ve toplumu eserleri ile etki altına almıştır. Tarihi bir bilim olarak kabul eden ve tarihe önem veren Ali Reşat Bey'in bu konudaki görüşleri ise şöyledir:

"Tarih önceleri edebiyata dâhildi. Şimdi ise bir ilimdir. Ancak bu ilmin kendine has yöntemlerine riayet edilmesi şartıyla yazılan eserlere tarih denmektedir" (Reşat, 1911, 51).

Ali Reşat Bey'in sözlerinden de anlaşıldığı üzere tarih bilgisinin her vatandaşın vazifesi olduğunu ve devlet görevlilerinin de tarih bilmesinin zorunlu ve önemli olduğunu ifade edilmiştir.

Tarih derslerine de önem veren Ali Reşat, Tarih dersinin de ne kadar önemli olduğunu şu sözleri ile ifade eder:

"Tarih dersi hafıza için idman demektir. Bu da iyi bir şeydir. Tarih dersi Kuva-i Hayaliyeyi tenbih ve tevsî eder. Kendi şehirden veya köyünden, peder valide veya akrabasından, hocalarından, arkadaşlarından başka bir şey tanımayan çocuk tarih dersi sayesinde başka muhitler, başka ahlaklar görür; bunların mukayesesi ise hem faideli hem de calib-i nazar-ı dikkattir. Çocuk vahşi memleketlerde yaşayan barbar akvamı yahut daire-i temeddüine dâhil olmuş cemiyat-ı beşeriyeyi, insanların nasıl tedricen refah hale nasıl olduklarını, hüsn-i tabiatın, zînnet ve sefahatin nasıl terakki ettiğini birer birer görür; bir milletin sevinçlerini, felaketlerini, kahramanlıklarını hisseder; o zamana kadar manalarını layıkıyla anlamadığı terakki, medeniyet, inkiraz, teceddüt gibi kelimelerin gerçek manasını öğrenir. Tarih öncesi yaşayan insanların mağaralar, göller, kazıklar üzerindeki ikametgahları, eski doğu medeniyetleri, İslamların Hind'den Atlas denizine, Sudan'dan Kafkasya'ya kadar yüzlerce memleketlerden oluşan hükümetlerin düşüşü, Arapların medeniyetlere hizmetleri, Avrupa'nın derebey şatoları, barbarların alem-i medeniyete dahil olmalarını öğrenir. Tarih dersi, kuvve-i hayaliye kadar kuvve-i müdrikeyi de tevsî eder. Filhakika tarih her şeyden evvel bazen gayet basit, muhtac-ı tetkik olmayacak derecede aşîkar, bazen de karışık ve mütemadi bir dikkati müstelzem revabıt ve münasebeti ile birbirlerine merbut esbab ve netayicin teselsülüdür. Bir mürebbi kuvve-i akliyeyi çocuğun yaşayan dimağının derece-i teşekkülüyle mütenasip bir surette tedricen tevsî için muhtaç olduğu mevaddi, teminat-ı

tarihte bulabilir. İlk Teminat çocuğun pek tabi olan ilk Niçinlerine verilecek cevaplardan ibaret kalır. Sonra bu niçinlerine öğretmen irad eder; teşekkülât-ı dimağiyesi daha ileriye gitmiş olan çocuğu tefekküre, mukahemeye ulaştırır. Muhakemat-ı tarihiyye, henüz inkişafa başlayan dimağdan mekatib-i tahsiliyede hayli ilerlemiş öğrencilere hadar her çocuk için faydalıdır. Yalnız öğretmen dereceli bir usule tabi olmalıdır” (Reşat,1911,52-53).

Ali Reşat Bey'e göre Tarih Dersinin Anlatılma şekli

Tarih dersi anlatılırken Ali Reşat'a göre öğrencilerin yaş grubuna uygun kavramlar anlatılmalı ve bu durum sınıflarına göre değişkenlik göstermelidir. Burada ki amaç çocukların ahlaki ve manevi yönlerini geliştirmektir. Öğrencinin hayal gücü, hafıza ve algılaması İlk sınıflarda ve Rüştiyelerde daha fazla olduğu için ve ahlak seviyelerini oluşturan, millet ve vatan kavramlarını geliştiren tarih dersleri aracılığıyla öğrenciler ülkenin Avrupa'daki konumunu, menfaatlerini ve ne gibi tehlikelerle karşı karşıya olduğunu, gelecekle ilgili ne gibi durumlarla karşılaşacağını ve vatana karşı ne gibi görevler ile yükümlü olduğunu okul sıralarında tarih dersi sayesinde öğreneceklerdir. Ortaöğretim öğrencilerine ise tarih dersinin sosyal amaçlarını, insanlığın ilerlemesine neden olan gerçekleri öğretmek gerektiğini ifade eden Ali Reşat, tarih dersi kitaplarının Fransızcadan aynen çevrilmesinin ve eserlerde Osmanlı tarihi dışında herhangi bir bölüm olmamasının istenen verimin alınmamasına neden olduğunu söylemektedir (Çapa, 2012, 576). Ali Reşat Bey'e göre: “ Şimdiye kadar mekatib-i taliyeye(ortaöğretim) mahsus tarih kitaplarının Fransızca'dan aynen tercüme edilerek, Tarih-i Osmani esas İttihaz edilmek suretiyle mekteplerimize mahsus bir Tarih-i Umumi kitabının yazılmaması mekatib-i taliyyede tedrisat-ı tarihiyyenin şayanı memnuniyet bir halde olmamasını intaç etmiştir.” (Çapa,2012,12). Ona göre çevrilen eserler yorumlanmalı ve öğrencilerin anlayacağı dilden anlatılmalıdır. Fakat kendisi bu eleştirilerinin aksine Fransızca'dan direkt alıntılar yaparak eserlerine yansıtmuş olmasında görüşleri ile tezatlık oluşturur. Ali Reşat Bey, yerli bir Tarih-i Umumi yazılmaması ile alakalı Yusuf Akçura ve Satı Beyler ile aynı fikirlere sahiptir. Ali Reşat Bey dönemi yazarlarından olan Ali Seydi Bey ile birlikte hazırladığı Tarih-i Umumi kitapları ders kitabı olarak okutulmuş ve Ali Reşat Bey kaleme aldığı umumi tarih kitaplarında, kitabın yazılma amacı ve temel gayeleriyle alakalı şunları ifade etmiştir:

“İptidai mekteplerde öğrenciler daha önce görmedikleri dünyaları hayal eder ve hadiseler arasında sebep sonuç ilişkisi kurarak anlayışlarını geliştirirler. Rüşdiye mekteplerinde insanlık tarihinin ilkel koşullardan uygarlık seviyesine olan seyri ve despot otoritelerle olan mücadeleleri anlatılarak öğrencilerin siyasi bir bilinç kazanmaları hedeflenir. İdadi mekteplerinde ise tarih, öğrenciler için gerçeklere dayalı bir bilimdir ve tarihi hadiseler nedenleriyle birlikte öğrenilmelidir”(Kaya,2002,44).

Ali Reşat Bey yine eğitim kurumlarındaki, tarih derslerinin ezbere dayalı olduğunu ve bu durumun tarih dersleri için bir amaç değil ancak bir araç olabileceğini ifade etmektedir. Tarih kaynaklarında yer alan isimleri, olayları, rakamları, tarihleri öğrenmeyi tarih eğitimi açısından faydasız, öğrencilere anlamadıkları sayfaları ezberletmeyi ise amacına uygun olmadığını ifade etmektedir. Yorumlanmayan ve anlaşılmadan ezberlenen konular öğrenciye hiçbir fayda sağlamayacak ve zihninde anlamsız yer işgal edecektir (Çalen,2013,246). Ali Reşat Bey'in eğitim anlayışının merkezinde tarih dersleri, yalnızca geçmişi anlatmak için değil, aynı zamanda öğrencilerde milli bir kimlik kazandırmak için önemli bir araçtır. Bu yönüyle Ali Reşat Bey, Cumhuriyet döneminde sistematik hale gelecek olan milli tarih eğitiminin öncülleri arasında sayılabilir.

İkinci Meşrutiyet döneminin öne çıkan isimlerinden Ali Reşat Bey tarih eğitimine katkıları dolayısıyla önemli sayılan tarihçilerden birisidir. Kendisi gibi önemli tarihçilerden Ali Seydi Bey ile birlikte kaleme aldığı Umumi Tarih kitapları ortaokul ve liselerde okutulmuş Osmanlı Devleti'nin son döneminde tarih öğretimi ve milli bilinç inşası konusunda önemli katkılar sunmuş bir eğitimcidir. Onun tarih derslerini sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bir kimlik ve kişilik bilinci oluşturma aracı olarak görmesi, Türk eğitim tarihinde dikkate değer bir yer temsil etmektedir. Cumhuriyet'in ilanından sonra şekillenen milli tarih anlayışının kökenlerinde Ali Reşat Bey gibi eğitimcilerin gayretleri ve çalışmaları bulunmaktadır. Bu yönüyle Ali Reşat Bey, Türk eğitim tarihi literatüründe hak ettiği yeri alması gereken öncü bir isimdir. Ali Reşat Bey'in Kariyer ve Görevlerini kısaca özetlemek gerekirse; 1898–1908 yılları arasında Eğrikapı Merkez Rüşdiye, Darümuallimin-i İptidaiye, Vefa İdadisi, Kabataş İdadisi gibi okullarda tarih öğretmeni olarak görev yapmıştır. 909 yılında İstanbul Vilayeti Maarif Müdürlüğü'ne atanmıştır 1912'de Darümuallimin-i Âliye'nin müdürlüğü ve tarih muallimliğine getirilmiştir. 1913'te Meclis-i Maarif azalığı, 1915'te Darülfünun Edebiyat Fakültesi'nde Orta ve Yeni Çağ Tarihi profesörlüğü görevlerine gelmiştir. 1919'da Tedrisat-ı Aliye Umum Müdürlüğü'ne atanmış, aynı yıl kısa süreli de olsa Maarif Müsteşarlığı görevini yapmıştır. 1921 yılında müsteşarlıktan azledilmiştir. Daha sonra Edebiyat Fakültesi'nde ve Darülfünun'da öğretim görevlerine devam etmiştir. 924'ten itibaren "Yeni Matbaa" adını verdiği matbaasında yayıncılık ve matbaa işleriyle meşgul olmuştur (Şimşek,2024).Eserleri ve Akademik Çalışmaları ise; Haritalı ve Resimli Tarih-i İslâm (Ali Seydî ile), Tarih-i Osmanî (Ali Seydî ile), Asr-ı Hazır Tarihi (1911), Kapitülasyonlar, Tarihi, Menşei, Asılları (1914), Tarih-i Umumi (5 cilt), Kurun-ı Cedide Tarihi (1915), Tarih'i Siyasi (1923), Tarih Dersleri (1928) ve İlk Mekteplere Tarih Dersleri (1929).

Tartışma ve Sonuç

Osmanlı Devleti'nin son döneminde yetişen Ali Reşat Bey, yalnızca bir tarih öğretmeni değil, aynı zamanda fikirleriyle eğitim politikalarının şekillenmesine katkı sunan öncü bir aydın olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarih derslerini ezberci bir yaklaşımın ötesine taşıyarak öğrencilerde milli bilinç, ahlaki değerler ve kimlik duygusu geliştirmeyi hedeflemesi, onun çağının ötesinde bir eğitim anlayışına sahip olduğunu göstermektedir. İbn Haldun'un düşüncelerinden ve Fransız tarihçiliğinden etkilenen Ali Reşat Bey, tarih öğretimini bireyin zihinsel gelişimi ve toplumsal ilerlemenin ana unsurlarından biri olarak değerlendirmiştir. "Mekteplerde Tarih Dersi" adlı eseri başta olmak üzere kaleme aldığı çalışmalar, dönemin tarih pedagojisine yön vermiş; tarih öğretimini yalnızca geçmişi aktaran bir alan olmaktan çıkarıp milli kimlik inşasına hizmet eden bir disiplin haline getirmiştir. Ali Reşat Bey, Osmanlı'nın son döneminden Cumhuriyet'in ilk yıllarına uzanan bir süreçte, Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde de önemli roller üstlenmiş bir aydın, öğretmen ve yazardır. Onun yaşamı, yalnızca bireysel bir başarı öyküsü değil; aynı zamanda bir dönemin tarih, eğitim ve kültür politikalarının yansımasıdır. Tarih eğitimi konusundaki çabaları, modern anlamda vatandaşlık bilincinin, milli kimliğin ve tarihsel farkındalığın kazandırılmasına yönelik ilk örneklerden biri olmuştur. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda görev alması, tarih ders kitapları yazması ve tarih öğretiminin yönetsel temellerini ele alması, onun düşünsel mirasının bugüne ulaşmasını sağlamıştır. Ali Reşat Bey, yalnızca olayları kronolojik biçimde sıralayan bir tarihçi değil; tarih bilgisinin ahlaki, kültürel ve toplumsal işlevini vurgulayan bir eğitimci olarak da öne çıkar. Ona göre tarih, geçmişi anlatmaktan ziyade geleceğe yön veren bir "şuur" alanıdır. Bu anlayış, Cumhuriyet döneminde geliştirilen tarih programlarının temelinde de etkili olmuştur. Onun kaleme aldığı eserler, öğrencinin sadece bilgi edinmesini değil, aynı zamanda düşünme, değerlendirme ve tarihsel bilinç geliştirmesini amaçlamıştır.

Ayrıca Ali Reşat Bey'in tarih yazımında kullandığı dil, dönemin Osmanlıca üslubunun yanında, sadeleşme ve anlaşılabilirlik yönünde bir çaba da taşır. Bu da onu hem eskiyle bağ kuran hem de yeniliğe açık bir yazar haline getirir. Avrupa'daki tarih öğretimi modellerini takip etmiş olması, onun çağının ötesinde bir vizyona sahip olduğunu gösterir. Eğitimde reformun kaçınılmaz olduğunu savunmuş, tarih derslerinin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda karakter ve kimlik inşası aracı olduğunu vurgulamıştır. Ali Reşat Bey'in çalışmaları bugün de, Türkiye'de tarih eğitiminin gelişim sürecini anlamak isteyen araştırmacılar için değerli bir başvuru kaynağıdır. Eserleri, eğitim tarihi, tarih yazımı ve pedagojik yaklaşımlar açısından zengin bir malzeme sunar. Modern tarih eğitiminin temelleri atılırken onun ortaya koyduğu fikirlerin etkisi doğrudan ya da dolaylı biçimde hissedilmiştir. Ali Reşat Bey; tarihçiliği, öğretmenliği ve yöneticiliğiyle, Türk eğitim sisteminin dönüşüm sürecinde öncü bir isim olarak anılmayı hak eden bir şahsiyettir. Onun bıraktığı düşünsel miras, yalnızca geçmişte değil, günümüz eğitim anlayışında da yankı bulmaya devam etmektedir. Eğitimde nitelik, tarih öğretiminde bilinç ve ulusal kimliğin oluşumunda tarih bilincinin önemi gibi kavramları ilk kez bu kadar sistemli şekilde ele almış olması, onu döneminin çok ötesine taşıyan en büyük özelliğidir. Sonuç olarak, Ali Reşat Bey'in tarih öğretimine dair görüşleri, Cumhuriyet döneminde sistematik bir hale gelecek olan milli tarih eğitiminin entelektüel altyapısını hazırlamış, Türk eğitim tarihinde dikkate değer bir dönüm noktası olmuştur. Onun eserleri ve eğitim anlayışı, yalnızca kendi çağını değil, günümüz eğitim tartışmalarını da aydınlatacak niteliktedir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ali, R. (1328-1912). Mekteplerde tarih dersi, *Tedrisat Mecmuası*, 10, No:20.
- Bayrak, O. (2003). *Osmanlı tarih yazarları*, Milenyum Yayınları.
- Çalen, M. (2013). *İkinci Meşrutiyet*. Ötüken Yayınları.
- Çapa, M. (2012). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyetine Geçiş Sürecinde Türkiye'de Tarih Öğretiminin Tarihçesi, *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, C.2,S.3.
- Diyanet İslam Ansiklopedisi, Ali Reşat Bey C.8,s.533.
- Ergin, O.(1977). *Türkiye Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Yayınları.
- Kafadar, C. (2010). *Tarih ve kimlik üzerine düşünceler*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Kaya, H. (2002). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Tarih Dersi Müfredatı. *Toplumsal Tarih*. Tarih Vakfı Yayınları.
- Keleş H., & Kiriş, A. (2006). Bir Osmanlı Tarihçisi Olarak Ali Reşat'ın Hayatı, Eğitimi ve Tarih Öğretimi İle İlgili Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim Cilt:14, No:2, s.572.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908)*. İletişim Yayınları.
- Şimşek, M. C. (2024). *Ali Reşad Bey- bibliyografyası, tarihçiliği ve eğitimci kişiliği*.
- Toprak, Z. (1989). Ali Reşat, pozitivism ve Fransız Devrimi. *Tarih ve Toplum*, C.12, S.68, s.55.

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Yaygın Eğitim Örneği Olarak Ali Okulları

Gözde KETENCİ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi. gketenci1@gmail.com ORCID: 0009-0008-8779-876X

ÖZET

Eğitim, modern toplumların gelişiminde belirleyici bir rol oynayan temel kurumlardan biridir. Devletler, ihtiyaç duydukları bireyleri yetiştirmek ve toplumsal yapıyı kendi ideolojik yönelimleri doğrultusunda şekillendirmek amacıyla eğitim sistemini etkin bir araç olarak kullanmaktadır. Bu çalışmada, Cumhuriyet döneminde okuma yazma oranını artırmak amacıyla uygulanan yaygın eğitim örneklerinden biri olan Ali Okulları'nın eğitim faaliyetleri incelenmiştir. 1959 yılında kurulan ve "Ali Okulları" olarak adlandırılan bu sistemli eğitim kurumlarının oluşum süreci, yapısal işleyişi, uygulama biçimi, yasal dayanakları, eğitim içerikleri ve dönemin okuryazar oranının arttırılmasına katkısı ele alınmıştır. Araştırmada nitel yöntem benimsenmiş, doküman analizi ve görüşme teknikleri bir arada kullanılmıştır. Dönemin Millî Eğitim Bakanlığı ve Genelkurmay Başkanlığı arşiv belgeleri, resmî raporlar ve dönemin basın kaynakları incelenmiş; ayrıca Ali Okullarında görev yapmış öğretmenlerle yapılan sözlü tarih görüşmeleri değerlendirilmiştir. Böylelikle hem resmî belgeler hem de bireysel deneyimler ışığında çok yönlü bir analiz ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularına göre, Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde başlatılan okuma yazma seferberliği kapsamında kurulan Ali Okulları, önceki askerî kurslardan farklı olarak sistemli, planlı ve kurumsal bir yapıya sahipti. Eğitim programları Millî Eğitim Bakanlığı ile Genelkurmay iş birliğiyle hazırlanmış, öğretmen olarak ise askerlik görevini yapmakta olan ilkökul öğretmenleri görevlendirilmiştir. 1959-1974 yılları arasında yaklaşık 523.000 kişiye temel düzeyde okuma yazma eğitimi verilmiş, kısa süreli kursların dahi bireylerin günlük yaşamda okuryazarlık becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Elde edilen veriler, Ali Okullarının okuryazarlık oranında kayda değer bir artış sağladığını ve bu yönüyle Cumhuriyet'in yaygın eğitim politikaları içinde amacına ulaştığını göstermektedir.

Tam Metin Türü
Araştırma

Anahtar Kelimeler
Ali okulları
Er eğitimi
Vatandaşlık eğitimi
Okuma yazma
Seferberliği

Ali Okulları As An Example Of Non-Formal Education

ABSTRACT

Education is one of the fundamental institutions that plays a decisive role in the development of modern societies. States use the education system as an effective tool to train the individuals they need and to shape the social structure in line with their own ideological orientations. This study examines the educational activities of Ali Schools (Ali Okulları), one of the prominent examples of non-formal education implemented during the Republican era to increase literacy rates. The study addresses the establishment process, structural functioning, implementation methods, legal foundations, educational content, and the contribution of these systematically organized institutions—founded in 1959 and referred to as Ali Schools—to the improvement of literacy rates. I used a qualitative research method by combining document analysis with interview techniques. Archival materials from the Ministry of National Education and the General Staff, official reports, and press sources of the period were examined. In addition, oral history interviews were conducted with teachers who had served in Ali Schools. Thus, a multi-dimensional analysis was carried out by integrating both official documents and individual experiences. The findings indicate that the Ali Schools, established within the framework of a literacy campaign initiated by the Turkish Armed Forces, differed from earlier military literacy courses as it was operated within a systematic, planned, and institutionalized structure. The curricula were jointly prepared by the Ministry of National Education and the General Staff, while primary school teachers who were serving their military duty were assigned as instructors. Between 1959 and 1974, approximately 523,000 individuals received basic literacy education, and even the short-term courses were found to significantly improve literacy skills required in daily life. The results demonstrate that Ali Schools achieved a remarkable increase in literacy rates and, in this respect, fulfilled their intended purpose within the broader framework of the Republic's non-formal education policies.

Article Type
Research

Key Words
Ali okulları,
Military
training,
Civic education
Literacy
campaign

Giriş

Eğitim tarih boyunca farklı şekillerde tanımlanmıştır. En genel anlamıyla eğitim bireyde istenilen yöne doğru kasıtlı davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır.¹

Bu tanımdan da ulaşılabileceği üzere eğitim devletlerin ihtiyaç duyduğu toplumun oluşması, bireylerin bilinçlendirilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir araçtır. Dünyada devlet ve toplum yapısında önemli değişimlerin yaşandığı 19.yüzyılda Sanayi Devrimini gerçekleştiren endüstri devletlerinin ihtiyaç duyduğu kalifiye çalışanlar sorunu batılı devletlerin ilgisini eğitime çekmiştir. Bu süreçte endüstrileşmeyi gerçekleştirebilen devletler eğitim alanına yatırım yapmaya başlamışlar bu yatırımlarla ülkelerin kalkınmasını sağlamayı hedeflemişlerdir.³ Aynı dönemlerde dünyayı etkileyen bir diğer olayda milliyetçilik akımının dünyada yayılması ve ulus devletlerin inşa sürecidir. Ulus devletlerin inşa sürecinde eğitim bireylere sadece bilgi aktaran ve onların becerilerini geliştiren bir araç olmaktan çıkmış

¹ Tahir Kodal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Eğitim Politikaları:1923-1960", *Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi*, Cumhuriyetin Yüzüncü Yılında Türkiye Özel Sayısı,178.

³ Ahmet Eşkiçimalı, "Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü,1923-1946", *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2),2003,17.

toplumsal kimliğin oluşumunda devletlerin meşruiyetinin yapılanmasında merkezi görev üstlenmiştir. Bu süreçte eğitilmiş insanlardan oluşan toplumlar modern devletlerin temel dayanaklarından birisi olarak görülmüş ve yeni devlet ideolojisinin aktarılması, ortak tarih, ortak dil ve ortak değerler etrafında şekillenen eğitim sistemleri oluşturulmuştur⁴. Bu bağlamda okuryazarlık sadece iletişim aracı değil aynı zamanda devletin ideolojik varlığını sürdürebilmesi için bir adım olarak değerlendirilmiştir. Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşunda da bu anlayış etkili olmuş, 1928 Harf İnkılabı ile hem yeni harflerin hem de yeni rejimin toplumla bütünleşmesi için çeşitli kampanyalar başlatılmıştır. Harf İnkılabı ile eski alfabenin terk edilmesi sadece bir yazı değişimi değil yıkılan imparatorlukla ideolojik bir ayrımı da temsil etmektedir. Bu doğrultuda açılan Millet Mektepleri, Halkevleri ve köy Enstitüleri gibi kurumlar halka hem okuma yazma öğretmeyi hem de yeni kurulan Cumhuriyet rejimine bağlı bir toplum oluşturmayı amaçlamaktadır⁵. Genç Cumhuriyet'te eğitim alanında yapılan atılımlara rağmen beklenen oranda başarı elde edilememiş, okuryazar oranı düşük kalmıştır.⁶ Devletin önemli insan kaynaklarından olan askeri yapısı bu süreçte sorumluluk olarak askerlere okuma yazma kursları düzenlemiştir. 1959 sonrası Ali Okulları olarak adlandırılan bu faaliyetler okuma yazma öğretiminin ötesinde yurttaşlık eğitimi de vererek ulus devletin kendini yeniden üretme çabasının askeri kanaldan yürütülen bir örneği olarak değerlendirilmelidir.

Bu çalışmada 1959 sonrası Türkiye'sinde Ali Okullarının yarattığı kültürel ve toplumsal etkileri incelenecektir. Ali Okullarının okuryazarlık oranlarının artırılmasındaki rolü, vatandaşlık bilincinin inşası gibi boyutlar çerçevesinde bu okulların faaliyetleri ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada, Ali Okulları'nın Yaygın eğitimdeki yeri ve işlevini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Çalışmanın veri toplama sürecinde doküman analizi ve görüşme teknikleri bir arada kullanılmıştır. Bu doğrultuda dönemin Milli Eğitim Bakanlığı ve askeri arşivleri, resmi raporlar ve basın kaynakları incelenmiştir. Ayrıca Ali Okulları'nda görev yapmış öğretmenlerle sözlü tarih yöntemi çerçevesinde yapılan görüşmeler değerlendirilmiş elde edilen veriler yorumlanarak Ali Okulları'nın faaliyetleri analiz edilmiştir.

Bulgular

Osmanlı'dan Cumhuriyete Askeri Yapının Eğitim Faaliyetleri

Osmanlı Devlet geleneğinde askeri yapı yalnızca savaş gücü değil aynı zamanda modernleşmenin odak noktasıdır. Özellikle Osmanlı Devletinde yenilik hareketlerinin askeri alanda başlaması, modern yapıda eğitim veren askeri okulların açılması bu okullardan mezun olan kişilerin devlet yönetiminde yer alması asker kökenli elit sınıf oluşturmuştur⁷. Osmanlı halkının kültürel olarak ilerisinde olan bu elit sınıf halkın bilinçlenmesi için sorumluluk almaktan kaçınmamıştır. Osmanlı Devletinin eğitim alanında yaptığı reformlara rağmen toplumda okuryazar oranının düşük seviyelerde kalması okuma-yazma eğitiminin okulların

⁴ Orhan Yıldız, Tuğçe Yıldız, "Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Politikaları", *Journal Of Research In Education And Society*,3(1),2016,25.

⁵ Necdet Sakaoğlu, *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul:Bilgi Üniversitesi Yayınları,2003,173-182.

⁶ Mehmet Asım Karaömerlioğlu, "Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler", *Toplum ve Bilim* 76,1998,70-80.

⁷ Kemal Karpat, *Türk Demokrasi Tarihi*,İstanbul:Timeş Yayınları,12.Baskı,2022,49-52.

dışına çıkmasına ve askeri yapıda bu faaliyetlerin başlamasına olanak sağlamıştır⁸. Askerlerin eğitimine yönelik ilk faaliyetler 1904 yılında Selanik'te Jandarma Efrad'ı Cedide Mektepleri ve Jandarma Zabitan Posta Kumandanları Mektepleri kurulmuştur. Bu okulların programları incelendiği zaman asker içerisinde okuma yazma faaliyetlerine bu dönemlerde başlandığına ulaşılır. 9 aylık süre içerisinde verilen Jandarma eğitiminde sadece okuma yazma öğretilmez askerlere ahlaki gelişimine katkı sağlayacak dersler de verilirdi⁹. Üsküp'te açılan Karakol Kumandanları Mektebinde okuma yazma bilmeyen öğrenciler için subaylar görevlendirilmiştir. Selanik'te açılan Jandarma Mekteplerine okuma yazma bilme zorunluluğu getirilmiş ve okulda askeri eğitimden önce okuryazarlık eğitimine önem verilmiştir. Yapılan eğitimleri sonunda askerler hesap yapabilme, rapor yazabilme durumuna gelmişlerdir¹⁰. Trabzon, Bağdat, Beyrut gibi Balkan toprakları dışında askerlere eğitim verilen okulların açılması 2.Meşrutiyet sonrasındadır. İttihat ve Terakki gibi askerlerden oluşan zümrenin yönetime gelmesiyle askeri eğitime verilen önemde artmış bu okullarda askerlerin temel eğitim faaliyetleri hız kazanmıştır. Bu eğitim faaliyetlerinin kapsamı basit düzeyde harflerin öğretilmesi, hesap yapmanın öğretilmesi, sağlıkla ilgili temel bilgiler ve temel vatandaşlık eğitimidir¹¹. Askerlere eğitim veren subayların çok iyi okuma yazma bilmesine dikkat edilmiş ancak subayların okuma yazma öğretimi konusunda eğitim almaması, eğitim için gerekli materyallerin eksikliği gibi sorunlardan dolayı askeri okullarda verilen eğitimde istenilen verim tam olarak sağlanamamış, öğretim süreci çoğu zaman plansız ve sistemsiz şekilde yürütülmüştür. Bu durum kursların etkililiğini azaltmış ve hedeflenen öğrenme düzeyine ulaşılmasını zorlaştırmıştır.

Cumhuriyet Dönemi Eğitim Seferberliği

Milli mücadelenin kazanılması ve Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türkiye hızla modernleşme sürecine girmiş bu dönüşümün temel taşlarından birisi de eğitim olmuştur. Mustafa Kemal Kurtuluş Savaşının en zor günlerinde cephelede savaş devam ederken Ankara'da Maarif Kongresi toplayarak eğitimin milli bir mesele olduğunu vurgulamış, savaş şartlarına rağmen geleceğin ancak eğitimle kurulabileceğini göstermiştir. Bu kongre ile birlikte bağımsız bir devletin ancak eğitimli bireylerle mümkün olacağı fikri ortaya konulmuştur¹². Kurtuluş Savaşı'nın başarıya ulaşması ve Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türkiye'de eğitim alanında köklü yenilikler yapılmaya başlanmıştır. Osmanlı'dan miras kalan eğitim sistemi çok parçalı ve birbirinden kopuk yapısıyla modern ulus devletin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktı. Bu nedenle Cumhuriyetin kurucu kadroları eğitim sistemini laik, bilimsel ve halkçı bir temelde yeniden inşa etmeyi amaçlamışlardır¹³.

Genç Cumhuriyetin eğitim politikalarının önceliği okuma yazma oranının artırılması, bilimsel düşüncenin okullarda yaygınlaştırılması ve eğitimin laikleştirilmesidir. Bu bağlamda 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu eğitim alanında atılan en köklü kanunlardan birisi olmuştur. Bu yasa ile ülkedeki bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığına

⁸ Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, İstanbul:Ötüken Yayınları,1980,252-255.

⁹ Esmâ Nur Halıcı, *Değişim Sürecinde Osmanlı Jandarması'nın Eğitimi Meselesi (1839- 1914)*, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale 2019, s.51.

¹⁰ Namık Kemal Şahbaz, "2. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Ordusunda Okuma Yazma Öğretimi", *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 2010 Bahar, 583.

¹¹ Halim Tevfik Altoy, *Türkiye'de Zabıta Tarihi Gelişimi ve Bugünkü Durumu*, Kanaat Basımevi,1947,s.420-423.

¹² Erol Kapluhan, "1921 Maarif Kongresinin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi", *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*,4(8),2014,124.

¹³ Bayram Kodaman,a.g.e.

bağlanarak eğitimin sisteminin çok parçalı yapısına son verilmiş ve eğitimde birlik sağlanmıştır¹⁴. Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabulü ile birlikte tüm eğitim kurumlarının maarif vekâletine bağlanması hedeflenmişse de uygulamada bazı kurumlar bu kapsam dışında değerlendirilmiştir. Özellikle askeriye bünyesinde yürütülen okuma yazma kursları konusunda açık bir düzenleme yapılmamıştır. Bu çerçevede alay seviyesindeki birliklerde kurulan Efrad-ı Cedide Mektepleri aracılığıyla özellikle taşradan gelen erlere temel okuma yazma eğitimi ve vatandaşlık eğitimi verilmeye devam etmiştir¹⁵. Askeriyede verilen okuma yazma kurslarının Tevhid-i Tedrisat kapsamına alınmaması bu kurslarda verilen eğitimin daha çok temel düzeyde ve pratik ihtiyaçlara yönelik olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Cumhuriyet'in modernleşme sürecinde köklü bir kırılma noktası oluşturan Harf İnkılabı yalnızca bir alfabe değişikliği değil aynı zamanda kültürel yapının yeniden inşasına yönelik önemli bir adımdır. Mustafa Kemal Harf İnkılabı gerçekleşmede önce Sarayburnu'nda yaptığı konuşmada şunları söylemiştir:

“Çok işler yapılmıştır, ama bugün yapmaya mecbur olduğumuz son değil, lakin çok lüzumlu bir iş daha vardır. Yeni Türk Harfleri çabuk öğrenilmelidir. Her vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bir milletin sosyal bil toplumun yüzde onyirmisi okuma yazma bilir, yüzde sekseni doksanı bilmezse bu ayıptır. Bundan insan olanların utanması gerekir. Bu millet utanmak için yaratılmamıştır, övünmek için yaratılmış tarihini övünmekle doldurmuş bir millettir. Fakat milletin yüzde sekseni okuma yazma bilmiyorsa bu hata bizde değildir. Türkün karakterini anlamayarak kafasını bir takım zincirlerle saranlarıdır. Artık geçmişin hatalarını kökünden temizlemek zamanındayız, hataları düzelterek bu hataların düzeltilmesinde bütün vatandaşların çalışmalarını isterim. En nihayet bir yıl, iki yıl içinde bütün Türk toplumu yeni harfleri öğrenecektir. Milletimiz yazısı ile, kafası ile bütün medeniyet aleminin yanında olduğunu gösterecektir.”¹⁶

Mustafa Kemal'in de belirttiği gibi eğitim konusunda aciliyet ve sorumluluk bilinciyle hareket edilmiştir. Ülkede okuryazar oranının düşük olmasının bireysel bir eksiklik değil aynı zamanda ulusal bir geri kalmışlığın göstergesi olarak görülmektedir. Mustafa Kemal bu sözüyle okuma yazma bilmenin bir vatandaşlık görevi haline gelmesi gerektiğini vurgularken eğitim yoluyla modern toplum inşasının hedeflendiği anlaşılmaktadır. Arap harfleri ile Türkçenin ifade edilmesinin zor olması, okuma yazma oranlarının düşük olması ile birleştiğinde alfabe değişikliği hem pratik hem de ideoloji bir ihtiyaç olarak gündeme gelmiştir¹⁷. Bu bağlamda Harf İnkılabı ile halkı eğitim yoluyla halk ve rejim bütünleştirilmenin hedeflendiği söylenebilir. Harf inkılabı gerçekleştirildikten sonra Millet Mektepleri açılarak 16-45 yaş arası kadın ve erkek vatandaşlara temel düzeyde okuma yazma öğretmeyi amaçlamış, aynı zamanda yeni harf sistemini yaygınlaştırma işlevi görmüştür¹⁸. Harf İnkılabı sonrası bu dönüşümün halk tarafından benimsenmesi yaygın eğitimle desteklenmeye

¹⁴ Gürsen Topseş, “Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Gelişimi”, (Ed) Fatma Gök, 75 Yılda Eğitim, Tarih Vakfı Yayınları,1999,10.

¹⁵İsmail Hakkı Demircioğlu, Onur Güven, “Osmanlı'dan Günümüze Jandarmada Okuma Yazma Faaliyetleri”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 106(Güz),2022, 271.

¹⁶ Necdet Sakaoğlu,a.g.e.,189.

¹⁷ Murat Katoğlu, “Cumhuriyet Türkiye'sindeEğitim Kültür Sanat”,ed.Sina Akşin, *Çağdaş Türkiye1908-1980*, Cem Yayınları,2002,413-417.

¹⁸ Fezade Bayraktutan, “Millet Mekteplerinin Halk Eğitimi Açısından İncelenmesi”, *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*,37,125.

çalışılmış Millet Mektepleri'nin yanında Halk Evleri açılmış orduda bu seferberlikte önemli rol üstlenmiştir. Askeri okullarda ve kışlalarda verilen okuma yazma eğitimleri Harf İnkılabı'nın amacına ulaşmasına katkı sunmuş, zorunlu askerlik hizmeti için silah altına alınan genç erkeklerin yeni alfabe ile tanışmaları sağlanmıştır. Böylece askeri eğitim kurumları sadece savunma alanında değil Cumhuriyet'e modernleşme ve kültür alanında destek veren yerler haline gelmiştir.

Harf İnkılabı meselesi Osmanlı Devletinden beri tartışılan bir konu olmasına rağmen geniş çaplı bir hazırlık süreci yürütülmeden uygulanmaya geçilmesine neden olmuş, bu durum askeri kurumlarda eğitim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde yürütülmesini zorlaştırmıştır. Eğitim materyallerinin ve müfredatın yeni alfabeye göre düzenlenmesinde yaşanan gecikmeler, askeri eğitim kurumlarında verilen derslerin içerik açısından yüzeysel kalmasına neden olmuştur. Bu dönemlerde askerlerin yeni alfabeyle uyum sağlaması için dersler temel düzeyde tutulmuş, imla kurallarını öğretmek yerine sadece harfleri birleştirme, cümle oluşturma gibi aşamaların üzerinde durulmuştur. Askeri kurumlarda okuma yazma kurslarını veren kişilerin pedagojik ve yöntemsel alt yapı açısından yetersiz olmaları bu eğitimlerin alfabe öğrenmekle sınırlı kalmasına neden olmuştur¹⁹.

1930'lu yıllarda askeri kurumlarda verilen okuma yazma kurslarının daha sistemli hale geldiği görülmektedir. 1933 yılında hazırlanan rapora göre Jandarma Teşkilatının içerisinde açılan okuma yazma kurslarında hiç okuma yazma bilmeyen askerlere temel düzeyde okuma yazma öğretilmiş, eksik bilgileri olan askerlere ise eksik kalan bilgi ve becerilerin tamamlanması yönünde eğitim verilmiştir. Açılan bu kurslarda müfredatlar oluşturulmuş ve çok yönlü eğitim yapılmıştır. Bu kapsamda okuma yazmanın yanı sıra Türkçe, coğrafya ve hukuk bilgisi gibi dersler de programa dahil edilmiştir²⁰. Bu bağlamda kurslar ile askeri personelin genel kültür düzeyini artırmak, bireysel eğitim ihtiyacının karşılanmasının ötesine geçilerek Cumhuriyetin vatandaşlık anlayışı ile örtüşen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

Ali Okulları'nın Kuruluşu ve Kurumsallaşma Aşamaları

Cumhuriyet döneminde başlatılan okuma yazma seferberliği, halkın eğitimi konusunda önemli adımların atılmasına olanak sağlamış, farklı dönemlerde çeşitli yöntemlerle bu çaba sürmüştür. Demokrat partinin iktidara geldiği 1950 yılından sonra Türkiye'de siyasi ve ekonomik birçok alanda dönüşüm yaşanırken halk eğitimi politikalarında ise önceki dönemlere kıyasla belirgin bir gerileme yaşanmıştır. Atatürk ve İnönü dönemlerinde özellikle Halkevleri aracılığıyla yürütülen halk eğitimi faaliyetleri Demokrat Parti döneminde ideolojik yönelimin değişmesiyle arka plana itilmiş 1951 yılında kapatılmıştır²¹. Halkevlerinin kapatılması özellikle kırsal kesimdeki okuryazarlık oranını artırma yönündeki çabaların sürekliliğini sekteye uğratmıştır. Dolayısıyla halk eğitimi bu dönemde kurumsal bütünlükten uzaklaşarak bireysel sınırlı uygulamalarla devam etmiştir²². Halk evlerinin kapatılmasıyla benzer bir kaderi paylaşan Köy Enstitüleri de Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle eleştirilerin hedefi haline gelmiştir. Köy Enstitüleri köy öğretmenleri yetiştirerek kırsal kalkınmayı amaçlamış, aynı zamanda yapılandırmacı eğitiminin uygulanma alanları olmuştur. 1950'li yıllardan sonra ideolojik bir tehdit olarak görülen Enstitüler 1954 yılında

¹⁹ Demircioğlu ve Güven,a.g.m.,275.

²⁰ BCA,128-923-6/1933.

²¹ Resmi Gazete,11.08.1951, sayı 7882.

²² Zafer Tangülü, "Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,10(2),399.

kapatılmıştır²³. Halkevleri ve Köy Enstitüleri gibi kırsal alanları kalkındırmayı hedefleyen kuruluşların kapatılması Cumhuriyetin ilk yıllarında yürütülen yaygın eğitim seferberliğinin kesintiye uğramasına yol açmış, okuryazar oranında beklenen artış yaşanmamıştır. Bu bağlamda Demokrat Parti kırsalda eğitim faaliyetlerini sınırlandırırken ordu içerisinde verilen eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik önemli adımlar atılmıştır.

1950'li yıllarda siyasi alandaki ideolojik değişim dış politikaya da yansımış, Türkiye NATO'ya üye olunmasıyla birlikte Batı Bloğu ile bütünleşme süreci hız kazanmıştır. Batılılaşma süreci ve soğuk savaş döneminde nitelikli insan kaynağının önemi artmıştır. 1950'li yılların ortalarından itibaren ABD' in Ortadoğu'ya ilgisi artarken bu ilgi bölgedeki müttefik ülkelerin askeri ve ekonomik açıdan güçlendirilmesini gerekli kılmıştır. Bu kapsamda Türkiye yalnızca coğrafi konumu nedeniyle değil aynı zamanda doğu bölgelerde istikrar unsuru olarak da değerlendirilmiştir. Özellikle 1957 yılında Eisenhower Doktrini ile bölge ülkelerine ekonomik yardımlar yapmaya başlanmıştır. Türkiye'ye yönelik askeri ve ekonomik yardımlar önemli ölçüde artmıştır²⁴. Bu süreçte artan askeri ve ekonomik yardımlar yalnızca ordunun teknik kapasitesini değil, aynı zamanda halkın genel eğitim düzeyini yükseltmeye yönelik yeni arayışları da beraberinde getirmiştir. Özellikle askerlik görevini yapan erlerin okuma yazma eksiklikleri devletin halk eğitimi politikalarında yeniden yapılanma ihtiyacını beraberinde getirmiştir.

1958 yılında Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde okuma yazma seferberliği başlatılmış bu çalışmalar ordu içerisindeki eğitim faaliyetlerinde önemli bir dönem noktası olmuştur. Daha önce çeşitli birliklerde okuma yazma kursu adı altında yürütülen faaliyetler daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuş ve kurumsal bir nitelik kazanmıştır. Bu kapsamda açılan Ali Okulları ismiyle anılan bu faaliyetler kısa sürede askeri eğitim sistemi içerisinde kalıcı bir yer edinmiştir. Söz konusu okullara Ali Okulları adının verilmesinin arka planında bu dönemde kullanılan temel Türkçe kitaplarında yer alan hikâye metninde okuma yazma bilmeyen köylü bir genç olan Ali'nin askere gelişi ve burada yaşadığı dönüşüm süreci anlatılmakta böylece hem eğitimin önemi vurgulanmakta hem de askeri ortamda bireyin bilinçlenme süreci sembolik bir karakter üzerinden aktarılmaktadır. Ali isminin o dönemlerde Türkiye genelinde yaygın kullanılıyor oluşu da bu sembolizmin etkisini artırmış ve açılan okulların "Ali Okulları" olarak anılmasına neden olmuştur. 15 Nisan 1959 tarihinde askeri birliklerde eş zamanlı olarak okuma yazma okulları açılmaya başlanmıştır. Söz konusu okulların kurulacağı yerler hem coğrafi dağılım hem de askeri askeri yoğunluk göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. İlk etapta açılan okullar Ankara(2), İzmir(2), Amasya, Burdur, Çanakkale, Denizli, Edremit, Erzincan, Isparta, İskenderun, Kütahya, Manisa, Sivas ve Silvan gibi bölgelerde bulunmaktadır²⁵.

Ali okullarının kurumsallaşma süreci yalnızca uygulamaya dayalı düzenlemelerle sınırlı kalmamış, aynı zamanda yasal mevzuatla da temellendirilmiştir. Bu bağlamda 1961 yılında yürürlüğe giren 211 sayılı Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Kanunu ile askeri eğitim kapsamında yapılan faaliyetler hukuki güvence altına alınmıştır. Kanununun 41. maddesinde yer alan "Erbaş ve erlere askerlikle ilgili bilgilerden başka okumak yazmak yurt ve hayata ait

²³ Asım Karaömerlioğlu, "Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler", *Toplum ve Bilim*, 1998 Bahar, 80.

²⁴ Gökhan Eşel, "Demokrat Parti Dönemi Türk Amerikan İlişkilerinde Basın Sansürü", *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 2011 Bahar, 154.

²⁵ Mehmet Bilir, "Türkiye'de Eğitim Kampanyalarının Halk Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 111.

genel kültür bilgileri de öğretilir.” İfadesi Ali Okulları’nın yalnızca okuryazarlık kazandıran yapılar olmadığını aynı zamanda temel vatandaşlık eğitiminin verildiği çok yönlü birer kuruluşlar olarak tasarlandığını göstermektedir. Bu yasal düzenlemeyi takip eden süreçte Ali Okulları’nın işleyişine dair daha kapsamlı düzenlemeler yapılmıştır. 1963 yılında çıkartılan ek düzenlemeyle bu okulların hizmet süresi 15 yıl olarak belirlenmiştir 1975 yılında Ali Okulları uygulamasına son verilmiştir²⁶.

Ali okullarının sürdürülebilirliğini sağlamak ve eğitim faaliyetlerini daha nitelikli hale getirmek amacıyla devlet tarafından çeşitli teşvikler ve kolaylıklarda hayata geçirilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri ile yürütülen işbirliği kapsamında 1959 yılında imzalanan anlaşma doğrultusunda ders kitapları ve fasiküllerin basımında kullanılmak amacıyla 175 ton kağıt yardımı sağlanmıştır²⁷. Söz konusu yardımlar yazılı materyal ihtiyacının emini noktasında önemli katkı sağlamıştır. Bu süreçte okulların ihtiyaç duyduğu teknik donanımların temininde karşılaşılan mali yükleri hafifletmek üzere vergi muafiyeti uygulanmaya koyulmuştur. Özellikle temel okuma yazma eğitiminde kullanılacak malzemelerin temininde yapılan uluslararası anlaşmalarla kolaylıklar sağlanmıştır²⁸. Ali Okullarının teknik alt yapısını görsel ve işitsel eğitimi desteklemek amacıyla İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri’nden sesli sinema makineleri temin edilmiştir²⁹. Bu cihazlar okullarda okullarda uygulanan eğitimin daha etkili hale gelmesini sağlamış, eğitimlerde görsel materyallerin rolünü arttırmıştır.

Ali okullarının kuruluş ve işleyiş sürecinde yalnızca dış kaynaklara değil, aynı zamanda iç dinamiklere de büyük ölçüde dayanılmıştır. Okuma yazma eğitimlerinin materyallerinin hazırlanması, örgütlenme süreçleri Genelkurmay Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında kurulan iş birliği çerçevesinde planlanmıştır. Bu kurumlar arasında kurulan eşgüdüm sayesinde, eğitim programları sistematik bir yapıya kavuşturulmuş, müfredatın oluşturulmasından ders materyallerinin hazırlanmasına kadar her aşama koordineli bir şekilde ilerlemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 1961 tarihli Tebliğler Dergisinde Ali Okulları’nın yönetmelikleri, ders içerikleri, uygulama esasları ve organizasyon yapısı ayrıntılı biçimde yer almıştır. Bu yönetmeliğe göre Ali Okulların eğitim faaliyetleri aşağıdaki kurallara göre düzenlenmiştir.

Ali Okulları’nın kurumsal işleyişi, askerî hiyerarşiyle uyumlu ve sivil eğitim ilkeleriyle desteklenen bir yapıya sahiptir. Okulların yönetimi, doğrudan okul komutanına bağlanmış; komutanın başlıca görevi ise okuldaki genel düzenin sağlanması, eğitim faaliyetlerinin kesintisiz biçimde yürütülmesidir. Okul komutanı, her yıl aralık ayında, eğitim şefi ile birlikte okulun bir yıllık faaliyetlerini içeren ayrıntılı bir rapor hazırlayarak Genelkurmay Başkanlığı’na sunmakla yükümlüdür. Eğitim faaliyetlerinin niteliğini belirleyen temel aktör olan eğitim şefi, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak görev yapmakta; eğitim planlaması süreçlerinde okul komutanı ile iş birliği içinde çalışmaktadır. Ayrıca öğretmen görevlendirmelerinin planlanması, öğretmenlerin ders yüklerinin belirlenmesi, okula alınan erlerin yeteneklerine göre sınıflandırılması, ders kitaplarının temini ve eksikliklerin giderilmesi gibi konular da eğitim şefinin sorumluluğundadır. Bu yapının bir diğer önemli unsuru olan eğitim subayı, okul personel işlerinin düzenlenmesi ve eğitim faaliyetlerinin denetlenmesi gibi görevleri okul komutanı adına yürütmektedir. Okul komutanlığına bağlı

²⁶ Resmi Gazete,18.07.1963,11457.

²⁷ BCA, 153-45-19,15.08.1959.

²⁸ BCA,163-168-10,17.01.1962.

²⁹ BCA,163-62-12,08.12.1962.

diğer subaylar da eğitim faaliyetlerinin yürütülmesine katkı sağlamakta ve disiplinin temininde sorumluluk üstlenmektedir³⁰.

Ali Okulları'nda görev yapan öğretmen kadrosu ise büyük ölçüde askerlik görevini yerine getirmek üzere silah altına alınan ilkökul öğretmenlerinden seçilmiştir. Okullarda her dersliğe bir öğretmen, her dört dersliğe bir spor öğretmeni, her on altı dersliğe bir kütüphaneci ve dört yedek öğretmen görevlendirilmiştir. Spor öğretmenleri, gerekli görülen durumlarda boş kalan dersliklerde derslere de girebilmekteydi. Öğretmenlerin ders ve nöbet görevleri dışındaki herhangi bir işle ya da okul dışı faaliyetle görevlendirilmesi kesin olarak yasaklanmış; öğretmenliğe uygun görülmeyen kişiler ise diğer erler gibi askerî görevlerine yönlendirilmiştir. Öğretmenlere, eğitim faaliyetlerinin sağlıklı sürdürülebilmesi amacıyla özel yatma ve oturma alanları tahsis edilmiş; ayrıca okullarda birer kütüphane kurulması da zorunlu tutulmuştur³¹.

Ali Okulları'nın öğrenci kabulü, belirli idari ve pedagojik ölçütlere dayalı olarak düzenlenmiştir. Bu çerçevede, yalnızca okuma yazma bilmeyen erlerin okullara kabulü esastır. Eğitim süreci içerisinde okuma yazma bildiği tespit edilen erler okuldan çıkarılmakta ve haklarında yasal işlemler başlatılmaktadır. Bununla birlikte, 35 yaşından büyük olanlar, bulaşıcı hastalığı bulunanlar ya da zihinsel ve bedensel açıdan eğitime elverişli olmayan bireyler de eğitime alınmamaktadır. Eğitimin niteliğini artırmak amacıyla, Ali Okulları'na katılan erlere yetenek testleri uygulanmakta, benzer yetenek düzeyine sahip olanlar aynı sınıflara yerleştirilmektedir. Sınıf düzenlemesi eğitim süreci boyunca yeniden yapılandırılabilmekte; özellikle uyum ve başarı açısından gerekli görülen değişiklikler yapılabilmektedir. Eğitimin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için organizasyon sınırlamalarına da dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, bir dershaneye en fazla 26 er düşecek şekilde düzenleme yapılmış; sayı azalsa dahi okulların kapatılmaması esası benimsenmiştir. Eğitime katılım açısından zaman sınırlaması da uygulanmış; eğitimin başlangıcından itibaren iki hafta içerisinde gelen erler eğitime alınmış, bu süreden sonra gelenler ise eğitim dışı bırakılmıştır. Ali Okulları'nda her yıl düzenli biçimde kayıt, defter ve rapor düzenlemeleri yapılmış; bu raporlarda okul binalarının durumu, personel yapısı, öğrencilerin ders başarıları, araç-gereç yeterliliği ve eğitimin daha verimli hale getirilebilmesi için önerilen önlemlere yer verilmiştir. Ayrıca, görevli öğretmenlere ilişkin ayrıntılı öğretmen fişleri hazırlanmış; bu belgeler, öğretmenlerin terhislerinden iki ay önce hem Millî Eğitim Bakanlığına hem de Genelkurmay Başkanlığına iletilmiştir³².

Ali Okulları'nda eğitim süreci, belirli bir disiplin ve hiyerarşik denetim mekanizması çerçevesinde yürütülmüştür. Okul nöbetleri, bir subay ve bir öğretmenin ortak sorumluluğunda tutulmakta; eğitim süresi ise dört ay olarak belirlenmiş ve bu süre 84 günden az olamayacak şekilde düzenlenmiştir. Okuma yazma eğitiminin müfredatı, Genelkurmay Başkanlığı tarafından hazırlanmış, Millî Eğitim Bakanlığı'nun görüşü alınarak ve nihayetinde Millî Savunma Bakanı'nın onayıyla yürürlüğe konulmuştur. Bu süreç, iki kurum arasında iş birliği olduğunu gösterse de, karar ve uygulama yetkisinin ağırlıklı olarak askerî otoritede olduğunu ortaya koymaktadır³³.

³⁰ "Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Okulu Yönetmeliği", *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 7.08.1961, 117.

³¹ "Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Yönetmeliği", 118.

³² "Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Yönetmeliği", 118.

³³ "Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Yönetmeliği", 119.

Ders programı, haftanın altı günü uygulanmakta; Cumartesi günleri dört, diğer günlerde ise altı ders saati yapılmaktadır. Her ders 45 dakika olup, aralarda 15 dakikalık dinlenme süreleri bulunmaktadır. Eğitimin başında yarım saatlik sabah jimnastiği, haftanın belirli günlerinde ise bir saatlik spor eğitimi öngörülmüştür. Erlerin fiziksel eğitime yönlendirilmesi, onların askerî hizmete fiziksel olarak hazırlanması açısından önemli görülmüş, bu yönüyle okuma yazma eğitimi askerî disiplini ve hazır bulunuşluğu da destekler nitelikte değerlendirilmiştir³⁴.

Eğitim araç ve gereçlerinin belirlenmesi, Genelkurmay Başkanlığı'nın yetkisinde olup, bu kararlar alınırken yine Millî Eğitim Bakanlığı'nın görüşü alınmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun katkısıyla, araç-gereçlerin eğitsel uygunluğu da gözetilmiştir. Erlere, program dışı veya düzeylerinin üzerinde bilgi verilmesi yasaklanmış, geride kalanların ise ek derslerle desteklenmesine olanak tanınmıştır. Ayrıca, eğitimin verimini artırmak amacıyla, okuma yazma eğitimine katılan erlere başka görevler verilmemiş, bu kişiler resmî törenlere katılmamışlardır. Bu uygulamalar, eğitimin askerî görevler karşısında da öncelikli olduğunu ortaya koymaktadır³⁵.

Eğitim faaliyetleri, çok katmanlı ve düzenli bir şekilde denetlenmiştir. Günlük denetimler, bölük komutanı tarafından gerçekleştirilmiş; komutan, öğretmenleri ve derslikleri sık sık kontrol ederek her öğretmen için rapor hazırlamış, bu raporlar okul komutanlığına sunulmuştur. Okul komutanı, ayda en az bir kez, eğitim merkezi komutanı dönem başına bir kez, üst komutanlıklar ise yılda bir kez okulları denetlemiştir. Bu denetim zinciri, askerî otoritenin eğitim sürecine verdiği önemi göstermektedir. Öte yandan, Millî Eğitim Müdürleri de belirlenen direktifler çerçevesinde eğitim şefi aracılığıyla denetim faaliyetlerine katılmış, ancak bu denetimlerin sıklığı ve ağırlığı askerî kanadınkine göre daha sınırlı kalmıştır³⁶.

Ali Okulları'nda yürütülen eğitim faaliyetlerinin etkinliği ve başarısı, belirli ölçme ve değerlendirme kriterleriyle sistematik olarak izlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin başarı durumu her ay en az bir kez yapılan yazılı ve sözlü sınavlarla değerlendirilmiş, bu sınav sonuçları resmî kayıt altına alınmıştır. Eğitim döneminin sonunda, Türkçe, Matematik ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinden genel sınavlar uygulanmıştır. Sınavlar, Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından test yöntemiyle gönderilmişse bu doğrultuda gerçekleştirilmiş; test gönderilmediği durumlarda ise, Türkçeden yazılı ve sözlü, Matematikten yazılı, Yurttaşlık Bilgisi'nden ise sözlü sınavlar yapılmıştır. Öğrencilerin başarılı sayılabilmesi için Türkçeden en az 60, diğer iki dersten ise en az 50 puan alma şartı aranmıştır. Üç dersin puan ortalaması esas alınarak başarı düzeyleri; 70–84 arası "İyi", 85 ve üzeri "Pekiyi" olarak sınıflandırılmıştır. Başarılı olan erlere, eğitim sonunda öğretim belgesi verilmiştir. Eğitim faaliyetlerinin düzenli ve koordineli bir şekilde yürütülebilmesi için kurum içerisinde çeşitli düzeylerde toplantılar yapılmıştır. Bu kapsamda, okul komutanı, planlama subayı ve eğitim şefi arasında her on beş günde bir düzenli planlama toplantıları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, her ay eğitim sürecine doğrudan katılan tüm personelin iştirakiyle genel değerlendirme toplantıları düzenlenmiştir. Öğretmenler, bu toplantılarda gündeme alınmasını istedikleri hususları, bağlı oldukları bölük komutanı aracılığıyla ve toplantıdan en az bir hafta önce bildirmekle yükümlü

³⁴ "Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Yönetmeliği",119.

³⁵ "Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Yönetmeliği",120.

³⁶ "Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Yönetmeliği",120.

tutulmuşlardır³⁷. Bu uygulama, hem askerî hem eğitsel bir işleyişin planlı ve iş birliği içerisinde sürdürüldüğünü göstermektedir.

Ali Okulları'nın kuruluş ve işleyiş giderleri için bütçeden 71000 tahsis edilmiştir. Eğitimin teşvik edilmesine yönelik uygulamaya koyulan düzenlemelerle okuma yazma öğrenen erlerin iki ay erken terhis edilmesi sağlanırken, öğrenemeyenlerin askerlik süreleri iki ay uzatılmıştır. Kırsal bölgelerde eğitim faaliyetleri için 100 adet baraka temin edilmiştir³⁸. Söz konusu iç destek mekanizmaları Ali Okulları'nın yalnızca bir askeri eğitim girişimi değil aynı zamanda devletin eğitimi yaygınlaştırma politikalarının bir uzantısı olarak şekillendiğini, merkezi yönetimin bu projeye kurumsal ve maddi açıdan destek verdiğini açık biçimde göstermektedir.

Cumhuriyet tarihinde askeri yapı içerisinde okuma yazma eğitimleri verilmiş ancak hiç birisi Ali Okulları kadar kapsamlı bir yapıya kavuşmamıştır. Ali okullarında 1966 yılında yılda ortalama 30.000 er okuma yazma eğitimi almıştır. 1973 yılına gelindiğinde yılda 73.000 ere eğitim verilmiştir. Ali Okullarının faaliyet gösterdiği 1959-1975 yılları arasında bu programdan 523.266 kişi yararlanmışır. Ali Okulları 291 sayılı Kanunla belirlenen süresi dolunca 1975 yılında kapatılmıştır. 1960 yılında %40 olan okuryazarlık oranı 1980 yılında %60'a yükselmiştir. Ali Okulları vasıtasıyla Türkiye'nin okuryazarlık oranının artırılmasına yönelik kırsal kökenli erler arasında önemli bir katkı sağlanmıştır. Bu yönüyle Ali Okulları yalnızca askeri personelin eğitimi ile sınırlı kalmayan aynı zamanda toplumsal kalkınmayı hedefleyen özgün bir halk eğitim modeli olarak değerlendirilebilir. Ali Okulları faaliyet gösterdiği dönemde uluslararası düzeyde dikkat çekmiş, UNESCO tarafından örnek halk eğitim uygulamalarından birisi olarak görülmüş, farklı ülkeler uzmanlarını göndererek incelemeler yapmışlardır³⁹.

Tartışma ve Sonuç

Halk eğitimi, bireylerin temel bilgi ve becerilerle donatılarak topluma aktif ve bilinçli yurttaşlar olarak katılmalarını sağlaması bakımından, kalkınma süreçlerinin vazgeçilmez bir unsurudur. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde halk eğitimi, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal refahı ve ulusal bütünlüğü de güçlendiren bir araç olarak değerlendirilmiştir. Türkiye'de Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren halk eğitimi devlet politikalarının temel bir parçası olmuş, ancak bu politikaların uygulanma biçimi, siyasal iktidarların dünya görüşlerine ve dönemin koşullarına göre değişkenlik göstermiştir.

Halk eğitiminin en uygulanabilir ve verimli biçimde yürütülebileceği kurumlardan biri askeri yapılardır. Belirli bir süre için silah altına alınan erlerin bu süre zarfında belirlenen bir program dahilinde eğitime tabi tutulmaları, hem süreklilik hem de zorunluluk ilkeleri temelinde halk eğitiminin etkili şekilde uygulanmasına olanak sağlamaktadır. Eğitim faaliyetlerinin gönüllülüğe değil belirli sorumluluklara ve disipline dayalı bir yapıda yürütülmesi askerlerin öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermelerini kolaylaştırmıştır. Nitekim Osmanlı Devleti'nde başlayan ve Cumhuriyet döneminde sistematik hale gelen askeri alandaki eğitim uygulamaları her iki dönemde de okuma yazma öğretimi başta olmak üzere, temel yurttaşlık ve genel kültür bilgileri askerlik görevi sırasında bireylere

³⁷ "Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Okulu Yönetmeliği", 120.

³⁸ Bilir, a.g.m., 112.

³⁹ Demircioğlu ve Güven, a.g.m., 292.

kazandırılmaya çalışılmış, böylece bireysel gelişimin yanı sıra toplumsal dönüşümünde desteklenmesi hedeflenmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında askeri eğitim kursları temel okuma yazma öğretiminin ötesine geçmiş aynı zamanda yeni kurulan rejimin ideolojik temellerini topluma benimsetme aracı olarak da kullanılmışlardır. Bu dönemde gerçekleştirilen okuma yazma kampanyaları 1928 Harf İnkılabı'nın ardından ayrı bir önem kazanmış, askeri birliklerde bu kampanyaların etkin alanlarından birisi olmuşlardır. Bu dönemde askeri alandaki bütün yazışmalarda Latin harflerine geçilmesi zorunlu olarak askeri kurumlarda ki okuma yazma kurslarının önemini arttırmıştır. Ancak bu çalışmaların büyük bölümü bireysel çabalara dayalı ve nitelik bakımından yetersiz kalmıştır. Özellikle eğitici olarak görevlendirilen erbaşların pedagojik formasyondan yoksun olmaları, verilen eğitimin niteliğini büyük ölçüde sınırlandırmıştır. Bunun yanında askerlik hizmeti içerisinde eş zamanlı yürütülen bu faaliyetler zamansal açıdan gerekli ilgiyi sağlayamamış, istenilen verimlilik sağlanamamıştır. Ayrıca dönemin koşullarında eğitim materyallerinin ve fiziki mekanların yetersizliği bu girişimlerin kurumsal bir yapı kazanması önünde engel teşkil etmiştir. Dolayısıyla erken dönem askeri okuma yazma kursları sistematik ve sürdürülebilir bir model oluşturamamıştır.

1950 sonrası Demokrat Parti döneminde Halkevleri'nin kapatılması ve halk eğitimi uygulamalarının kısıtlanması, bu alanda bir gerilemeye neden olmuşken, aynı yıllarda Türkiye'nin Batı Bloğu ile kurduğu siyasi ve askerî ilişkiler, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nden alınan yardımlar çerçevesinde yeni bir eğitim modelinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda Ali Okulları, halk eğitiminin yeniden ve sistemli bir biçimde askerî alan içerisinde inşa edilmesinin en özgün örneği olarak ortaya çıkmıştır. Ali Okulları'nın kuruluş ve gelişim sürecinde, özellikle eğitim materyallerinin temini noktasında Batı kaynaklı yardımların önemli rol oynadığı görülmektedir. Türkiye'nin NATO'ya üyeliği sonrasında başta Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere olmak üzere müttefik ülkeler askeri ve ekonomik alanda sundukları destekleri halk projelerine de yansımıştır. Bu nedenle Ali Okulları daha önce askeri birliklerde açılan okuma yazma kurslarından farklılık göstermektedir. Ali Okulları basit bir halk eğitim uygulaması değil aynı zamanda Türkiye'nin Batı ile kurduğu stratejik ilişkiler doğrultusunda modernleşme sürecine entegre edilmiş kurumsal bir yapıdır.

Ali Okulları'nı önceki okuma yazma kurslarından ayıran en temel farklardan biri, bu okulların Milli Eğitim Bakanlığı ile Genelkurmay Başkanlığı arasında kurulan kurumsal iş birliği çerçevesinde açılmış olmasıdır. Daha önce ki dönemlerde askeri birliklerde yürütülen eğitim faaliyetleri genellikle mevcut erbaşlar tarafından yürütülmekte olup sistematik ve pedagojik temelden yoksun olmalarıdır. Buna karşılık Ali Okulları'nda eğitim faaliyetleri askerlik hizmetini yapmak üzere silahlı altına alınan ilköğretim öğretmenleri tarafından yürütülmüş, buda eğitim sürecinin hem nitelik hem de etki bakımından daha sistematik ve verimli olmasını sağlamıştır. Öğretmen kadrosu, planlı müfredat ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın program ve materyal desteği, okulların ayrı binalarda faaliyet göstermesi, eğitim alan askerlerin sadece okullarda bulunarak askeri eğitimlere katılmamaları sayesinde Ali Okulları daha kurumsal ve yapılandırılmış eğitim modeli olarak öne çıkmıştır. Ali Okulları'ndan mezun olan askerlerin okuma yazma eğitimlerini başarıyla tamamlamaları halinde iki ay erken terhis edilmesi eğitim sürecinde öğrenme motivasyonunu artıran bir unsur olmuştur.

Sistemli ve planlı bir proje olarak hayata geçirilen Ali Okulları'nda örgün öğretim kurumlarında sunulan kapsamlı eğitimden nitelik bakımından elbette farklıdır. Bu okullarda

temel amaç dört aylık kısa bir süre içerisinde erlere yalnızca temel düzeyde okuma yazma öğretmek olmuştur. Eğitimin sınırlı içeriği ve eğitime katılanların yaş grupları göz önüne alındığı zaman Ali Okulları'nın işlevi yaygın eğitimin askeri alandaki uzantısı olarak değerlendirilmelidir. Askerlik görevi içerisinde zorunluluk içerisinde eğitim verilmesi yaygın eğitimden ayrılan yönüdür. Nitekim toplumsal bellekte bu okullara dair oluşan algı da verilen eğitimin sınırlılığına işaret etmektedir. Okuma yazması eksik olanlara yönelik "Ali Okulu'ndan ı mezun oldun sen?" ya da bir konuda bilgisi olamayanların "Bana sorma ben Ali Okulu mezunuyum." şeklinde halk arasında kullanılan deyimsele ifadeler bu kurumların yalnızca temel okuryazarlıkta sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum Ali Okulları'nın askeri halk eğitimi alanında önemli bir açığı kapatmasına rağmen, uzun vadeli ve derinlemesine bir eğitim modeli sunmadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak Ali Okulları, Cumhuriyet tarihi boyunca halk eğitiminin en sistemli, kapsamlı ve başarılı örneklerinden biri olarak kabul edilmelidir. Aynı zamanda askerî yapı içerisinde dahi halk eğitiminin etkili biçimde uygulanabileceğini göstermektedir. Bugün için bile, okuryazarlıkla ilgili sorunların çözümünde tarihsel bir model olarak Ali Okulları deneyiminden faydalanmak mümkündür.

Kaynakça

- Altoy, Halim Tefvik. *Türkiye'de Zabıta Tarihi Gelişimi ve Bugünkü Durumu*. Ankara: Kanaat Basımevi, 1947.
- Bayraktutan, Fezade. "Millet Mekteplerinin Halk Eğitimi Açısından İncelenmesi." *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*,37(2020):119-150..
- Bilir, Mehmet. "Türkiye'de Eğitim Kampanyalarının Halk Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2)(2005):103-125.
- Demircioğlu, İsmail Hakkı, ve Onur Güven. "Osmanlı'dan Günümüze Jandarmada Okuma Yazma Faaliyetleri." *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 106 (Güz)(2022):263-310.
- Eşel, Gökhan. "Demokrat Parti Dönemi Türk Amerikan İlişkilerinde Basın Sansürü." *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 29(2011):145-162.
- Eskicumalı, Ahmet. "Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923–1946." *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2)(2001):109-128.
- Halıcı, Esmâ Nur. *Değişim Sürecinde Osmanlı Jandarması'nın Eğitimi Meselesi (1839–1914)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,2019.
- Kapluhan, Erol. "1921 Maarif Kongresinin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi." *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*,4(8)(2014):123-134.
- Katoğlu,Murat. "Cumhuriyet Türkiye'sindeEğitim Kültür Sanat"(ed.Sina Akşin),*Çağdaş Türkiye1908-1980*,İstanbul:Cem Yayınları,2002.
- Karpat, Kemal. *Türk Demokrasi Tarihi*. 12. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları,2022.
- Karaömerlioğlu, Asım. "Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler." *Toplum ve Bilim*, 76,1988 Bahar.
- Kodal, Tahir. "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Eğitim Politikaları: 1923–1960." *Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi*, Cumhuriyetin Yüzüncü Yılında Türkiye Özel Sayısı,2023:175-202.
- Kodaman, Bayram. *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. İstanbul: Ötüken Yayınları, 1980.
- Sakaoğlu, Necdet. *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003.

- Şahbaz, Namık Kemal. "2. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Ordusunda Okuma Yazma Öğretimi." *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Bahar,2010:581-593.
- Tangülü, Zafer. "Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,10(2)(2012):389-410.
- Topses, Gürsen "Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Gelişimi" (Ed. Fatma Gök), *75 Yılda Eğitim*, İstanbul:Tarih Vakfı Yayınları,1999.
- Yıldız, Orhan, Yıldız, Tuğçe. "Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Politikaları." *Journal of Research in Education and Society* 3(1)(2016):24-41.
- Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Okulu Yönetmeliği. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 1165,7 Ağustos 1961.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi*, 128-923-6/00.00.1933
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi*, 153-45-19,15.08.1959.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi*, 163-168-10,17.01.1962.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi*, 163-62-12,08.12.1962.
- Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazetesi*, 18.07.1963.

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

2018-2019 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Müzelerin ve Tarihî Mekânların Değerlendirilmesi

Ayşe ÖZDEMİR KIZILKAN

Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
aokizilkan@mehmetakif.edu.tr ORCID: 0009-0007-9631-0044

Büşra EKİCİ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
busraekici43@gmail.com ORCID:0009-0007-1709-2350

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 2018-2019 ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan, müzelerin ve tarihî mekânların neler olduğunu tespit etmektir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencinin geçmişini, bugünü ve yarını tanımasına imkân sunarak, mantıklı kararlar alabilmesini sağlamaktadır. Çalışmanın problem durumunu, 2018-2019 sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan müzeler ve tarihî mekânlar, ders kitaplarına ne derecede yer verilmiştir? sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler ders kitapları kademe olarak ele alınmış, bulunan öğelerin hangi öğrenme alanında yer aldığı tablolara aktarılarak verilmeye çalışılmış daha sonra analiz edilerek yorumlanmıştır. Aynı zamanda elde edilen bulguların, sosyal bilgiler eğitimine nasıl yön verdiği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi olan doküman inceleme yöntemi kullanılmış ve tarama modeli izlenmiştir. Çalışmanın sonucunda müzelere ve tarihi mekânlara yeteri kadar yer verildiği tespit edilmiştir. Elde edilen öğelerin birçoğunu görsel öğelerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğelerin sınıflara göre dağılımı incelendiğinde, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında on altı görsel öge, 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yine on altı görsel ögeye ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise toplam on beş görsel ögeye yer verildiği görülmüştür. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan müzeler ve tarihî mekânlarla ilgili görsellerin, öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olması, dersi eğlenceli hâle getirmesi, okul dışı öğrenme ortamlarına sevk etmesi, ülkemizdeki tarihi mekânların tanıtılması ve ders kitaplarında yer alan somut kültürel mirasımızı yerinde görme arzusunun oluşması açısından oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Tam Metin Türü
Araştırma

Anahtar Kelimeler
Sosyal Bilgiler
Müze
Tarihi Mekânlar
Ders Kitapları

Evaluation of Museums and Historical Places in 2018-2019 Social Studies Textbooks

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify what museums and historical places are included in the 5th, 6th, and 7th grade social studies textbooks for the 2018-2019 academic year. The social studies course enables students to understand their past, present, and future, thereby helping them make logical decisions. The problem statement of the study is: To what extent are museums and historical places included in the 2018-2019 social studies textbooks? In this regard, the social studies textbooks were examined by grade level, and the elements found were tabulated according to the learning area they belonged to, then analyzed and interpreted. At the same time, an attempt was made to evaluate how the findings obtained guided social studies education. The study used the document review method, which is a qualitative research method, and followed a scanning model. The results of the study revealed that museums and historical places were given sufficient space. It was found that most of the elements obtained were images. When examining the distribution of elements by grade, a total of sixteen visual elements were found in the 5th grade social studies textbook, sixteen visual elements in the 6th grade social studies textbook, and a total of fifteen visual elements in the 7th grade social studies textbook. The images of museums and historical places featured in social studies textbooks play a crucial role in capturing students' interest, making the subject enjoyable, encouraging learning outside the classroom, promoting awareness of historical sites in our country, and fostering a desire to see our tangible cultural heritage as depicted in textbooks.

Article Type

Research

Key Words

Social studies

Museum

Historical Places

Textbooks

Giriş

Sosyal bilgiler, insanları ve insan yaşayışlarını ele alan, disiplinli ve disiplinler arası bir alana sahiptir. Bu nedenle tarih ve coğrafya derslerine göre daha zor tanımlanmakta ayrıca bütüncül ve disiplinler arası olmak üzere ayırıcı iki özelliğe sahiptir (Doğanay, 2002, akt. Kan, 2010). Sosyal bilgiler, sosyoloji biliminin kökeni olan "social" kelimesinden gelmektedir. Bundan dolayı sosyal bilgiler, toplum ile ilgili konuları barındırarak öğrencilerin yaşadığı çevreyi, dününü, bugününü ve geleceğini tanımasına yardımcı olmaktadır. Sosyal bilgilerin farklı birçok tanımı bulunmaktadır (Demir & Haçat, 2018). Sosyal bilgiler dersinin öncülerinden biri olan Wesley, 1937 yılında sosyal bilgileri "sosyal bilimlerin pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş şekli" olarak tanımlamıştır (İnan, 2019). Sosyal bilgiler ile ilgili bir başka tanımda, sosyal bilgilerin "ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimlerin disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı çalışma alanı" olarak yorumlanmıştır (Berk, 2008). Sosyal bilgiler; içine aldığı tarih, arkeoloji, coğrafya, antropoloji, vatandaşlık, psikoloji, felsefe ve hukuk gibi disiplinleri barındırarak, insana ömür boyu vatandaşlık becerisi kazandıran bir eğitim programıdır.

Sosyal bilgiler dersi, ortaokul dersleri içinde önemli bir yere sahiptir. Gerçek yaşam sorunları ile baş etmek için, bireysel ve toplumsal anlamda öğrencileri "sosyal yaşama hazırlamaya elverişli bir derstir". Sosyal bilgiler eğitimiyle, iyi bir vatandaş yetiştirmek amaçlanır. İyi ve etkin bir vatandaş olarak doğru ve mantıklı kararlar alabilmeyi, sorumluluk sahibi bireyler

olarak yetişmelerini, çevreye karşı duyarlı olmalarını, birbirine bağımlı bir dünyadaki demokratik toplumda, kültürel farklılıklara sahip vatandaşlar olarak bilgi edinme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Erdem, 2020). Özellikle Türkiye Yüzylında, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi önemli bir hâle gelmiştir. Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamla, geçmişle ilişkilendirebilmesi derse katılımını artırma ve konuyla ilgili bakış açısının, düşünme becerisinin gelişmesine olumlu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Geçmiş yıllarda, özellikle de sosyal bilgiler ders kitaplarındaki tarih konularına yapılan eleştirilerden bazıları, ders kitaplarının yetersizliği, içeriğin sıkıcılığı, tarih konularının anlaşılmasının zor olduğu ve öğrenciye dayalı eğitimden ziyade öğretmen merkezli bir eğitimin benimsenmiş olmasıydı. Bundan dolayı hem sosyal bilgiler dersinin hem de tarihi konuların hafızalarda daha kalıcı olması için müzeler ve tarihî mekânlar ile eğitimi teşvik etmek ve bunları ders kitaplarına yansıtarak zenginleştirmek son derece önemlidir (Üztemur vd., 2021).

Eğitim, hayatın her alanında karşılaşılan bir süreçtir. Sadece okullarla sınırlı olmayıp, okul dışı kurumlarda da devam eden, ömür boyu sürecek bir etkinliktir. Bu bağlamda öğren yerleri, tarihî mekânlar, müzeler, kütüphaneler gibi birçok kurum ve kuruluş da eğitimin bir parçası haline gelmiştir (Yalçınkaya & Azrak, 2017). Sosyal bilgiler ders kitaplarında, tarih konularının öğrenciler için ilgi çekici olması beklenirken, konular çoğu öğrenci tarafından sıkıcı bulunmaktadır. Bunun bir nedeni, ilköğretim seviyesinde olan bir öğrencinin hem somut işlem döneminde olması hem de tarih konuları soyut kavramları da barındırdığından, öğrenciler için anlaşılması zor ve sıkıcı bulunmaktadır. Bu yüzden öğrenci, dersten keyif almamakta, tarih konularından uzaklaşmaktadır. Özellikle de sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriğinde yer alan müzeler ve tarihî mekânlarla ilgili görsel öğelerin ve metinlerin genel olarak yüzeysel verilmesi ve yeterli derecede yer verilmemesi, öğrencinin dikkatini çekmemekte ve onları tarihten uzaklaştırmaya sebep olmaktadır (Özer, 2012).

Müze kavramı geçmişten bugüne farklı birçok anlamı barındıran, hiçbir dönemde önemi göz ardı edilmemiş mekânlardır. Müzeler, Romalılar döneminde felsefi tartışmaların yapıldığı, kralların, asillerin ve askerlerin sanat eserleri ile süslediği mekânlar olarak anlam kazanmıştır. Orta Çağ'da kutsal eşyaların, heykellerin ve farklı türdeki eserlerin toplanarak kiliselere, katedrallere götürülerek müze haline dönüştürülmesidir. 17. yüzyılda müzeler, antik ve tarihi eşyaları tanımlamak için kullanılmaktaydı. Günümüzde müze, tarihten sanata, bilimden estetiğe, kültürden eğitime gibi birçok geniş alanda araştırma sahası konumuna erişmiştir. Müzelerin, toplumları bilinçlendirmek, bilgilendirmek ve eğitmek gibi birçok amacı vardır. Ayrıca müzeler, okul dışı öğrenme ortamı da sunarak müzelerden yararlanmamızı sağlar. Bu bağlamda Türk Eğitim Sisteminde müzeler bireyin sosyalleşmesini sağlayarak topluma uyumunu amaçlayan aynı zamanda tarih ve kültür bilincinin oluşmasını aşilayarak sosyal bilgiler dersi müze kullanımına uygun olan derslerin başında gelmektedir. Müzeler, sosyal bilgiler dersinin yapısına uygun olmakla beraber aynı zamanda sıklıkla kullanılması gereken eğitim ortamı olarak görülebilir (Er & Yılmaz, 2020).

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan güncel müzeler ve tarihî mekânlar, "gerçek yerlerin somut varlıklarını kaydederek" öğrencinin gözlem ve analiz yeteneğinin gelişmesini, geçmiş hakkında fikir sahibi olmasını ve aydınlanmasını sağlamaktadır (Yeşilbursa, 2008). Ders kitaplarında olan ve olmayan ortak kültürel miras öğelerimizi korumalı, yaşatmalı ve gelecek kuşaklara aktarmak hepimizin sorumluluğundadır. Bu doğrultuda eğitim de bu mirası nasıl ve ne derece doğru ve etkili bir şekilde sahiplenebileceğini etkileyen önemli bir unsurdur.

Kültürel mirasımızın korunması ve tanıtılması konusunda eğitime önemli görevler düşmekte, aynı zamanda ders kitapları da bu sürecin en temel kaynağı olmaya devam etmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi, kültürel mirasın öğretilmesi, korunması konusunda önemli bir araçtır (Yalçın & Alkar, 2025).

Kültürel miras konularının öğrenciye öğretilmesi sosyal bilgiler dersiyle mümkün olmaktadır. Geleneksel öğretimde yapılan eleştirilerin büyük bir çoğunluğunu ders kitaplarının yetersiz ve sıkıcı olması, tarihî kavramların katı öğretilmesi ve öğretmen merkezli bir yaklaşımı oluşturmaktaydı. Fakat günümüzde, müzeler ve tarihî mekânlarla öğretimin üzerinde daha fazla durulmakta ve öğrenci yaklaşımlı bir model benimsenmektedir. Ders kitaplarının yapılandırma eğitim yaklaşımıyla hazırlanması, öğrenciye bilgiyi doğrudan sunmaktan ziyade farklı bir bakış açısı kazandırmayı hedefleyerek, eleştirel düşünmesine yönlendirmektedir. Müzeler ve tarihî mekânlarla ilgili görsellerin, metinlerin ve açıklamaların sosyal bilgiler ders kitabında yer alması, öğrencilerin konuyu okul dışında öğrenmeye yönlendirecektir. Ayrıca müzelerin ve tarihî mekânların, sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alması öğrencinin merak duygusunu ve öğrenme isteğinin ortaya çıkmasına sebep olacaktır (Üztemur vd., 2021).

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ünitelerdeki kazanımların “müzelerdeki somut, görsel nesnelere ile” daha iyi anlaşıldığını, tarihsel ve kültürel açıdan ülkemizin zengin olduğunu ve müzelerin “tarih, iletişim, kültür ve aktif öğrenme ortamı sunmasında etkili bir rolü bulunduğundan bahsetmek mümkündür (Ekinci, 2022). Türkiye’de son yıllarda uygulanan öğretim programlarında, müzelerin ve tarihî mekânların öğrenciye kazandırdığı bilgi ve beceri göz önünde bulundurularak tarihi mekânlar ile eğitime önem verildiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin de müzeleri ve tarihi mekânları, eğitimin bir parçası haline getirmesi önemlidir (Öner, 2015).

Türkiye’de eğitimde uzun yıllar okul dışı öğrenme ortamları önemsenmiştir. Özellikle son dönemler de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önemi daha da vurgulanmış bu bağlamda, 2018 yılından itibaren “İl Millî Eğitim Müdürlükleri” tarafından “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Klavuzu” yayımlanmış, öğretim mekânları ile kullanımı arasında bağlantılar kurulmaya çalışılmıştır (Dere, vd., 2025).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, bu çalışma ortaokul 5., 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan müzelerin ve tarihî mekânların neler olduğunu, hangi öğrenme alanıyla ilişkilendirildiğini ve bu öğelere ne derece yer verildiğini ortaya çıkarmak ve bulunan öğelerin daha çok müze mi tarihi mekân mı olduğunu belirlemek, öğrencilerin dikkatini çekecek düzeyde olup olmadığını tartışmak aynı zamanda sosyal bilgiler eğitimine nasıl yön verdiğini değerlendirmek ve yorumlamak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda, sosyal bilgiler ders kitaplarında müzeler ve tarihî mekânlarla ilgili konuyu doğrudan ve dolaylı olarak ilgilendiren, müzeler ve tarihî mekânlarla ilgili her geçen gün çalışmaların arttığı görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalar şunlardır (Ekinci, 2022; Öner, 2015; Yeşilbursa, 2008; Yalçınkaya, & Azrak, 2017; Yalçın & Alkar, 2025; Üztemur vd. 2021; Sak vd. 2021). Özellikle bu isimler, sosyal bilgiler dersinde müzeler ve tarihî mekânlar ile ilgili çalışmalarında bunun öğrenciler için etkili olacağından, dersi eğlenceli hâle getireceğinden ve ülkemizdeki önemli kültürel mirası tanıtmaya ve öğretmeye konusunda sosyal bilgilerin önemli bir ders olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle çalışmanın problem durumunu 2018-2019 ortaokul 5., 6., 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan müzeler ve tarihi mekânlar nelerdir? Hangi öğrenme alanında ve ne derece yer verilmiştir? sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma modelinde, bir nitel araştırma yöntemi olan tarama modeli kullanılmıştır. Buna “doküman inceleme” yöntemi de diyebiliriz. “Doküman inceleme, değişik bilgileri ya da verileri toplama maksadıyla var olan kaynakların incelenmesidir”. (Üztemur vd., 2021). Belgelerin taranması olarak da bilinen bu yöntemde eldeki verileri ve belgeleri inceleyerek bunlardan veri elde edilmesi yoluna gidilmiştir. (Sak vd., 2021). Ayrıca bu çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim döneminde kullanılan, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen sosyal bilgiler ders kitaplarından yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada doküman inceleme yöntemlerinden biri olan, belge tarama yoluna gidilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı olarak hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına ulaşılmaya çalışılmış, orijinaliği kontrol edilerek incelenmiştir. İkinci aşama olarak sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan müzeler ve tarihî mekânlarla ilgili görsel öğeler ve metinler belirlendikten sonra tablolara aktarılarak hangi öğrenme alanında ve içerik çerçevesinde yer aldığı belirtilmeye çalışılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar literatür taraması yapılarak incelenmiş ve çalışmaya eklenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın veri analizinde, 2018-2019 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına ulaşılmış; ardından betimsel analiz yöntemiyle sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan müzeler ve tarihî mekânlar özelinde görsel öğeler, metinler tespit edilmiştir. Müzelerin ve tarihî mekânların neler olduğu, bu öğelerin hangi öğrenme alanında ve içerik çerçevesinde yer aldığı tablolara aktarılmıştır. Müzelerin ve tarihî mekânların en çok hangi öğrenme alanında yer aldığı, yeterli derecede ders kitaplarına yansıtılıp yansıtılmadığı ve bu öğelerin daha çok müze mi yoksa tarihi mekân mı sorusu üzerine yorumlanarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarında verilen müzelerin ve tarihî mekânların ülkemizde bulunan somut kültürel varlıkların neler olduğu üzerine değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan müzelerin ve tarihî mekânların neler olduğu ve hangi öğrenme alanında yer aldığı, tablo 1’ de verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Müzeler ve Tarihî Mekânlar

Öğrenme Alanı	İçerik Çerçevesi	Müze ve Tarihî Mekân
Ülkem, Kültürüm ve Tarihim	Tarihe Yolculuk	Ziggurat Tapınağı
	Tarihe Yolculuk	Babil İhtar Kapısı
	Tarihe Yolculuk	Louvre Müzesi
	Tarihe Yolculuk	Van Urartu Kalesi
	Tarihe Yolculuk	Midas Anıtı
	Tarihe Yolculuk	İzmir Efes Tiyatrosu
	Tarihe Yolculuk	Anadolu Medeniyetleri Müzesi

	Güzel Ülkem	Cumalıkızık Köyü
	Güzel Ülkem	Süleymaniye Cami
	Güzel Ülkem	Antalya Müzesi
	Güzel Ülkem	Mevlânâ Türbesi ve Müzesi
	Kültürel Özelliklerimiz	Ayasofya Cami
Küresel Etkileşim	İnsanlığın Ortak Mirası	Göbeklitepe
	İnsanlığın Ortak Mirası	Divriği Ulu Cami
	İnsanlığın Ortak Mirası	Efes Antik Kenti
	İnsanlığın Ortak Mirası	Mostar Köprüsü

Tablo 1’de görüldüğü gibi, beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yedi öğrenme alanı olup fakat müzelere ve tarihî mekânlara yalnızca iki öğrenme alanında yer verilmiştir. Müzelerin ve tarihî mekânların öğrenme alanları içindeki içerik çerçevesine göre dağılımına bakıldığında, “Ülkem, kültürüm ve Tarihim” öğrenme alanının “Tarihe Yolculuk” içerik çerçevesinde iki müze ve beş tarihî mekân olmak üzere toplam yedi görsel öge bulunmaktadır. “Ülkem, Kültürüm ve Tarihim” öğrenme alanının “Güzel Ülkem” içerik çerçevesinde iki müze ve iki tarihî mekân olmak üzere dört görsel öge yer almaktadır. “Ülkem, Kültürüm ve Tarihim” öğrenme alanının “Kültürel Özelliklerimiz” içerik çerçevesinde tarihî mekâna ait bir görsel öge yer almaktadır. “Küresel Etkileşim” öğrenme alanının “İnsanlığın Ortak Mirası” içerik çerçevesinde ise yalnızca tarihî mekâna ait dört görsel ögeye yer verilmiştir. Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında müzeye ait dört, tarihî mekâna ait on iki görsel olmak üzere, toplam on altı görsel öge tespit edilmiştir.

Tablodaki dağılım incelendiğinde, verilen öğelerin yalnızca görsel olarak yer almadığı, bazı öğeler görsel + metin + açıklama şeklinde yer almıştır. Ders kitabında müze ve tarihî mekân ile ilgili öğelere en fazla “Ülkem, Kültürüm ve Tarihim” öğrenme alanında yer verilmiştir. Bunun nedeni, tarihî konularla bağlantılı olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan müzelerin ve tarihî mekânların neler olduğu ve hangi öğrenme alanında yer aldığı, tablo 2’de verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Müzeler ve Tarihî Mekânlar

Öğrenme Alanı	İçerik Çerçevesi	Müze ve Tarihî Mekân
Biz ve Değerlerimiz	Bizi Biz Yapanlar	Selimiye Cami
	Kır Çiçekleri Gibiyiz	Habib-i Neccar Cami
	Rengarenk	
	Bir Elin Nesi Var, İki Elin Sesi Var	Hunad Hatun Külliyesi
Tarihe Yolculuk	Türklerin Anayurdu	Çin Seddi
	Orta Asya	
	Türklerin Anayurdu	Orhun Abideleri
	Orta Asya	

	İslamiyet'in Doğuşu	Samarra Ulu Cami
	Türkler İslamiyet ile Tanışıyor	Ribat-ı Melik Kervansarayı
	Yeni Yurt Anadolu	Üç Kümbetler
	Yeni Yurt Anadolu	Yağıbasan Medresesi
	Yeni Yurt Anadolu	Divriği Ulu Cami ve Darüşşifası
	Yeni Yurt Anadolu	Malabadi Köprüsü
	Yeni Yurt Anadolu	Gök Medrese
	Yeni Yurt Anadolu	Gevher Nesibe Darüşşifası
	Yeni Yurt Anadolu	Sultan Hanı
Bilim ve Hayatımızdaki Teknoloji	Hayatımızdaki Sosyal Bilimler	Anadolu Medeniyetleri Müzesi
Yönetime Katılıyorum	Geçmişten Günümüze Yönetim Biçimleri	Türkiye Büyük Millet Meclisi

Tablo 2'de görüldüğü gibi, altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yedi öğrenme alanı olup fakat müzelere ve tarihî mekanlara yalnızca iki öğrenme alanında yer verilmiştir. Müzelerin ve tarihî mekânların öğrenme alanları içindeki içerik çerçevesine göre dağılımına bakıldığında, "Biz ve Değerlerimiz" öğrenme alanının "Bizi Biz Yapanlar" içerik çerçevesinde tarihî mekâna ait bir, "Kır Çiçekleri Gibiyiz Rengarenk" içerik çerçevesinde yine tarihî mekâna ait bir görsel öge ve "Bir Elin Nesi Var, İki Elin Sesi Var" içerik çerçevesinde tarihî mekâna ait bir görsel unsur bulunmaktadır. "Tarihe Yolculuk" öğrenme alanının "Türklerin Anayurdu Orta Asya" içerik çerçevesinde tarihî mekâna ait iki görsel öge bulunmaktadır. "Tarihe Yolculuk" öğrenme alanının "İslamiyet'in Doğuşu" içerik çerçevesinde tarihî mekâna ait bir ve "Türkler İslamiyet ile Tanışıyor" içerik çerçevesinde tarihî mekâna ait yine bir görsel öge bulunmaktadır. "Tarihe Yolculuk" öğrenme alanının "Yeni Yurt Anadolu" içerik çerçevesinde tarihî mekâna ait yedi görsel öge tespit edilmiştir. "Bilim ve Hayatımızdaki Teknoloji" öğrenme alanının "Hayatımızdaki Sosyal Bilimler" içerik çerçevesinde müzeye ait bir görsel öge ve son olarak "Yönetime Katılıyorum" öğrenme alanının "Geçmişten Günümüze Yönetim Biçimleri" içerik çerçevesinde ise tarihî mekâna ait bir görsel öge tespit edilmiştir. Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabında müzeye ait bir, tarihî mekâna ait on beş görsel öge olmak üzere toplam on altı görsel öge tespit edilmiştir. Tarihî mekânlara ait en çok görsel öğelerin "Tarihe Yolculuk" öğrenme alanında yer verilmesi ise, tarih konuları ile bağlantılı olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu Bölümde yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan müzelerin ve tarihî mekânların neler olduğu ve hangi öğrenme alanında yer aldığı, Tablo 3'te verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3. Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Müzeler ve Tarihî Mekânlar

Öğrenme Alanı	İçerik Çerçevesi	Müze ve Tarihî Mekân
Türk Tarihinde Yolculuk	Bir Devlet Doğuyor	Mostar Köprüsü
	Osmanlı Fetih Siyaseti	Anadolu Hisarı
	Osmanlı Fetih Siyaseti	Rumeli Hisarı
	Osmanlı Fetih Siyaseti	Topkapı Sarayı
	Denizlerde Fetih Politikası	Kandiye Surları
	Islahatlarla Değişen Osmanlı Kurumları	Sadabad Köşkü
	Kültürümle Varım	Süleymaniye Cami
Nüfus ve Yerleşme	Geçmişten Günümüze İnsan Yerleşimi	Göbeklitepe
	Geçmişten Günümüze İnsan Yerleşimi	Çatalhöyük
Zaman İçinde Bilim	Kil Tabletten Tablet Bilgisayara	Malatya Müzesi
Ekonomi ve Sosyal Hayat	Üretim ve Yönetimin Temeli Toprak	Çayönü
	Yardımlaşma ve Dayanışma Kültürümüz	II. Murad Han Köprüsü
	Yardımlaşma ve Dayanışma Kültürümüz	III. Ahmet Çeşmesi
	Geçmişten Geleceğe Meslek Eğitimi	Fatih Cami ve Külliyesi
	Geçmişten Geleceğe Meslek Eğitimi	Topkapı Sarayı

Tablo 3’de görüldüğü gibi, yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yedi öğrenme alanı olup, müzeler ve tarihî mekânlara ait görsel bulgulara dört öğrenme alanında yer verilmiştir. Müzelerin ve tarihî mekânların öğrenme alanları içindeki içerik çerçevesine göre dağılımı incelendiğinde, “Türk Tarihinde Yolculuk” öğrenme alanının “Bir Devlet Doğuyor” içerik çerçevesinde tarihî mekâna ait bir, “Osmanlı Fetih Siyaseti” içerik çerçevesinde, tarihî mekâna ait üç, “Denizlerde Fetih Politikası” içerik çerçevesinde tarihî mekâna ait bir, “Islahatlarla Değişen Osmanlı Kurumları” içerik çerçevesinde tarihî mekâna ait bir ve “Kültürümle Varım” içerik çerçevesinde tarihî mekânlara bir görsel içerik yer almaktadır. “Nüfus ve Yerleşme” öğrenme alanının, “Geçmişten Günümüze İnsan Yerleşimi” içerik çerçevesinde tarihî mekâna ait iki görsel öge bulunmaktadır. “Zaman İçinde Bilim” öğrenme alanının “Kil Tabletten Tablet Bilgisayara” içerik çerçevesinde müzeye ait bir görsel öge tespit edilmiştir. “Ekonomi ve Sosyal Hayat” öğrenme alanının “Üretim ve Yönetimin Temeli Toprak” içerik çerçevesinde tarihî mekâna ait bir, “Yardımlaşma ve Dayanışma Kültürümüz” içerik çerçevesinde tarihî mekâna ait iki ve “Geçmişten Geleceğe Meslek Eğitimi” içerik çerçevesinde yine iki tarihî mekâna ait görsel öğelere yer verilmiştir. Yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında müzeye ait bir, tarihî mekâna ait on dört görsel öge olmak üzere toplam on beş görsel ögeye yer verilmiştir. Tarihî mekânlara ait en çok görsel öge “Türk Tarihinde Yolculuk” adlı öğrenme alanında tespit edilmiştir.

2018-2019, 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi müzeler ve tarihî mekânlar özelinde değerlendirildiğinde, ders kitaplarında tarihî mekânlar ile ilgili öğelerin daha fazla yer aldığı, müze ile ilgili öğelere daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Tarihî mekânların kültürel miras kategorisi altında daha çok antik kentler, kaleler, camiler, Osmanlı mimarisi, Selçuklu mimarisi ve başka ülkelere ait önemli tarihi mekânlar olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2018-2019 eğitim öğretim döneminde okullarda ders kitabı olarak okutulan, 5, 6 ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan müzelerin ve tarihî mekânlarla ilgili öğelerin neler olduğunu belirlemek ve ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan müzeler ve tarihî mekânlarla ilgili görseller, öğretimin etkililiği için önemli olabilmektedir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunan görsel öğeler, öğrencilerin derse katılımını arttırmasına, dersi daha keyifli bir hâle getirmesine ve keşfetme duygusunun açığa çıkmasını sağlamaktadır (Üztemur, vd., 2021). Müzeler ve tarihî mekânlarla sosyal bilgiler öğretim programını işlemek, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki tarihi konuların öğretilmesi için etkili olabilmektedir. Müzeler ve tarihî mekânlar, öğrencinin tarihini anlamasını ve somut duygular yaşamasını sağlayabilmektedir (Yalçinkaya & Azrak, 2017). Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ünitelerdeki kazanımların “müzelerdeki somut, görsel nesnelere ile” daha iyi anlaşıldığı ülkemizin tarihsel ve kültürel açıdan zengin olduğunu ve müzelerin “tarih, iletişim, kültür ve aktif öğrenme ortamı sunmasında etkili bir rolü olduğundan söz etmek mümkündür. (Ekinci, 2022).

2018-2019 eğitim-öğretim dönemine ait 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki müzeler ve tarihî mekânlar değerlendirildiğinde, yedi öğrenme alanı olup fakat tüm öğrenme alanlarında müzeye ve tarihî mekâna ait görsel öğelere yer verilmediği görülmüştür. İncelenen tüm sınıf seviyelerinde, tarihî mekânlara ait görsellerin daha fazla olduğu, müze ile ilgili ise 5. sınıf ders kitabında üç, 6. ve 7. sınıf ders kitabında ise yalnızca birer görselin verildiği tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki tarihî mekânların, zengin görseller ve destekleyici metinler ile birbirini uyumlu şekilde desteklediği, aynı zamanda ülkemizdeki önemli somut kültürel mirasları tanıtma konusunda, öğrencinin merak ve keşfetme duygusunu açığa çıkaracak düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak sosyal bilgiler ders kitaplarında yeteri kadar tarihî mekânlara ait görsellere yer verilmiş, ülkemizdeki kültürel miraslar tanıtılmaya çalışılmıştır. Ders kitaplarında verilen görsel öğelerin neredeyse tamamını görsel öğeler oluşturmaktadır. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki müzelerin ve tarihî mekânların öğrenme alanlarına göre dağılımı ise şöyledir: “Ülkem, Kültürüm ve Tarihim” öğrenme alanında on iki görsel öge, “Küresel Etkileşim” öğrenme alanında ise dört görsel öge bulunmaktadır. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki tarihî mekânların ve müzelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı şu şekildedir: “Biz ve Değerlerimiz” öğrenme alanında üç görsel öge, “Tarihe Yolculuk” öğrenme alanında on bir görsel öge, “Bilim ve Hayatımızdaki Teknoloji” öğrenme alanında bir görsel öge ve son olarak “Yönetime Katılıyorum” öğrenme alanında bir görsel öğeye yer verilmiştir. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki müzelerin ve tarihî mekânların öğrenme alanlarına göre dağılımı ise şu şekildedir; “Türk Tarihinde Yolculuk” öğrenme alanında yedi görsel öge, “Nüfus ve Yerleşme” öğrenme alanında iki görsel öge, “Zaman İçinde Bilim” öğrenme alanında bir görsel öğeye ve “Ekonomi ve Sosyal Hayat” öğrenme alanında ise beş görsel öğeye yer verilmiştir. Tüm sınıf kademeleri incelendiğinde, verilen öğeler arasından müzelerden ziyade tarihî mekânların ön planda

olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmadan yola çıkarak şu öneriler yapılabilir: Ders kitaplarında tarihî mekânların incelenmesi ile ilgili çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu konuyla ilgili çalışma sayısı arttırılabilir. Sadece sosyal bilgiler dersi değil, tarih, hayat bilgisi ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları da incelenebilir. Konuyla ilgili ders kitaplarının incelenmesinin yanı sıra akademisyen, öğretmen ve öğrenci görüşleri alınabilir. Böylece müzeler ve tarihî mekânlarla öğretimin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemesi ve dersi daha eğlenceli hale getirmesi vurgulanabilir.

Kaynakça

- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A. & Kılıç, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 7*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Berk, F. (2008). *Eski ve yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında tarih konularının karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dere, İ., Hatipoğlu, Ş. C., & Hatipoğlu, C. (2025). Hüzün turizmi mekânlarının ortaokul tarih öğretiminde kullanım potansiyelinin öğretim programları üzerinden değerlendirilmesi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 55, 41-67 <https://doi.org/10.32003/igge.1663978>.
- Ekinci, B. (2022). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin yeri ve önemi. *UNIKA Toplum ve Bilim Dergisi*, 2(2), 62-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/unikatoplumvebilim/issue/85516/1506687>.
- Erdem, A. (2020). *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ş.S. (Ed.), 488-528 Ankara.
- Er, H. & Yılmaz, R. (2020). Sosyal bilgilerde öğretmen adaylarının objektifinden müze kullanımı, *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2020, 4(2), 165-181. <https://doi.org/10.38015/sbyy.766481>.
- Evirgen, Ö., f, Özkan, J. & Öztürk, S. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı 5, Milli Eğitim Yayınları.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D. ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel Gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6741/90641>.
- İnan, S. (2019). *Sosyal bilgiler eğitimine giriş*. S. İnan (Ed.), *sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden?* (s.1-3). Ankara.
- Oğuz Haçat, S. & Demir, F. B. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 27-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbyy/issue/42032/478412>.
- Özer, E. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerinin programlanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘okul dışı tarih öğretimine’ ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Türk Tarih Eğitim Dergisi*, 4(1), 89-121.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>.

- Üztemur, S., Akın, S. & Kaplantaş, F. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarında müzeler ve tarihi mekanlar: Bir doküman analizi. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi*, 3(1), 40-55. <https://doi.org/10.51637/jimuseumed.973303>.
- Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi mekânların kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXIII, 210-222.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2019). Sosyal bilgiler 6 ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Yalçınkaya, E. & Azrak, Y. (2017). Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarihi mekânların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(42), 438-452. https://asosjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=34352.
- Yalçın, A. & Alkar, E. (2025). Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kültürel miras turizmi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11 (2), 92-106. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1640961>

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

IX. ve XIII. Yüzyıllar Arasında Karadeniz'in Kuzeyindeki Türk
Kavimlerinin Tarih Yazımında Povest' Vremennih Let Adlı
Kroniğin Önemi

Merve Cansu SAMAT

Doktora Öğrencisi, KSÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Bölümü
mervecansusamat@gmail.com ORCID: 0000-0001-7590-5873

Mehmet Suat BAL

Prof. Dr., KSÜ, İTBF, Tarih Bölümü
suatbal@hotmail.com ORCID: 0000-0002-1426-9452

ÖZET

Povest' Vremennih Let (Geçmiş Yılların Hikayesi), Karadeniz'in kuzeyindeki Türk kavimlerinin IX-XIII. yüzyıllar arasında Slavlar, Varg-Ruslar ve bölgedeki diğer topluluklarla kurduğu siyasi, ticari ve kültürel ilişkileri, dönemin yerel bakış açısıyla aktaran en önemli kronikler arasında yer almaktadır. Eserin, yalnızca olayların kronolojik aktarımıyla sınırlı kalmayıp, coğrafi tasvirler, etnografik gözlemler ve güç dengelerini yansıtan anlatılar sunması, onu Türk tarih yazımı açısından vazgeçilmez kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, kroniğin Türk tarihi alanında ne ölçüde kullanılabildiğini ve sağladığı bilgilerin tarih yazımındaki katkı boyutunu belirlemektir. Bununla birlikte metinde yer alan Türk kavimlerine dair kayıtları tarihsel bağlam içerisinde inceleyerek, bu verilerin Türk-Slav ilişkilerinin gelişim sürecini anlamadaki önemini ortaya koymaktır. Bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi var olan bilgiyi, belgeleri tarayarak ortaya çıkarma yöntemi olarak da tanımlanabilir. Bu doğrultuda araştırmanın yöntemi; esas incelenen kaynağın yanında devrin diğer kaynaklarının incelenmesi ve günümüz tetkik eserleri ile birlikte değerlendirilmesidir. Povest' Vremennih Let adlı eserin günümüze ulaşan Laurentian ve Hypathian versiyonları esas alınarak incelenmiş, kavim adlandırmaları, coğrafi konumlar, bölgedeki kavimler arasındaki diplomatik ilişkiler, çatışma ve ittifak dinamikleri ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, Povest' Vremennih Let adlı kroniğin, Orta Çağ Rus tarihi için birincil kaynak olmasının yanı sıra, Türk tarihi bakımından da yüksek doğruluk, süreklilik ve çok yönlülük arz eden ve tarih disiplini açısından öne çıkmakta olan mühim bir belge niteliği taşıdığı anlaşılmıştır. Bu yönüyle eser, Türk tarih yazımına çok boyutlu katkılar yapmıştır. Kavimlerin kronolojisinin belirlenmesine, göç yollarının tespitine, askeri-siyasi ilişkilerin ve kültürel temasların ortaya konmasına hizmet etmiştir.

Tam Metin Türü
Araştırma

Anahtar Kelimeler
IX.-XIII. Yüzyıl Türk Tarihi
Rus Tarihi
Povest' Vremennih Let
Karadeniz'in Kuzeyindeki Türk Kavimleri

The Importance of the Povest' Vremennih Let in the Histography of the Turkic Tribes in the Northern Black Sea Region Between the 9th and 13th Centuries

ABSTRACT

Povest' Vremennih Let (The Tale of Bygone Years) ranks among the most important chronicles reflecting the political, commercial, and cultural relations of Turkic tribes north of the Black Sea with Slavs, Varangians-Rus, and other regional communities between the 9th and 13th centuries, from a local perspective of the period. The work goes beyond a mere chronological account, offering geographical descriptions, ethnographic observations, and narratives reflecting power dynamics, making it indispensable for Turkic historiography. This study aims to determine the extent to which the chronicle can be used in Turkish history and the contribution of its information to historical writing. Moreover, it examines records of Turkic tribes within a historical context to highlight their importance in understanding the development of Turkic-Slavic relations. The research employed a survey method, defined as a technique to uncover existing knowledge and documents. Accordingly, the method included analyzing the primary source alongside contemporary chronicles and modern scholarly works. The Laurentian and Hypatian versions of Povest' Vremennih Let were examined, with detailed evaluation of tribe names, geographic locations, diplomatic relations among regional tribes, and the dynamics of conflicts and alliances. In conclusion, the chronicle serves not only as a primary source for medieval Russian history but also as a highly accurate, continuous, and versatile document for Turkic history. Its detailed accounts of tribes from Pechenegs and Khazars to Kipchaks and Oghuz provide insight into the political and social organization north of the Black Sea. Thus, it contributes multidimensionally to Turkic historiography, aiding in establishing tribal chronologies, migration routes, military-political relations, and cultural contacts.

Article Type
Research

Key Words

9th–13th
Century Turkic
History
Russian History
Povest'
Vremennih Let
Turkic Tribes in
the North of the
Black Sea

Giriş

M.S. IV. yüzyılın son çeyreğinden itibaren Avrupa'nın doğusuna yönelik gerçekleşen kitlesel göç hareketi ile birlikte etnik harita yeniden tayin edilmiş, bölgenin yerel kavimleri bu göç hareketi dolayısı ile derinden etkilenmiş, öyle ki söz konusu etkilerin bir kısmı günümüze değin taşınmıştır (Noonan, 1997, s. 135). Orta Çağ olarak adlandırılan tarihsel sürecin başlangıcını da arz etmekte olan ve günümüz araştırmacıları tarafından Kavimler Göçü olarak adlandırılan hadise, Doğu Avrupa coğrafyasını ve dolayısıyla yerel sakinleri olan kavimleri bilhassa kültürel ve askeri açılardan derinden etkilemiştir (Hermann, 1980, s. 184). 375'ten itibaren Orta Avrupa'ya değin yayılan Hunların, Çin baskısı, yaşama elverişli yeni coğrafya arayışı ve doğal afetler gibi problemler dolayısı ile (Golden, 1980, s. 13) başlattığı göç hareketi özellikle Avrupa'nın doğusunun Türk kökenli kavimler tarafından yurt edinilmeye başlamasına yol açmış, böylelikle erken Türk tarihi açısından bir "Avrupa" döneminin var olmasına sebebiyet vermiştir.

Erken Türk tarihi araştırmalarında Avrupa dönemi, Türklerin Doğu Avrupa'yı yurt tutmalarının sonuçları açısından önemlidir. Nitekim Türklerin 375'ten itibaren varlık göstermeye başladıkları Doğu Avrupa coğrafyasında yaşamakta olan halklara etkileri dolayısıyla, buradaki ulusların tarihi birçok bakımdan iç içe geçmiş biçimdedir (Karamzin,

1989, s. 27). Orta Çağ'da Türk menşeli kavimlerin, Avrupa coğrafyasında yahut başka bir deyişle Karadeniz'in kuzeyindeki faaliyetlerinin ve buradaki kavimlere etkilerinin araştırılması hususunda başvuru kaynakları ekseriyetle yabancı olup bu eserlerin müellifleri bölgeyi kendi bakış açıları ile değerlendirmektedirler. Örneğin Bizans kronikleri Karadeniz'in kuzeyini, her an Bizans İmparatorluğu topraklarına yeni bir tehdidin ortaya çıkma tehlikesinin bulunduğu bir coğrafya biçiminde aktarmakta ve kroniklerde burada yaşayan halklar "düşmanı tanımak" amacı ile incelenmekte ve bu doğrultuda bilgi verilmektedir. Öte yandan bir Arap seyyahın gözünden Karadeniz'in kuzeyi ve burada yaşayan halklar tamamıyla yabancı ve anlaşılması güç topluluklar olup İslam coğrafyası eserlerinde bu topraklar ve sakinleri çoğunlukla kulaktan dolma yahut çarpıtılmış bilgilerle aktarılmaya çalışılmıştır. Karadeniz'in kuzeyindeki Türk kavimlerinin tarihi araştırmalarında eksikliği derinden hissedilen şey ise dönem içerisinde yerel halkın bakış açısı ile ve bu coğrafyada yazılmış olan bir kaynak olup Povest' Vremennih Let (Geçmiş Yılların Hikâyesi) adlı kronik, bu eksikliği bir yapboz parçası gibi tamamlamaktadır. Dolayısı ile bu araştırmanın amacı, Povest Vremennih Let adlı kroniğin, Orta Çağ'da Karadeniz'in kuzeyindeki Türk kavimlerinin tarih araştırmalarında ne gibi bir öneme sahip olduğu, bu noktada alanda hangi eksiklikleri tamamladığı ve bir başvuru kaynağı olarak ne şekilde kullanılabilirdiği gibi hususlara yanıt vermektir.

Yöntem

Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. İnceleme süreci, öncelikle birincil kaynak olarak Povest' Vremennih Let adlı kroniğin metin merkezli analizi ile başlamış, kronikte yer alan olayların tarihsel çözümlemesi yapılmıştır. Ardından IX. ve XIII. yüzyıllar arasında Karadeniz'in kuzeyinde yaşayan Türk kavimlerine dair bilgilerin karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmesi amacıyla dönemin ana kaynakları taranmıştır. Böylece Povest' Vremennih Let'deki anlatıların çağdaşı olan kaynaklarla benzerlik ve farklılıkları tespit edilerek tarihsel güvenilirliği ortaya konmuştur. Son aşamada ise tetkik eserler incelenmiş, elde edilen veriler tarih yazımı açısından analitik bir çerçevede yorumlanmıştır. Bu yöntem, hem Kroniğin Türk tarihi açısından içerik bağlamında önemini hem de Karadeniz'in kuzeyindeki Türk kavimlerinin tarih yazımındaki yeri ve önemini bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bulgular

Povest' Vremennih Let (Geçmiş Yılların Hikâyesi): Metnin Çözümleme Süreci ve Muhtevası

XI. yüzyıla tarihlendirilmekte olan Povest' Vremennih Let, Hristiyanlığın Ruslar tarafından 988'de kabulünün ardından Kiev'de bulunan Peçerski Manastırı'nda derlenmiştir (Uluslan, 2013, s. 183). Kronik, Rusya tarihinin ilk yazılı kaynağı olması nedeniyle bilhassa önem taşımaktadır (Taşkesengil, 2025, s. 418). Bununla birlikte Hristiyanlığın kabulü dolayısıyla eserin yazımında Bizans etkisi de kendini yoğun biçimde göstermektedir. Başlangıçta Kroniğin tek parça halinde yazıldığı ve müellifinin Nestor adında bir keşiş olduğu düşünülmekteydi. Bu cihetle esere Nestor Kroniği de denmekteydi. Ancak XIX. yüzyılda yürütülen çalışmalar, Kroniğin üç parçadan oluştuğunu ve her bir bölümünün başka müellifler tarafından yazılarak sonraki süreçte bir araya getirildiğini göstermektedir. Bu doğrultuda ilk defa 1767'de bir çevirisi yayınlanan Kroniğin Hypathian ve Laurentian olarak versiyonlarının var olduğu ve ayrı kronikler olmayıp birbirinin devamı biçiminde kaleme

alındığı görüşü 1876'da L. I. Leibovich ve 1916'da A. A. Shakhmatov tarafından kabul edilerek bu doğrultuda yeniden çeviriler yayınlanmıştır (Ostrowski, 1981, s. 12). Shakhmatov'un versiyonu akademik açıdan en kabul edilir baskı olmasına karşın, metnin çözümlenmesi hususunda karışıklıklar olması dolayısıyla eleştirilere maruz kalmıştır. 1950 yılında D. S. Likhachev Kroniğin yeni bir baskısını yayınlamıştır. Kroniğin bu versiyonu, alan araştırmalarında en çok kullanılan metin olup "standart" olarak kabul edilmektedir. Ancak bu versiyon da birtakım varyantların eksikliği dolayısıyla eleştirilere maruz kalmıştır (Ostrowski, 2003, s. 1-6). Kroniğin doğru çevirisi hususunda yapılan araştırma ve tartışmalar günümüze değin süregelmektedir.

Povest' Vremennih Let adlı kronik anlatımına Nuh Tufanından başlamakta ve buradan hareketle Slav kavimlerinin kökeni ve nereden geldikleri ile ilgili, dini bir bakış açısı ile tespitlerde bulunmaktadır. İlk bölümde Kronik Slav kavimlerini ve yaşadıkları coğrafyayı tanımlamakta, bununla birlikte bölgedeki siyasi durumlarından haber vermektedir. Buna göre Slavlar, kabileler halinde yaşamakta ve siyasi birlik kuramamakla birlikte aralarında bitmek bilmeyen çatışmalar yaşanmaktadır (PVL, 1953, s. 54). Burada dikkate değer olan durum ise Kroniğin Slavların bölgedeki siyasi durumu hakkında verdiği bilgilerin isabetli oluşudur. Nitekim Slavların siyasi bir birlik kurmaktan uzak durumları hakkında Mervezi, "Slavlar ise birçok kabileye ayrılır. Onlar ormanlarda otururlar [birbirleriyle] bağları yoktur." şeklinde bilgi vermektedir (İbn Fazlan, 2020, s. 114). Mesudi ise bu husus hakkında: "[Slavlar] Çeşitli gruplara ayrılırlar. Kendi aralarında savaşırlar." biçiminde bilgi vermektedir (Mesudi, 2004, s. 188). Slavların parçalanmış halde ve güçlü bir yönetimden mahrum oluşları, 370'li yıllarda bölgeye gelen Hunların, onların üzerinde kolaylıkla hâkim güç olmalarında en büyük etkenlerden biridir (Golden, 1980, s. 13). Kronik, Slavlar hakkında ön bilgi verdikten sonra anlatımına kronolojik bir biçimde 852 yılından başlangıçla devam etmekte ve bu tarihten itibaren bölgede yaşanan mühim hadiseleri sıralamaktadır (PVL, 1953, s. 58). Bu doğrultuda Kroniğin, merkezine aldığı Doğu Avrupa coğrafyasında IX. ile XIII. yüzyıllar arasında yaşanan hadiseler çerçevesinde bir kronoloji sunması, alan hakkında yapılan araştırmalara ışık tutmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmanın konusu olan Karadeniz'in Kuzeyindeki Türk kavimlerinin tarih yazımı ile ilgili büyük katkılar sunan Kronik, Hunların ardından bölgeye göç eden birçok Türk menşeli kavim hakkında siyasi, kültürel ve askeri bağlamda ayrıntılı bilgiler sunmaktadır.

Avarlara Dair Kayıtlar

Povest Vremennih Let'de Avarlar hakkında verilen bilgiler, Kroniğin yerel halkın bakış açısı ile yazılmış olması dolayısı ile oldukça mühim ve dikkat çekicidir. Nitekim Avarların Doğu Avrupa dönemleri, aynı zamanda Balkanların Slavlar tarafından kolonize edildiği dönemdir. Başka bir deyişle Slavlar, Avarların VI. yüzyılın ortalarında bu coğrafyada görünmeye başlamalarının ardından (Paul the Deacon, 2003, s. 159) büyük bir göç hareketi başlatmışlardır (Kurat, 2011, s. 99). Slavların Avarların bölgeye göçlerinden evvel benimsedikleri barışçıl dış politika da yerini askeri bağlamda daha saldırgan bir tutuma bırakmıştır. Bu açıdan Avarların, Slavlara siyasi ve askeri bağlamda etkileri inkâr edilemez durumdadır (Kurat, 1987, s. 5). Avarlar döneme göre oldukça gelişmiş bir siyasi ve askeri organizasyona sahip olmalarının yanı sıra surlarla çevrili ve korunaklı kalelere de sahiplerdi (İbn Rüsteh, 2017, s. 165). Avarların bu nitelikleri onları kolaylıkla Slavların efendileri konumuna getirmiştir (Kurat, 2011, s. 99).

Povest' Vremennih Let'de ise Avarların bu niteliklerini ve Slavlar üzerinde ne denli bir üstünlük kurduklarını tasdik eder biçimde ifadeler bulunmaktadır. Kronik Avarların, bilhassa

Slavların Dulebyan kabilesi üzerindeki baskıcı yönetim biçimi hakkında bilgi vermektedir. Buna göre Avarlar, Dulebyanlara zulmediyor ve hatta seyahat ederken arabalarını atlara değil Dulebyan kadınlarına çektiriyorlardı (PVL, 1953, s. 55). Bu hususu tasdik eden bir başka müellif Fredegarius'tur. Müellif Avarları, Slavların efendileri olarak tanımlamış ve Slavların savaş esnasında asli görevlerinin Avar ordusunu çevreleyerek gelecek herhangi bir tehlikeye karşı korumak olduğundan bahsetmiştir (Fredegarii, 1960, s. 40). Avarların baskıcı yönetim biçimi, Slavlar tarafından bir direniş hareketinin başlatılmasına sebebiyet vermiş ve çıkan isyan Avarların bölgedeki etkisini oldukça zayıflatmıştır. Kronikte bu yenilgi ile ilgili şu ifadeler dikkat çekmektedir: "Avarlar, büyük fiziksel yapılı ve gururlu bir ruha sahiptiler ve Tanrı onları yok etti. Hepsi öldü ve bir tane bile Avar hayatta kalmadı. Bugün hala Rusya'da bir atasözü vardır: "Onlar Avarlar gibi yok oldular." Ne ırklarından ne de onların soyundan [geriye] bir şey kalmadı." (PVL, 1953, s. 56). Kronikte yer alan bu ifadeler, Slavların Avarlara karşı bakış açısını göstermekte ve Karadeniz'in kuzeyinde Avar varlığı ile ilgili yerel bir bakış açısı ile değerlendirme yapma imkânı sunmaktadır.

Hazarlara Dair Kayıtlar

Karadeniz'in kuzeyinde var olmuş en mühim ve ömrü en uzun Türk kökenli devlet yapılanmalarından biri şüphesiz Hazarlardır. Hazarlar Türk göçebe devlet yapısının tipik bir örneğini teşkil etmekle birlikte (Vernadsky, 1969, s. 28) bu devletin merkezi Kuzey Kafkasya ile Aşağı Don ve Aşağı Volga arasındaki bölgeden teşekkül etmekteydi (Vernadsky, 1959, s. 214). Hazarlar, VII. yüzyılın ortalarına doğru Bizans yönetiminin de desteği ile¹ etkin güç olmaya başladıkları Karadeniz'in kuzeyinde, bölgedeki kavimleri hâkimiyet altına almış ancak Avarlar kadar sert bir yönetim anlayışı benimsememişlerdir (Vernadsky, 1959, s. 213). Hazarlar bölgede ticari bağlamda öne çıkmakta olan bir devletti. Bu nedenle devletin merkezi yaşam kaynaklarının çokluğu ile değil (İbn Havkal, 2021, s. 303) birçok ticaret rotasının kesiştiği noktada olması dolayısı ile bilhassa tercih edilmiş gibi görünmektedir (Noonan, 2007, s. 210). Bununla birlikte Hazarların öne çıkan bir başka özellikleri Museviliği benimsemiş bir yönetim zümresine sahip olmalarıydı. Ancak devletin tebaası, birçok farklı dini gruptan meydana gelmekte ve Hazar yönetimi bu duruma karşı ılımlı bir yaklaşım göstermekteydi (İbn Fazlan, 2020, s. 86-88; İbn Havkal, 2021, s. 299). Bu durumun bir sonucu olarak Hazar yönetiminin Slav perspektifine yansımaları Povest' Vremennih Let'de yalnızca siyasi ilişkiler çerçevesinde olmuştur. Bu doğrultuda Hazarların, bölgede bulunan Slav kavimlerini vergiye bağlama süreçlerinden söz edilmektedir.

Kronikte Hazarlardan ilk defa 859 senesinde bahsedilmektedir. Buna göre Hazarların bölgede Slavların Polyan, Severyan ve Vyatiç kabilelerinden hane başına bir beyaz sincap kürkü olmak üzere vergi aldıklarından bahsedilmekle birlikte aynı yılda kuzeyde Vareg-Rusların² da

¹ Avarların 626'da Konstantinopolis'e yönelik seferleri sırasında Bizans yönetimi bir yandan güneyde Sasani İmparatorluğu'nun saldırıları ile yıpranmaktaydı. Aynı süreç içerisinde Hazarlar Tiflis'i kuşatmışlardı. Bununla birlikte Azerbaycan'a yönelik seferler de düzenlemekteydiler. Buna karşılık Bizans İmparatoru Herakleios, bölgenin yeni sakinleri olmaya aday bu yeni topluluk ile anlaşma yoluna gitmeyi tercih etmiş ve Tiflis'e giderek Hazarlar ile antlaşma yapmayı başarmıştı. Yapılan antlaşma kapsamında Herakleios, Hazarlardan temin ettiği 40.000 atlı ile güneydeki Sasani akını durdurmayı başarmıştı. Bkz. İbrahim Kafesoğlu, (1998). *Türk Milli Kültürü*. 16. Basım. Ötüken Neşriyat, s. 168; Hazarlar bu hadiseden sonra Bizans yönetimi ile öylesine yakın ilişki içerisinde oldular ki Hazarların Bizans İmparatorluğu'nda ağırlanmaları dolayısı ile düzenlenen resmî törenlerde İmparator, kimi zaman Hazarlara ve dolayısı ile Türklere ait kıyafetler giymekteydi. Bkz. N. M. Karamzin, (1989). *Istoriya Gosudartstva Rossiyskoga*. Vol I. Moskva, s. 42.

² Orta Çağ'da "Vareg" ve "Rus" sözcükleri birbirinden aynı anlamlar ifade etmekteydi. Ancak günümüz araştırmacıları bu sözcükleri bir arada kullanmayı tercih etmemektedirler. Öncelikle "Vareg" sözcüğü, bir etnik

birtakım Slav kabilelerinden vergi aldıkları kaydedilmiştir (PVL, 1953, s. 59). Kronikte Hazarlarla ilgili yer verilen bir başka mühim bilgi ise Kiev şehrinin Hazarların kontrolüne girmiş olduğudur. Orta Çağ'da Kiev'in hâkimiyeti meselesi araştırmacılar tarafından bir tartışma konusu olagelmıştır. Ancak Kronikte 860-862 yılları arasında Kiev halkının Hazarlar tarafından vergiye bağlandığı açıkça yer almaktadır. Bu bilginin devamında ise aynı süreçte Vareg-Rusların Novgorod ve çevresindeki hâkimiyetinden söz edilmektedir (PVL, 1953, s. 60). Kronikte 884 yılına dair kayıtlarda ise Vareg-Rus Knezi Oleg'in Slav kabilesi olan Severyanlara, Hazarlara vergi ödemeyi yasaklamasından ve onları "düşman" olarak nitelendirmesinden bahsedilmektedir. Bir sonraki yıl Oleg aynı yasağı Radimiçlere getirmiştir (PVL, 1953, s. 62). Bu noktada varılabilecek en mühim sonuç, Kroniğin IX. yüzyılda Hazarlar ile Vareg-Rusların bölgede bir hâkimiyet yarışı içerisinde olduğunu ima ediyor oluşudur. Nitekim X. yüzyılın sonlarına doğru bu hâkimiyet mücadelesini Vareg-Ruslar kazanmış, 835 yılında Bizans'ın gönderdiği yardım ile Hazarlar için inşa edilen Sarkel Kalesi (Beyaz Kale) Knez Svyatoslav tarafından ele geçirilmiş, dört yıl sonra 969'da ise İtil şehri alınmıştır (Thomsen, 1876, s. 9).

Peçeneklere Dair Kayıtlar

Hazarlar IX. yüzyılda bölgede öne çıkan hâkim güçlerden biriydi. Ancak bu yüzyılda topraklarının doğu sınırında savaşta mahir Türk menşeli bir topluluk olan Peçenekler ile karşı karşıya kaldılar. Hatta Peçeneklerle mücadele edebilmek için Macarlara topraklarında özgürce hareket etme serbestisi verdiler. Peçenekler bölgede hem Rus Knezliği hem de Hazar Kağanlığı için bir tehdit olarak bilhassa IX. ve XI. yüzyıllar arasında aktif biçimde varlık gösterdiler. Dolayısıyla bu yüzyıllar içerisinde Karadeniz'in kuzeyinde Vareg-Ruslar, Hazarlar, Peçenekler, diğer Türk ve Slav menşeli kavimler ile birlikte yoğun siyasi ve ticari ilişkiler içerisinde bulunmaktaydılar (Biruni, 1934, s. 145). Böyle bir ortamda Peçenek varlığı Povest' Vremennih Let'de de kendisine savaş ve ittifak dinamikleri çerçevesinde yer bulmuştur. Peçenekler Kronikte adından en çok söz edilmekte olan Türk kökenli kavimdir. Kronikte adına ilk defa 915 yılında rastlanmakta olan Peçeneklerin Rus diyarına girişleri de bu tarihe atfedilmektedir. Ancak iki taraf arasında bir çatışma yaşanmamış ve Peçenekler Knez Igor ile barış yaparak Tuna'ya doğru ilerleyişlerini sürdürmüşlerdir.

kimliği ifade etmemektedir. Bu sözcük bir unvanı vurgulamaktadır. Vareg sözcüğü Norsçada yer alan "varðr" sözcüğünden türemiştir. Anlam itibarıyla ise "sadakat yemini" ya da "sözleşme, anlaşma" biçiminde Türkçeye çevrilebilmektedir. Varegler, çoğunlukla Rus Knezlerine hizmet eden İskandinav kökenli paralı askerlerdir. Kimi tarihçiler Vareglerin Hazar Hakanlarına da hizmet ettiği görüşünü savunmaktadır. Bununla birlikte Varegler, X. yüzyıldan itibaren Bizans İmparatorlarına seçkin bir askeri birlik statüsü ile hizmet etmişlerdir. Bu yönleri ile Varegler, Rus Knezliği topraklarında yahut hizmet ettiği diğer yönetimlerde yerel halka karışmamakta, kendilerine tahsis edilen bölgelerde diledikleri biçimde kültür ve inançlarını devam ettirmekte idiler. Bkz. *The Chronicle of Novgorod*. (1914). (Trans. R. Michell & N. Forbes). Offices of the Society, s. 1; Sigfus Blöndal. (1981). *The Varangians of Byzantium*. Cambridge University Press, s. 4; Russkaya Pravda. (1991). *Medieval Russia A Source Book 850-1700*. (Trans. B. Dmytryshyn). Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, s. 37; Bununla birlikte Orta Çağ'da "Rus" adı, anlam itibarıyla bir etnik kökeni ifade etmekte ancak bu yönüyle Slav ve Fin kavimlerinden ayrılmaktadır. Rus adına ilk defa rastlanan tarihsel metin olan St. Bertin Kroniklerinde Rusların, İsveç kökenli İskandinavlar olduğuna vurgu yapılmakta ve bu yönüyle Orta Çağ'da Rus adının tanımını kesin olarak Slavlardan ayırmaktadır. Bkz. *The Annals of St-Bertin Ninth-Century Histories*. (1991). (Trans. J. L. Nelson). Manchester University Press, s.44; De Administrando Imperio adlı eserde ise Ruslar kendisine daha geniş yer bulmakta ve onların Novgorod başta olmak üzere diğer Rus şehirlerinden gelen ve monoxyla (İskandinavlara has ince gemi) tarzı tekneler ile Bizans'ın başşehrine değin yolculuklarından ayrıntılı biçimde bahsedilmektedir. Bkz. Constantine Porphyrogenitus. (1967). *De Administrando Imperio*. (Trans. R. J. H. Jenkins), Dumbarton Oaks Texts, s. 61.

Kroniğe göre 916-920 yılları arasında Knez Igor Peçeneklere karşı tutumunu değiştirerek saldırı kararı almıştır (PVL, 1953, s. 71). Bu tarihten itibaren ise Kronikte Peçeneklerle ilgili 944 yılına değin herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. 944'te ise daha evvel Rus Knezliği ile çatışma içerisinde olan Peçenekler, bu kez Knezliğin müttefiki olarak ortaya çıkmaktadırlar. Knez Oleg'in 944'te Konstantinopolis'e yönelik düzenlediği seferde paralı asker olarak yer alan Peçenekler (PVL, 1953, s. 79), Rus ordusu ile birlikte Konstantinopolis'in dış mahallelerini üç ay boyunca yağma ve talan ettiler (Mel'nikova, 2016, s. 318). Bu sefer, Knez Oleg'in Konstantinopolis'e yönelik ikinci seferi olmakla birlikte, önceki seferde elde edemediği başarıyı bu seferde elde etmesinin sebeplerinden biri olarak ordusunda Peçeneklerin varlığı gösterilebilir (Thomsen, 1876, s. 25). Bizans yönetimi, Bulgarların Rus ordusunda bu kez Peçeneklerin de olduğunu bildirmesiyle, yaşanacak duruma karşı hazırlıklıydı (PVL, 1953, s. 73). Rus Ordusunun başarısı karşısında İmparator Romanus Lecapenus'un uzlaşmaktan başka çaresi kalmamış (Ostrogorsky, 2019, s. 258), Bizans yönetimi tarafından diplomasi ve barış yolu izlenmişti (Jones, 1984, s. 260). Bizans tarafından Ruslara gönderilen hediyeler, Oleg'in beklentisinin de üzerindeydi (Arbman, 1995, s. 102). Knez Oleg, İmparatorun hediyelerini kabul ederek Rus topraklarına dönüş kararı almış ancak Peçeneklere, onun gelişini haber veren Bulgarların üzerine yağma ve talan için emir vermişti (PVL, 1953, s. 73).

Peçeneklerin Kronikte yeniden bahsedilmeleri 968 yılına isabet etmektedir. Bu dönemde Knez olan Svyatoslav, Bulgaristan'a yönelik birtakım seferler düzenlemekte ve Kiev yönetimini ihmal etmekteydi (Vernadsky, 1936, s. 41). Svyatoslav esasında Bizans İmparatoru Nikephoros tarafından, Macar akınlarını durdurmaya Bulgarlardan intikam almak amacı ile sefere davet edilmiş (Domanovska, 2014, s. 201), karşılığında ise ödüllendirileceği vadedilmişti (Karamzin, 1989, s. 134). Ancak Svyatoslav, yapılan anlaşmaya uymayarak bölgeyi Bizans yönetimine teslim etmemiş, Pereyaslavets'i bir Rus toprağı haline getirmek amacı ile burada kendisi kalmaya karar vermişti (Runciman, 1930, s. 201-202). Nitekim Svyatoslav bu coğrafyanın verimliliği ve konumu dolayısıyla oldukça etkilenmişti (John Skylitzes, 2011, s. 275). Knezin Kiev'den bu sefer dolayısı ile uzun müddet uzak kalması dolayısıyla Peçenekler durumdan istifade ederek ilk defa olmak üzere Kiev'e saldırma girişiminde bulunmuşlardı (Soloviev, 2014, s. 115). Povest' Vremennih Let'de yer alan bilgilere göre Kiev'i büyük bir kuvvet ile ve şehirden kaçmaya imkân vermeyecek biçimde kuşatan Peçenekler, halkı açlık ve susuzluğa mahkûm etmişlerdi. Anlatının devamında şehir halkından genç bir adamın Peçeneklerin dilini bildiği ve onlardan biri gibi davranarak kaçmayı başardığı yer almaktadır. Pretich adında bir Rus generaline haber ulaştırmayı başaran genç, ona olanları anlatmış ve yardım istemiştir. Bunun ardından Pretich, Svyatoslav Bulgaristan seferinden dönmüş gibi davranarak Peçenekleri aldatmış ve barışa ikna etmiştir. Bu noktada Kronikte yer alan mühim bir husus da bu barış esnasında Peçenek hükümdarının Pretich'e mızrak, pala ve ok hediye etmesidir. Karşılığında ise Pretich ona zırh, kalkan ve kılıç hediye etmiştir (PVL, 1953, s. 85-86). Peçenek hükümdarının bu hediyeleri tipik bir Türk bozkır savaşçısının silahlarıdır. Karşılığında Pretich'ten aldığı hediyeler ise Orta Çağ Avrupa savaş aletlerinin klasik bir örneğidir. Bu noktada Kroniğin müellifinin hikâyeleştirdiği anlatıda değindiği asıl husus bu savaşçıların kökenleridir (Soloviev, 2014, s. 117).

Peçeneklerin Kiev üzerindeki baskısı henüz son bulmamıştı. Bunun haberini alan Knez Svyatoslav Kiev'e dönerek Peçenekleri Rus topraklarından geri püskürttü (PVL, 1953, s. 86). Ancak Svyatoslav Bulgaristan'daki hedefinde kararlıydı ve 969'da yeniden ordusunu bu topraklara yöneltmişti. Uzun ve oldukça meşakkatli bir dizi savaşın ardından Ruslar, Bizans ordusu tarafından ağır biçimde mağlup edildiler (Ioannes Zonaras, 2008, s. 22). Svyatoslav

Kiev'e dönmek üzere Dinyeper Nehri üzerinden yola çıktı ancak komutanı Sveneld onu, bu noktada Peçeneklerin pusu kurmuş olma ihtimaline karşı uyardı (PVL, 1953, s. 90). Gerçekten de Peçenekler, hem Rusların Kiev'e ulaşmak için yola çıktıkları zamanı hem de dönüş yollarını bilmekteydiler. Karamzin'e göre bu durum, Bizans yönetiminin Rusların yeniden saldırma ihtimaline karşı Peçeneklere haber vererek, onları Rusların yüklü ganimetle döndüğüne ikna etmesi ve böylelikle Rus tehdidinden kurtulma girişimiydi (Karamzin, 1989, s. 146). Nitekim Peçenekler Svyatoslav'ı Dinyeper Nehri'nin ağzında pusuya düşürerek öldürdüler. Kroniğe göre Peçenek hükümdarı Küre, Svyatoslav'ın kafasının bedeninden ayrılarak kafatasının altına kaplanmasını ve bir kadeh yapılmasını emretti (PVL, 1953, s. 90). Kroniğin verdiği bilgilerden görülmektedir ki Peçenekler, Karadeniz'in kuzeyindeki siyasi güç dengesinin mühim bir unsurudur. Sıklıkla saf değiştiren savaş ve ganimet odaklı yönetim anlayışları onları, dönem içerisinde bölgede baş edilmesi güç bir topluluk haline getirmiştir. Öyle ki Rus Knezliği, Hazarların yıkılmasının ardından dahi bölgede tam bir egemenlik kuramamış, Peçenekler ancak XI. yüzyılda bölgeye gelen yeni bir Oğuz bakiyesinin Knezlik ile ittifakı sayesinde güç kaybetmişlerdir. Bu oğuz bakiyesi Kronikte Tork adı ile ilk defa 1060 yılında anılmaktadır (PVL, 1953, s. 145).

Tartışma ve Sonuç

Povest' Vremennih Let, yalnızca Orta Çağ Rus tarihinin değil, Karadeniz'in kuzeyindeki Türk kavimlerinin tarihinin de yazımında temel bir başvuru kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Kronik, Orta Çağ'da Avrupa'nın doğusunda Slavlar, Türk kökenli kavimler ve Bizans İmparatorluğu gibi bölgesel güçler arasındaki siyasi, askeri ve kültürel etkileşimi, dönemin yerel bakış açısıyla yansıtan nadir bir metindir. Bu özelliğiyle, tarih yazımında yabancı kaynaklara dayanan Türk tarihi çalışmalarına Slav bakış açısı ile yeni bir perspektif kazandırmakta, böylelikle hem kaynak çeşitliliğini artırmakta hem de bölgede gerçekleşen hadiselerin yerel bakış açısıyla yorumlanmasına imkân sunmaktadır. Kronikte Avarlar, Hazarlar, Peçenekler başta olmak üzere birçok Türk menşeli kavme ilişkin kayıtlar, bölgenin etnik, siyasi ve sosyoekonomik yapısının yeniden değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu kavimlere dair betimlemeler, dönemin güç dengelerini yalnızca askeri çatışmalar çerçevesinde değil, aynı zamanda diplomatik temaslar ve kültürel etkileşimler üzerinden ele almaktadır. Bu yönüyle eser Türk-Slav temaslarının sürekliliğini ve bu etkileşimlerin karşılıklı dönüşüm ve yaratıcı niteliğini vurgulamaktadır. Povest' Vremennih Let, aynı zamanda kronik yazımında dinsel motiflerle tarihsel gerçekliği harmanlayan bir anlatı geleneğini temsil etmektedir. Bu özellik, Orta Çağ tarihçiliğinin dini meşruiyet anlayışını yansıtırken, olayların ideolojik çerçeveye oturtulmuş biçimde aktarılmasının tarih yazımı açısından nasıl bir yöntemsel fark yarattığını da göstermektedir.

Kronik özellikle IX. ve XIII. yüzyıllar arasında, bölgede Türk kavimlerinin varlığını, göç hareketlerini ve siyasi örgütlenmelerini kronolojik bir sıra ile takip etmeyi mümkün kılmaktadır. Avarların Slav kabileleri üzerindeki hâkimiyetinden Hazarlara uzanan süreçte, Türklerin bölgesel güç dengelerini belirlemedeki rolleri açıkça görülmektedir. Peçeneklerin Rus Knezliğiyle kurduğu kimi zaman çatışmacı, kimi zaman müttefik olarak ilişkileri, Türk bozkır geleneğinin diplomasi ve savaş stratejilerinin yansımalarını sergilemektedir. XI. yüzyılda bölgeye giren Oğuz bakiyesinin bölgede yarattığı etkiler, bölgede Türk siyasi varlığının sürekliliğini ve dönüşüm kapasitesini gözler önüne sermektedir. Bu çerçevede Povest' Vremennih Let, Orta Çağ Türk tarihinin kesintisiz akışını Doğu Avrupa düzleminde takip edilebilir kılan bir tarihi belge niteliği taşımaktadır.

Tarih yazımı açısından değerlendirildiğinde Povest' Vremennih Let'in önemi, yalnızca olay aktarımıyla sınırlı değildir. Eser kronolojik düzen içerisinde olayları coğrafi, etnografik ve kültürel boyutlarıyla kaydetmesi bakımından, dönemin zihni dünyasını da yansıtmaktadır. Böylelikle Türk kavimleri hakkındaki bilgiler, yalnızca tarihi vakaların kaydı olmaktan çıkmakta, çağdaş tarih yazıcılığı açısından karşılaştırmalı analiz imkânı sunan verilere dönüşmektedir. Modern araştırmacılar için Kronik, Türk kavimlerinin Karadeniz'in kuzeyindeki politik, ekonomik ve kültürel faaliyetlerini yerel bakış açısıyla kavrama imkânı sunmakta; bu yönüyle klasik Bizans, Arap ve Batı kaynaklarını tamamlayıcı ve dengeleyici bir işlev üstlenmektedir. Sonuç olarak Povest' Vremennih Let, Türk tarihinin Avrupa'daki izdüşümünü anlamak açısından bir köprü işlevi görmektedir. Eserdeki kayıtlar Türk kavimlerinin siyasi coğrafyasını, göç yollarını, savaş stratejilerini ve kültürel etkilerini çok boyutlu biçimde belgelemekte, tarih yazımında yerel gözlemin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle Kronik, yalnızca bir "Rus tarihi" kaynağı olarak değil, Türk tarihinin Doğu Avrupa sahasındaki yerini belirlemede tarih metodolojisi açısından da mühim bir kaynak konumundadır. Türk tarihçiliği açısından Povest' Vremennih Let'in sunduğu veriler, disiplinler arası analizlere açık olup Türk-Slav ilişkilerinin tarihsel sürekliliğini kavramada temel bir referans çerçevesi sunmaktadır. Böylelikle kronik, Karadeniz'in kuzeyindeki Türk kavimlerinin tarih yazımında yalnızca bir kaynak değil, aynı zamanda tarihsel bilincin şekillenmesinde etkili olmuş özgün bir "tarihsel hafıza" niteliği taşımaktadır.

Kaynakça

- Abu'l-Rayhan Muhammad Ibn Ahmad Al-Biruni. (1934). *The Book of Instruction in the Elements of the Art of Astrology*. (Trans. R. R. Wright & M. A. Edin). Luzac & Co.
- Arbman, H. (1995). *The Vikings*. Barnes & Noble Books.
- Blöndal, S. (1981). *The Varangians of Byzantium*. Cambridge University Press.
- Constantine Porphyrogenitus. (1967). *De Administrando Imperio*. (Trans. R. J. H. Jenkins), Dumbarton Oaks Texts.
- Domanovska, M. (2014). MS Drinov on Rus' and Byzantium as Enemies of Bulgaria in the Tenth Century. *Ukrainian Studies: Historical and Philosophical Sciences*, 18(1119), 37-43.
- Hermann, J. (1980). The Northern Slavs. David M. Wilson (Ed.), *The Northern World History and Heritage of Northern Europe AD 400-1100* (pp. 183-207). Thames and Hudson Ltd.
- Golden, P. B. (1980). *Khazar Studies An Historico-Philological Inquiry into the Origins of the Khazars*. Cilt I. Akademiai Kiado.
- Ioannes Zonaras. (2008). *Tarihlerin Özeti*. (Çev. B. Umar). Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- İbn Havkal. (2021). *10. Asırda İslam Coğrafyası*. (Çev. R. Şeşen). 3. Baskı. Yeditepe Yayınları.
- İbn Fazlan. *İbn Fazlan Seyahatnamesi*. (Çev. R. Şeşen). Tarih Encümeni Yayınları.
- İbn Rüsteh. *El-Alaku'n-Nefise Dünya Coğrafyası*. (Çev. A. F. Ekber). Ankara Okulu Yayınları.
- Fredegarii. (1960). *Chronicorum Liber Quartus*. (Trans. J. M. Wallace-Hadrill). Greenwood Press.
- John Skylitzes. (2011). *A Synopsis of Byzantine History 811-1057*. (Trans. J. Wortley). Cambridge University Press.
- Jones, G. (1984). *A History of the Vikings*. 2nd Edition. Oxford University Press.

- Kafesoğlu, İ. (1998). *Türk Milli Kültürü*. 16. Basım. Ötüken Neşriyat.
- Karamzin, N. M. (1989). *Istoriya Gosudartsva Rossiyskoga*. Vol I. Moskva.
- Kurat, A. N. (2011). Avarlar. *Tarih İncelemeleri Dergisi*. 26(1), 81-110.
- Kurat, A. N. (1987). *Rusya Tarihi Başlangıçtan 1917'ye Kadar*. 2. Baskı. TTK Basımevi.
- Mel'nikova, E. (2016). Rhosia and the Rus in Constantine VII Porphyrogenetos' De Administrando Imperio. Fedir Androschuk, Jonathan Shepard & M. White (Edl.), *Byzantium and the Viking World*. (pp. 315-333). Uppsala University Library.
- Mesudi. (2004). *Muruc ez-Zehab (Altın Bozkırlar)*. (Çev. D. A. Batur). Selenge Yayınları.
- Noonan, T. (1997). Scandinavians in European Russia. Peter Sawyer (Ed.), *The Oxford Illustrated History of the Vikings* (pp. 134-156). Oxford University Press.
- Noonan, T. S. (2007). Some Observations on the Economy of the Khazar Khaganate. Peter B. Golden, Haggai Ben Shammai & Andras Rona-Tas (Edl.), *The World of the Khazars*. (pp. 207-245). Brill.
- Ostrogorsky, G. (2019). *Bizans Devleti Tarihi*. 10. Baskı. (Çev. F. Işıltan). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ostrowki, D. (1981). Textual Criticism and the Povest' vremennykh let: Some Theoretical Considerations. *Harvard Ukrainian Studies*, 5(1), 3-32.
- Ostrowski, D. (2003). *The Povest' vremennykh let: An Interlinear Collation and Paradosis*. Harvard University Press.
- Paul the Deacon. (2003). *History of the Lombards*. (Trans. W. D. Foulke). University of Pennsylvania Press.
- Runciman, S. (1930). *A History of the First Bulgarian Empire*. G. Bell & Sons LTD.
- Russkaya Pravda. (1991). *Medieval Russia A Source Book 850-1700*. (Trans. B. Dmytryshyn). Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Soloviev, S. M. (2014). *History of Russia*. Vol. I. (Trans. W. K. Hanak). Academic International Press.
- Taşağıl, A. (2012). Türk. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 41, s. 467-474). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Taşkesengil, M. (2025). Geçmiş Yılların Menkıbesi. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (26), 418-426.
- The Annals of St-Bertin Ninth-Century Histories*. (1991). (Trans. J. L. Nelson). Manchester University Press.
- The Chronicle of Novgorod*. (1914). (Trans. R. Michell & N. Forbes). Offices of the Society.
- The Russian Primery Chronicle Laurentian Text*. (1953). (Trans. S. H. Cross & O. P. Sherbowitz-Wetzor). Crimson Printing Company.
- Thomsen, W. (1876). *The Relations Between Ancient Russia and Scandinavia and the Origin of the Russian State*. Cambridge University Press.
- Uluslan, A. (2013). Povest Vremennih Let (Geçmiş Yılların Hikâyesi): Tarihteki Yeri ve Önemi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DUSBED)*, 5(10), 183-204.

Vernadsky, G. (1969). *A History of Russia*. 6th Edition. Yale University Press.

Vernadsky, G. (1959). *Ancient Russia*. 5th Edition. Yale University Press.

Vernadsky, G. (1936). *Political and Diplomatic History of Russia*. Little, Brown and Company.

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

**Bir Tarihyazımı Problemi Olarak Okuma Biçimleri:
Anderson-Nairn Tezi ve Getirilen Eleştiriler**

Güney SAKARYA

Yüksek Lisans Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi
yl2330290003@ogr.sdu.edu.tr ORCID: 0009-0006-9436-8181

ÖZET

Perry Anderson ve Tom Nairn tarafından 1960'larda geliştirilen ve Britanya'nın tarihsel krizini 'eksik bir burjuva devrimi'ne bağlayan tez, İngiliz Marksist tarihyazımında kalıcı bir tartışma başlatmıştır. Bu bildiri, söz konusu tezin kendisinden ziyade, tezin dönemin önde gelen Marksist entelektüelleri E. P. Thompson ve Ellen Meiksins Wood tarafından nasıl okunduğu ve alımlandığı üzerine odaklanmaktadır. Çalışma, bu eleştirel okumaların basit birer fikir ayrılığı olmadığını, aksine İngiliz Marksist entelektüel alanındaki farklı pozisyonlardan kaynaklanan stratejik hamleler olduğunu savunmaktadır. Thompson'ın, 'aşağıdan tarih' ve ampirik geleneği seferber ederek tezin teorik zeminini gayrimeşru kılmayı hedefleyen 'alan savunması' stratejisi incelenmektedir. Buna karşılık Wood'un, tezin temel sorusunu sahiplenip yanıtını Marksist teori içinden dönüştürerek rakip paradigmayı soğuran ve kendi projesi lehine araçsallaştıran 'alan-içi hegemonya' stratejisi analiz edilmektedir. Anderson ve Nairn'in kurucu makaleleri ile Thompson ve Wood'un eleştirel metinlerinin karşılaştırmalı bir okuması yoluyla, bu iki farklı okuma pratiğinin tezin tarihyazımsal mirasını nasıl şekillendirdiği ortaya konulmaktadır. Nihayetinde çalışma, bir tarih polemikinin yalnızca fikirlerin çatışması değil, aynı zamanda metinlerin nasıl seçici bir şekilde okunduğu, yeniden yorumlandığı ve bu süreçte entelektüel bir mirasın nasıl inşa edildiğine dair bir tarihyazımı çalışması olduğunu göstermeyi hedeflemektedir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Anderson-Nairn
Tezi, E. P.
Thompson, Ellen
Meiksins Wood,
İngiliz Marksizmi,
Tarihyazımı

Counter-Readings: The Reception of The Nairn-Anderson Thesis in Marxist Historiography

ABSTRACT

The thesis developed by Perry Anderson and Tom Nairn in the 1960s, which attributed Britain's historical crisis to an 'incomplete bourgeois revolution', initiated a lasting debate within British Marxist historiography. This paper focuses not on the thesis itself, but on how it was read and received by prominent Marxist intellectuals of the era, E. P. Thompson and Ellen Meiksins Wood. The study argues that these critical readings were not mere disagreements but strategic moves stemming from different positions within the British Marxist intellectual field. It examines Thompson's 'field defense' strategy, which mobilized 'history from below' and the empiricist tradition to delegitimize the thesis's theoretical foundations. In contrast, it analyzes Wood's 'intra-field hegemony' strategy, which appropriated the thesis's central question but transformed its answer from within Marxist theory, thereby absorbing the rival paradigm and instrumentalizing it for her own project. Through a comparative reading of Anderson and Nairn's foundational articles and the critical texts of Thompson and Wood, the paper reveals how these two distinct reading practices shaped the historiographical legacy of the thesis. Ultimately, the study aims to demonstrate that a historical polemic is not merely a clash of ideas but also a historiographical study of how texts are selectively read, reinterpreted, and how an intellectual legacy is constructed in the process.

Article Type

Research

Key Words

Anderson-Nairn Thesis, E. P. Thompson, Ellen Meiksins Wood, British Marxism, Historiography

Giriş

Bir tarih tezi, ortaya atıldığı andan itibaren yalnızca geçmişe dair bir iddia olmaktan çıkar; aynı zamanda mevcut entelektüel alanın kurallarını, hiyerarşilerini ve meşruiyet zeminlerini hedef alan bir müdahaleye dönüşür. 1960'ların ortalarında Perry Anderson ve Tom Nairn tarafından *New Left Review* (NLR) dergisinde ortaya atılan ve Britanya'nın modern krizini tarihsel kökenlerine, özellikle de 17. yüzyıldaki "eksik" burjuva devrimine bağlayan tez, tam da böyle bir müdahaleydi.³ Bu tez, sadece bir tarihsel yorum sunmakla kalmadı, aynı zamanda İngiliz Marksist entelektüel alanında hâkim olan paradigmaya meydan okudu. Dolayısıyla, teze E. P. Thompson ve Ellen Meiksins Wood gibi figürler tarafından getirilen eleştirileri, basit bir akademik fikir ayrılığı olarak okumak eksik kalır. Bu eleştiriler, belirli bir tarihsel anda ortaya çıkan bir hegemonya mücadelesinin stratejik hamleleridir. Bu makale, söz konusu polemiki, fikirlerin soyut çatışmasından ziyade, entelektüel bir alanın kontrolü için verilen konum savaşları olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Bu mücadelenin zeminini anlamak için 1956 yılına dönmek gerekir. Sovyetler Birliği'nin Macaristan'ı işgali, Britanya Komünist Partisi (CPGB) içinde derin bir ahlaki ve siyasi kırılmaya yol açmış; E. P. Thompson, John Saville ve Christopher Hill gibi partinin önde gelen entelektüelleri bu olayın ardından partiden kitlesel bir kopuş yaşamıştır. Bu kopuş, yalnızca örgütsel bir ayrılık değil, aynı zamanda teorik bir yeniden konumlanmaydı. Stalinist ortodoksinin dogmatizmine ve ahlaki iflasına karşı bu kuşak, Marksizmin insan eylemliliğini,

³ Perry Anderson, "Origins of the Present Crisis," *New Left Review* I/23 (Ocak-Şubat 1964): 26-53; Tom Nairn, "The British Political Elite," *New Left Review* I/23 (Ocak-Şubat 1964): 19-25.

deneyimini ve ahlaki boyutunu vurgulayan, İngiliz ampirik geleneğine derinden bağlı ve tarihsel analizi “aşağıdan” yapan “sosyalist hümanizm” adını verdikleri yeni bir entelektüel çerçeve inşa etti. *The New Reasoner* ve *Universities and Left Review* gibi dergiler etrafında toplanan bu “İlk Yeni Sol” (*First New Left*), 1960’ların başına gelindiğinde, bağımsız sol içinde kendi kültüralist ve ampirik “ortodoksisini” kurmuştu.⁴

Kırılma, 1962’de bu iki derginin birleşmesiyle oluşan *New Left Review*’ın editörlüğünün, Perry Anderson liderliğindeki daha genç, Oxford kökenli bir kuşağa geçmesiyle yaşandı.⁵ Bu “İkinci Yeni Sol”, kendilerinden önceki kuşağın İngiliz ampirizmine ve ahlaki eleştiriye odaklanmasını, dönemin Britanya’sının “yapışkan şovenizmi” ve “dar vilayetçiliği” ile malul, teorik olarak zayıf ve politik olarak etkisiz bir duruş olarak görüyordu. Onların projesi, bu yerel geleneği kırmak ve İngiliz Marksizmini Kıta Avrupası’nın teorik cephaneliğiyle—Gramsci, Sartre ve daha sonra Althusser gibi isimlerle buluşturmak.⁶

Anderson-Nairn tezi, bu yeni kuşağın alana ilk büyük müdahalesi ve manifestosu olarak bu bağlamda ortaya çıktı. Anderson’un “Origins of the Present Crisis” (1964) başlıklı tarihsel analizi ve Nairn’in sosyolojik analizleri, Britanya’nın krizini kültürel alışkanlıklarda değil, devletin ve sınıf yapısının tarihsel oluşumunda arayan “yukarıdan” bir analiz sunuyordu. Tezin temel iddiası, 17. yüzyıldaki “erken ve eksik” burjuva devriminin, aristokrasi ile sanayi burjuvazisi arasında bir iktidar uzlaşması yarattığı ve bu durumun, hem hegemonik bir burjuva kültürünün hem de teorik olarak yetkin bir işçi sınıfı hareketinin ortaya çıkmasını engellediğiydi. Bu analiz, Thompson kuşağının “aşağıdan tarih” anlayışına doğrudan bir saldırıydı.⁷ Bu bildiri, Thompson ve Wood’un ‘karşıt okumaları’nın, sadece metinsel yorumlama farkları olmadığını savunmaktadır. Aksine, bu okumalar, İngiliz Marksist entelektüel alanındaki farklı pozisyonlardan kaynaklanan stratejik hamlelerdir. Thompson’un okuması, yerleşik bir paradigmayı “yabancı” bir istilaya karşı korumayı amaçlayan bir topyekûn alan savunması stratejisini temsil eder. Wood’un okuması ise, rakibin açtığı teorik alanı reddetmek yerine onu dönüştürerek ele geçirmeyi ve alan içinde yeni bir hegemonya kurmayı hedefleyen bir içeriden hegemonya stratejisi ortaya koyar. Bu iki stratejinin analizi, bir tarihyazımı polemikinin entelektüel bir mirası nasıl inşa ettiğini gözler önüne serecektir.

Yöntem

Bu çalışma, bir “tarihyazımsal alımlanma analizi” (historiographical reception analysis) olarak tanımlanabilir. Çalışmanın amacı, Anderson-Nairn tezinin tarihsel doğruluğunu veya yanlışlığını yargılamak değil, tezin önde gelen iki Marksist eleştirmen tarafından nasıl “okunduğunu”, yorumlandığını ve sorunsallaştırıldığını analiz etmektir. Bu yaklaşım, tarihsel metinleri yalnızca geçmişe dair argümanlar olarak değil, aynı zamanda yazıldıkları andaki entelektüel ve politik mücadelelerin birer parçası olan stratejik müdahaleler olarak ele alır.

Araştırmanın temel veri setini, tartışmanın birincil metinleri oluşturmaktadır. Bu metinler şunlardır: Perry Anderson’ın “Origins of the Present Crisis” (1964), “The Figures of Descent” (1987) ve *Arguments within English Marxism* (1980) adlı eserleri; Tom Nairn’in ilgili

⁴ Bu dönemin entelektüel ve politik arka planı, 1956 krizinin Komünist Parti Tarihçiler Grubu üzerindeki etkisi ve “İlk Yeni Sol”un doğuşu üzerine kapsamlı bir analiz için bkz: Dennis Dworkin, *Cultural Marxism in Postwar Britain: History, the New Left, and the Origins of Cultural Studies* (Durham: Duke University Press, 1997).

⁵ Elliott, G. (1998). *Perry Anderson: The merciless laboratory of history*. University of Minnesota Press.

⁶ Anderson, P. (1980). *Arguments within English Marxism*. Verso.

⁷ Bkz. Perry Anderson, “Origins of the Present Crisis,” *New Left Review* I/23 (Ocak-Şubat 1964): 26–53; Tom Nairn, “The Nature of the Labour Party,” *New Left Review* I/27 (Eylül-Ekim 1964): 38–65.

makaleleri; E. P. Thompson'ın "The Peculiarities of the English" (1965) ve The Poverty of Theory (1978) başlıklı çalışmaları; ve Ellen Meiksins Wood'un The Pristine Culture of Capitalism (1991) adlı kitabıdır.

Analiz yöntemi, bu metinlerin ***"karşılaştırmalı okuması"*** dır. Bu okuma, metinlerin retorik ve teorik stratejilerini çözümlenmeye odaklanacaktır. Her bir yazarın rakibinin argümanını nasıl çerçevelediği, hangi kanıtları seçip hangilerini göz ardı ettiği, hangi kavramsal araçları kullandığı ve nihayetinde rakibinin pozisyonunu gayrimeşru kılmak veya dönüştürmek için hangi entelektüel hamleleri yaptığı incelenecektir. Bu yöntemle, farklı eleştirel pozisyonların bir tarih tezini nasıl farklı biçimlerde yeniden inşa ettiği ve bu sürecin tezin tarihyazımsal mirasını nasıl şekillendirdiği gösterilecektir.

Bulgular

Birinci Bulgular: E.P. Thompson'ın Alan Savunması Stratejisi

E. P. Thompson'ın tepkisi, iki aşamalı, şiddeti giderek artan ve rakibinin varoluş zeminini yok etmeye yönelik bir alan savunma savaşı olarak okunabilir. İlk aşamada tarihsel bir karşı saldırı, ikinci aşamada ise topyekûn bir teorik imha hamlesi söz konusudur. İlk hamle, 1965 tarihli "The Peculiarities of the English" makalesiyle geldi. Thompson, bu metinde Anderson ve Nairn'i, İngiliz tarihini "ne olmadığı üzerinden" okumakla ve ona dışarıdan, soyut bir model dayatmakla suçladı. Ona göre bu model, Fransa'nın idealize edilmiş tarihsel deneyiminden ibaretti ve İngiltere'nin özgün tarihsel dinamiklerini anlamak yerine onu sürekli bu modele kıyasla "başarısız" veya "eksik" buluyordu. Thompson, bu yaklaşımı alaycı bir dille "tersine çevrilmiş Podsnappery" olarak nitelendirerek, Anderson ve Nairn'in İngiliz tarihini "diğer ülkelerin' açıklanmamış bir modeline" göre yargıladığını iddia etti.¹ Thompson'a göre bu, tarihyazımının temel ampirik görevinden bir sapmaydı:

"Onların analizi boyunca, tipolojik simetrisi Britanya'nın istisnailiğine bir sitem sunan, 'diğer ülkelerin' açıklanmamış bir modeli vardır... Bu modele göre İngiliz işçi sınıfı 'modern tarihin muammalarından biridir', İngiliz burjuvazisinin tarihsel deneyimi 'parçalanmış, eksik kalmıştır'... Çok fazla protesto, deneyimi değil (ki o açıklanmak için orada durmaktadır), kendisine göre yargılandığı modelin uygunluğunu sorgulatır."⁸

Bu strateji, Anderson'ın yöntemini "tarih dışı" olarak damgalayarak, kendi "aşağıdan tarih" ve ampirik yönteminin meşruiyetini pekiştirmeyi amaçlıyordu. Thompson'ın ikinci ve daha yıkıcı hamlesi, 1978 tarihli The Poverty of Theory adlı eseriyle geldi. Bu noktada Thompson, mücadelenin sadece bir tarih yorumu farkı olmadığını, temel bir felsefi ve politik ayrılık olduğunu ilan etti. Anderson ve NLR çevresinin teorik ilham kaynağı olan Louis Althusser'in yapısalcı Marksizmini hedefine koydu. Thompson, Althusserciliği insan eylemliliğini ve deneyimini yok sayan, tarihi "öznesiz bir süreç" olarak kurgulayan bir "teoloji" ve "hatalar planetaryumu" olarak tanımladı. Ona göre bu teorik yapı, "tarihin motorunu durduran bir mekanizmaydı". Ancak en sert darbe politik alandan geldi. Thompson, Althusserci yapısalcılığın, teoriyi pratikten ve ahlaki sorumluluktan kopararak Stalinizmin entelektüel zeminini yeniden ürettiğini savundu. Althussercilik, ona göre, "Stalinizmin anagramı"ndan başka bir şey değildi.⁹ Bu, sadece teorik bir eleştiri değil, rakibin tüm entelektüel projesini, İlk Yeni Sol'un kurulmasına neden olan politik günahla ilişkilendirerek onu ahlaken gayrimeşru

⁸ Thompson, E. P. (1965). The peculiarities of the English. *The Socialist Register*, 2, 311–362.

⁹ Thompson, E. P. (1978). *The poverty of theory & other essays*. Monthly Review Press.

kılma hamlesiydi.

Bu topyekûn saldırıya Anderson, Arguments within English Marxism (1980) adlı kitabında yanıt verdi. Thompson'ın yaklaşımını, sınıfı nesnel üretim ilişkilerinden koparıp öznel bilince indirgeyen "voluntarist ve sübjektivist" bir tutum olarak eleştirdi. Thompson'ın eylemliliğe ve ahlaki deneyime yaptığı aşırı vurguyu, nesnel yapıları göz ardı eden bir "romantik popülizm" olarak nitelendirdi.¹⁰ Ancak bu diyalog, bir uzlaşmadan çok, iki paradigmanın birbirini dışlayan doğasını teyit etti. Thompson'ın stratejisi, rakibinin açtığı tartışma zeminine girmeyi reddederek, o zeminin kendisini gayrimeşru ilan etmek ve böylece kendi entelektüel alanının sınırlarını korumaktı. Bu, bir imha ve dışlama stratejisiydi.

İkinci Bulgular: Ellen M. Wood'un Alan-İçi Hegemonya Stratejisi

Ellen Meiksins Wood'un stratejisi, Thompson'inkinden kökten farklıydı. O, Anderson-Nairn tezini dışarıdan bir saldırıyla yok etmeye çalışmak yerine, tezin açtığı teorik alanı içeriden fethetmeyi ve dönüştürmeyi hedefledi. Bu, rakibin cephanesini ele geçirip ona karşı kullanmaya dayalı sofistike bir hegemonya hamlesiydi.

Wood, The Pristine Culture of Capitalism (1991) adlı eserinde, işe Anderson ve Nairn'in temel varsayımını reddederek başladı. Ona göre sorun, Britanya'nın "eksik" bir burjuva devrimi yaşayıp yaşamadığı değildi. Asıl sorun, Marksist analize yabancı olan "burjuva devrimi" kavramının kendisiydi. Wood, bu kavramı, kapitalizmin kökenini şehirlerin ve ticaretin doğal genişlemesine bağlayan ve Fransız Devrimi'ni model alan teleolojik bir "burjuva paradigması" olarak tanımladı. Anderson ve Nairn'in tezi, bu Marksist olmayan paradigmaya hapsoldüğü için hatalıydı. Ancak Wood, tezin temel sorusunu –"İngiliz kapitalizmi neden özgün?"– terk etmedi. Aksine, bu soruyu sahiplendi ve ona radikal biçimde farklı bir yanıt verdi. Robert Brenner'ın çalışmalarından yola çıkarak, kapitalizmin kökeninin şehirli burjuvazinin ticari faaliyetlerinde değil, benzersiz bir şekilde İngiliz kırsalında, toprak sahibi sınıflar ile köylüler arasındaki sosyal mülkiyet ilişkilerinin dönüşümünde yattığını savundu. Bu "tarımsal kapitalizm" tezi, Wood'un stratejik hamlesinin kilit noktasıydı. Bu perspektiften bakıldığında, Anderson ve Nairn'in Britanya'nın "arkaizmi" veya "geri kalmışlığı" olarak yorumladığı her şey –devrimci bir burjuvazinin yokluğu, aristokratik görünen bir egemen sınıf, merkezi ve güçlü bir devlet– aslında bir eksikliğin değil, tam tersine dünyadaki ilk ve en "saf" (pristine) kapitalist toplumun gelişiminin özgün işaretleriydi.¹¹ Wood, Anderson'ın "anomali" olarak gördüğü şeyi, "normun kendisi" olarak yeniden tanımladı:

"Britanya'nın sözde 'arkaik' devleti, eşit derecede 'pre-modern' bir kapitalizmin yansımasıydı... Wood, buna karşılık, Birleşik Krallık'ın gelişmiş bir kapitalizme sahip olduğuna, hatta kapitalizmin en 'modern' biçimi olduğuna işaret etti. Devlet biçimi, erken ilerlemesiyle ilişkiliydi ve monarşiden aşağıya doğru iddia edilen eski moda süsleri, kapitalist genişlemeyi engellemek bir yana, kendi burjuvazisinin ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkmıştı."¹²

Wood'un stratejisinin ne kadar etkili olduğunun dolaylı kanıtı, Anderson'ın kendi düşünsel evriminde görülebilir. 1987'de yayımlanan "The Figures of Descent" adlı makalesinde Anderson, Britanya'nın krizini açıklarken vurgusunu önemli ölçüde değiştirdi. Artık temel açıklama "eksik devrim" değil, Britanya'nın ilk sanayi ülkesi olmasından kaynaklanan yapısal

¹⁰ Anderson, P. (1980). Arguments within English Marxism. Verso.

¹¹ Wood, E. M. (1991). The pristine culture of capitalism: A historical essay on old regimes and modern states. Verso.

¹² Wood, E. M. (1991). The pristine culture of capitalism: A historical essay on old regimes and modern states. Verso.

dezavantajlar, yani “erken başlamanın dezavantajları” teziydi. Bu yeni formülasyon, Wood’un İngiliz kapitalizminin özgün tarihsel patikasına yaptığı vurguyla dikkat çekici bir biçimde örtüşüyordu ve orijinal tezin şematik yapısından önemli bir uzaklaşmayı temsil ediyordu.¹³ Anderson, Wood’un eleştirisini zımnen kabul ederek, kendi tezini onun açtığı yönde güncellemişti. Bu, Wood’un stratejisinin başarısını gösterir. O, rakibinin açtığı teorik alanı reddetmek yerine, o alanın kavramsal haritasını yeniden çizerek kendi “politik marksizm” projesi için hegemonik bir zemin oluşturdu. Bu, bir soğurma ve dönüştürme stratejisiydi. Bu, Wood’un stratejisinin başarısını gösterir. O, rakibinin açtığı teorik alanı reddetmek yerine, o alanın kavramsal haritasını yeniden çizerek kendi “politik marksizm” projesi için hegemonik bir zemin oluşturdu. Bu, bir soğurma ve dönüştürme stratejisiydi.

Tartışma: Bir Tarihyazımsal Mirasın İnşası

Anderson-Nairn tezi etrafında şekillenen polemik, İngiliz Marksist tarihyazımında bir uzlaşya veya nihai bir çözüme ulaşmadı. Aksine, temel sonucu, alandaki mevcut fay hatlarını derinleştirmek ve kalıcı hale getirmek oldu. Bu tartışma, ampirik ve kültüralist geleneğin temsilcileri ile teorik ve yapısalcı geleneğin savunucuları arasındaki ayrımı netleştirdi ve sonraki nesiller için bir referans çerçevesi oluşturdu. Polemiğin mirası, taraflardan birinin zaferi değil, mücadelenin kendisinin alanı kalıcı olarak yapılandırmasıdır. Anderson’ın açtığı alana meydan okuyan hem de Thompson’ın ampimizmine teorik bir alternatif sunan Perry Anderson ise, aldığı sert eleştirilere rağmen, İngiliz tarihini “totalize edici” bir perspektiften anlama projesini ayakta tuttu. Eleştirilere verdiği yanıtlar ve tezini zamanla evriltmesi, onun entelektüel esnekliğini ve NLR geleneğinin sürekliliğini sağladı.

Bu süreçten her aktör kendi entelektüel pozisyonunu ve teorik “cephanesini” genişleterek çıktı. E. P. Thompson, “Peculiarities of the English” ve özellikle The Poverty of Theory ile sadece Anderson’a değil, aynı zamanda Marksizm içindeki tüm yapısalcı ve teorist akımlara karşı “sosyalist hümanist” geleneğin en güçlü ve etkili manifestosunu kaleme aldı. Bu metinler, onun mirasını pekiştirdi ve “aşağıdan tarih” ekolü için kalıcı bir savunma hattı inşa etti.¹⁴ Ellen Meiksins Wood ise, bu tartışmayı kendi “politik marksizm” projesini başlatmak ve onu İngiliz Marksizminin merkezine yerleştirmek için bir sıçrama tahtası olarak kullandı. Tezi dönüştürerek, hem Anderson’ın açtığı teorik alanda kendine yer buldu hem de o alana yeni bir yön verdi.¹⁵

Bu bağlamda, Anderson-Nairn tezinin akıbeti dikkate değerdir. Tez, nihayetinde “çürütülmedi”, aksine “dönüştürüldü”. Thompson’ın topyekûn reddiyesi, tezi bir karşı-referans noktası olarak canlı tutarken, Wood’un içsel eleştirisi onu daha sofistike bir forma evrilmeye zorladı. Böylece tez, ilk formülasyonundaki iddiaların doğruluğundan bağımsız olarak, Britanya’nın tarihsel yörüngesi üzerine yapılan her ciddi tartışma için kaçınılmaz bir başlangıç noktası, bir “kanonik problem” haline geldi. Anderson’ın eleştirmenlerine karşı sergilediği asimetrik tutum da bu sürecin doğasını aydınlatır. Thompson’ın varoluşsal meydan okumasına Arguments within English Marxism gibi tam bir kitapla yanıt verirken¹⁶, Wood’un daha incelikli ama o kadar da yıkıcı eleştirisini The Figures of Descent gibi sonraki

¹³ Anderson, P. (1987). The figures of descent. *New Left Review*, I(161), 20–77.

¹⁴ Thompson, E. P. (1965). The peculiarities of the English. *The Socialist Register*, 2, 311–362; Thompson, E. P. (1978). *The poverty of theory & other essays*. Monthly Review Press.

¹⁵ Wood, E. M. (1991). *The pristine culture of capitalism: A historical essay on old regimes and modern states*. Verso.

¹⁶ Anderson, P. (1980). *Arguments within English Marxism*. Verso.

bir makalede zımnen kabul edip kendi argümanını sessizce revize etmesi¹⁷ stratejik bir farklılığa işaret eder. Thompson, rakip bir paradigmayı temsil eden ve cepheden yenilmesi gereken bir düşmandı. Wood ise, aynı yapısalcı alanda faaliyet gösteren ve teorik üstünlüğü, projenin bekası için soğurulması ve içselleştirilmesi gereken bir rakipti.

Sonuç olarak, Anderson-Nairn tezi etrafındaki bu polemik, bir vaka analizi olarak, tarihyazımsal bir mirasın nasıl inşa edildiğine dair önemli dersler sunmaktadır. Miraslar, yalnızca tarihsel “gerçeklerin” keşfedilmesiyle değil, aynı zamanda entelektüel mücadeleler, stratejik okumalar, konumsal manevralar ve kilit metinlerin basit argümanlardan kanonik problemlere dönüştürülmesi yoluyla, yani bir polemikğin dinamikleri içinde dövülerek şekillendirilir. Bu tartışma, fikirlerin tarihinin, aynı zamanda fikir savaşlarının tarihi olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Anderson, P. (1964). Origins of the present crisis. *New Left Review*, I(23), 26–53.
- Anderson, P. (1980). *Arguments within English Marxism*. Verso.
- Anderson, P. (1987). The figures of descent. *New Left Review*, I(161), 20–77.
- Dworkin, D. (1997). *Cultural Marxism in Postwar Britain: History, the New Left, and the Origins of Cultural Studies*. Duke University Press.
- Elliott, G. (1998). *Perry Anderson: The merciless laboratory of history*. University of Minnesota Press.
- Nairn, T. (1964a). The British political elite. *New Left Review*, I(23), 19–25.
- Nairn, T. (1964b). The nature of the Labour Party. *New Left Review*, I(27), 38–65.
- Thompson, E. P. (1965). The peculiarities of the English. *The Socialist Register*, 2, 311–362.
- Thompson, E. P. (1978). *The poverty of theory & other essays*. Monthly Review Press.
- Wood, E. M. (1991). *The pristine culture of capitalism: A historical essay on old regimes and modern states*. Verso.

¹⁷ P. (1987). The figures of descent. *New Left Review*, I(161), 20–77.

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Türk Eğitim Reformlarının Türk Romanlarına Yansımaları

Erol Emre SAYIL

Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

sayilerolemre@gmail.com ORCID: 0009-0007-5670-9034

ÖZET

Bu çalışma, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan eğitim reformlarının edebî eserlere yansımalarını incelemektedir. Çalışmanın ana problemi, Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının toplumsal ve kültürel düzeyde ne ölçüde karşılık bulduğunu, bu durumun roman karakterleri ile olay örgülerine nasıl yansıdığını ve edebiyatın bu süreçte nasıl bir tanıklık sunduğunu ortaya koymaktır. Araştırmada yöntem olarak tarama-derleme ve içerik analizi kullanılmış; hem tarihsel süreçteki eğitim reformları hem de seçilen romanlarda (Çalikuşu, Vurun Kahpeye, Yılkı Atı, Hababam Sınıfı, Yılanların Öcü, Yaban, Bozkırdaki Çekirdek) bu reformların temsil biçimleri ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. İncelemelerde, eserlerin yalnızca kurgu yönüyle değil, dönemin toplumsal yapısını, kültürel değerlerini ve eğitim politikalarının pratikteki karşılıklarını yansıtan belgeler niteliğinde olduğu kabul edilmiştir. Çalışmada Osmanlı'dan Darümuallimin ve Darümuallimat'ın açılması öğretmen yetiştirme politikalarının modernleşmesi bakımından seçilmiştir. Ayrıca İttihat ve Terakki döneminde ulusal bir eğitim felsefesinin geliştirilmesi ve kadınların eğitimine verilen önem, Cumhuriyet'in eğitim anlayışına zemin hazırlayan miraslar olarak değerlendirilmiştir. Cumhuriyet'te ise Tevhid-i Tedrisat, Harf İnkılabı, Üniversite Reformu, Halkevleri ve Köy Enstitüleri, fırsat eşitliği, laikleşme, taşrada modernleşme ve idealist öğretmen tipinin öne çıkarılması bakımından kritik örneklerdir. Romanların seçimi de bu reformların toplumsal düzeydeki algısını, taşradaki uyum sorunlarını ve halkla kurduğu gerilimleri en iyi biçimde göstermelerinden kaynaklanmıştır. Gerekçe olarak, edebiyatın toplumsal değişim ve dönüşümlerin önemli bir yansıma alanı olması; romanların ise eğitim reformlarının toplumsal algı, yerel uygulama düzeyi ve kültürel kırılmalara ışık tutabilmesi öne çıkmaktadır. Sonuç olarak elde edilen bulgular, reformların özellikle taşrada sınırlı kaldığını; bürokratik yetersizlikler, geleneksel direnç ve öğretmen niteliklerindeki farklılıkların etkinliği azalttığını göstermektedir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Türk Romanı, Eğitim Reformları, Cumhuriyet Dönemi, Osmanlı, İdealist Öğretmen, Taşra, Bürokrasi

Reflections of Turkish Educational Reforms in Turkish Novels

ABSTRACT

This study examines the reflections of educational reforms from the late Ottoman Empire to the early Republican period in Turkish literature. It investigates how Republican educational policies resonated within social and cultural contexts, how these dynamics were represented through fictional characters and plots, and how literature functioned as a historical witness. The research employs literature review and content analysis, focusing on both the historical trajectory of reforms and their representations in selected novels (Çalıkuşu, Vurun Kahpeye, Yılıkı Atı, Hababam Sınıfı, Yılanların Öcü, Yaban, and Bozkırdaki Çekirdek). These novels are analyzed not only as fictional narratives but also as documents reflecting social structures, cultural values, and the practical outcomes of educational policies. In the Ottoman context, the establishment of Darümuallimin and Darümuallimat marked a milestone in modernizing teacher training, while the Committee of Union and Progress's emphasis on women's education and efforts to formulate a national educational philosophy prepared the ground for Republican reforms. In the Republican period, reforms such as the Law of Unification of Education, the Alphabet Reform, University Reform, People's Houses, and Village Institutes are highlighted as key measures promoting equality of opportunity, secularization, rural modernization, and the ideal of the devoted teacher. The selection of novels reflects the social perception of these reforms, adaptation problems in rural areas, and tensions between state policies and local communities. The findings indicate that despite ambitious goals, the reforms remained limited in practice, particularly in rural areas, where bureaucratic deficiencies, traditional resistance, and disparities in teacher qualifications reduced their effectiveness.

Article Type

Research

Key Words

Turkish Novel,
Educational
Reforms,
Republican Era,
Ottoman,
İdealistic Teacher,
Rural,
Bureaucracy

Giriş

Eğitim, toplumsal dönüşümün en güçlü belirleyicilerinden biridir. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan süreçte gerçekleştirilen reformlar, yalnızca kurumsal bir yenilenmeyi değil, aynı zamanda zihinsel ve kültürel bir değişimi de amaçlamıştır. Osmanlı'nın son dönemlerinde açılan Darümuallimin ve Darümuallimat, öğretmen yetiştirme politikalarının modernleşmesi bakımından önemli bir adım olmuş; İttihat ve Terakki döneminde geliştirilen ulusal eğitim felsefesi ve kadınların eğitime verilen önem ise Cumhuriyet'in laik ve millî eğitim anlayışının temellerini oluşturmuştur. Cumhuriyet döneminde yürürlüğe konulan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Harf İnkılabı, Üniversite Reformu, Halkevleri ve Köy Enstitüleri gibi düzenlemeler, eğitimi toplumsal ilerlemenin ana eksenine yerleştirmiştir. Ancak reformların hedeflediği modernleşme süreci, taşrada karşılaşılan bürokratik engeller, toplumsal direnç ve öğretmen niteliğindeki farklılıklar nedeniyle istenen ölçüde yaygınlaşamamıştır.

Bu bağlamda, Türk romanı eğitim reformlarının toplumsal ve kültürel düzeydeki yansımalarını incelemek için verimli bir zemin sunar. Romanlar, eğitim politikalarının idealist hedefleriyle uygulamadaki sınırları arasındaki gerilimi görünür kılarak dönemin toplumsal yapısına dair özgün bir tanıklık sunmaktadır. Bu çalışmanın temel problemi, Cumhuriyet

dönemi eğitim reformlarının toplumsal hayatta ne ölçüde karşılık bulduğu ve bu dönüşümün edebî metinlere nasıl yansdığıdır. Araştırmada, romanlarda idealist öğretmen figürünün nasıl temsil edildiği, taşra ve merkez arasındaki eğitim farkının hangi yönleriyle ele alındığı ve reformların halk nezdinde ne tür tepkiler uyandırdığı tartışılmaktadır.

Osmanlı'nın klasik döneminde eğitime genel anlamıyla bakıldığında üç temel kurum olduğu göze çarpmaktadır. Bu kurumlar: medreseler, sıbyan mektepleri ve Enderun saray mektebiydi. Bu üç temel kurum, Osmanlı'da eğitimin temel dayanaklarındandı.

Medreseler devlet için kuruluş devrinde devletin siyasi ve idari kadrolarında, yargı ve eğitim müesseselerine giden yolda bir yükseliş sağlamaktaydı. Medreselerde eğitim örgün öğretim şeklinde verilmekteydi. Medreselere insan kaynağını sağlayan kurumlar ise sıbyan mektepleri idi. Sıbyan mekteplerinde dini ve geleneksel bir eğitim verilerek diğer kurumlarla koordineli şekilde çocuklar yetiştirilmiştir. Sıbyan mekteplerinin modernleşme süreci ancak 1870'lerden sonra gerçekleşebilecektir. Bu kurumlar bir süre sonra iptidai mekteplere çevrilecekti (Cihan, 2007, s. 12). Enderun mektebi ise Osmanlı İmparatorluğu'nun idari, mülkü, diplomatik ve askeri kadrolarını yetiştiren bir saray mektebiydi.

Kısaca bahsetmek gerekirse bu üç temel müessese, Osmanlı'nın klasik dönemi eğitimi açısından üç temel kurumdu (bilhassa medreseler ve sıbyan mektepleri). Tanzimat'a gelinceye kadar da farklı birtakım eğitim kurumları da açılacak (Batı tarzı okullar) ve Tanzimat ile birlikte modern eğitim kurumları ortaya çıkmaya başlayacaktı.

Osmanlı'da eğitim kurumları 18. Yüzyılda medreseler, sıbyan mektepleri ve Enderun mektebinin yanında Mühendishane-i Berr-i Hümayun, Mekteb-i Harbiye, Mekteb-i Tıbbiye'den meydana gelmekteydi. Medreselere insan kaynağı sağlayan kurumlar sıbyan mektepleri idi (Cihan, 2007, s. 12). Medreseler temel eğitim kurumu olma özelliklerini korusa da 18. yüzyıldan itibaren Batı tarzı eğitim kurumları da yaygınlaşmaya başlamıştır. 19. Yüzyıl boyunca da eğitimde önemli adımlar atılmaya çalışılmıştır. Nitekim Darülmualimin ve Darülmualimat gibi öğretmen yetiştirmek için çeşitli kurumların da açıldığını, eğitimin taşraya doğru yaygınlaştırılma çabası olduğu görülmektedir. 1869'da yayınlanan Maarif Nizamnamesi de bu noktada eğitim faaliyetleri açısından önemli bir adımdır (Tekin, 2022, s. 13). İkinci Abdülhamid devrinde de eğitim yaygınlaştırılmaya ve taşraya kadar ulaştırılmaya çalışılmıştır.

Meşrutiyet dönemi ise Cumhuriyet'e bir milli eğitim mirası bırakması, kadınların eğitime verilen önem ve genel itibarıyla eğitimde bir tartışma ortamı yaratması bakımından önemli bir dönemdir. Cumhuriyet döneminde atılan önemli adımların kökenini de Tanzimat'ta bulabiliriz. Bu dönemde eğitimde çağdaşlaşma, laikleşme, millileşme ve eğitimi taşraya kadar götürmek temel hedeflerdendi. Tanzimat devrinden miras kalan eğitim kurumlarının yanı sıra bu dönemde devrimlerin getirisini farklı kurumlar da oluşturulmuştur. 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılması ve eğitimde çift başlıktan kurtulunması ve daha sonrasında medreselerin kapatılması önemli adımlardı. Yine bu dönemde Harf İnkılâbı ve Millet Mektepleri'nin açılması, Halk Evleri'nin açılması, 1933'te Darülfünun'un ilga edilip İstanbul Üniversitesi'nin kurulması ve bazı yabancı uzmanların getirilip onlara raporlar yazdırılması eğitimde önemli faaliyetlerden bazılarıydı. Ayrıca Taşrada kalkınmayı hedeflemek amacıyla 17 Nisan 1940'ta çıkarılan kanunla birlikte kurulan Köy Enstitüleri, taşraya yönelik eğitimi yaygınlaştırmak adına önemli bir adımdı.

Bu çalışmanın amacı, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan süreçte gerçekleştirilen eğitim reformlarının Türk romanlarına yansımalarını incelemektir. Bu doğrultuda, incelenen romanlar (Çalikuşu, Vurun Kahpeye, Yılkı Atı, Hababam Sınıfı, Yılanların Öcü, Yaban ve Bozkırdaki Çekirdek), eğitim reformlarının farklı dönemlerdeki yansımalarını ortaya koymakta; taşrada modernleşme çabaları, bürokratik aksaklıklar, geleneksel yapının direnci ve eğitimin toplumsal işlevi gibi ortak temalar etrafında birleşmektedir. Çalışmanın önemi, eğitim tarihine ilişkin mevcut değerlendirmelere edebî bir perspektif kazandırmasında ve reformların kültürel bellekteki izdüşümünü roman aracılığıyla görünür kılmasında yatmaktadır. Literatürde Türk eğitim tarihi ile edebiyat ilişkisini ele alan çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte, eğitim reformlarının roman karakterleri, olay örgüleri ve temalar üzerinden sistematik biçimde incelendiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalarda ya tek bir esere odaklanarak konuyu ele almışlar (Kesici, 2025; Sürgit, 2014; Uludağ, 2021) ya da romanların eğitime yansımalarını belirli eserlere odaklanılmadan daha genel bir şekilde işlemişlerdir (Ateş, 2021; Baskın & Toyran, 2016; Karpat, 2011; Orakçı, 2018; Yaşar & Özden, 2021). Yapılan bu çalışmada ise belirli romanlar seçilerek onlar üzerinde daha detaylı bir inceleme yapılmıştır. Buradan da hareketle araştırmanın literatüre yeni bir bakış açısı ve bütüncül bir değerlendirme zemini kazandırması hedeflenmektedir.

Yöntem

Çalışmada iki farklı yöntemin kullanılması tercih edilmiştir. Çalışmanın ilk bölümü olan, eğitim reformlarının genel manadaki bir anlatımı olan bölümde, nitel araştırma yöntemlerinden tarama-derleme yöntemi tercih edilmiştir. Tarama-derleme yöntemi, mevcut literatürün kapsamlı bir şekilde taranması ve derlenmesiyle yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017, s. 47-48). Bu yöntemle, eğitim reformlarına dair var olan bilgilerin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Tarama-derleme yöntemi, konuyla ilgili geçmişte yapılmış araştırmaların sistematik şekilde gözden geçirilmesine dayanmaktadır. Böylece, eğitim reformlarına ilişkin bilgi birikimi ortaya konur ve mevcut literatürdeki benzerlikler ile farklı bakış açıları tespit edilerek çalışmanın temelinin güçlendirilmesi sağlanacaktır. Bu yöntem hem tarihsel süreçleri anlamak hem de konuya dair daha geniş bir perspektif sunmak adına önemli bir rol oynar.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Romanların eğitim reformları yönünden incelenmesi konusunda bu yöntem uygulanmıştır. İçerik analizi denilen yöntem, bir ifadenin çözümlenmesi ve yorumlaması sürecinde öznel yaklaşımlardan arınmış, nesnel bir bakış açısı sağlamayı hedefler. Metnin yüzeyde kolayca fark edilen ve açıkça söylenen anlamı yerine, derinlerde gizli veya üstü örtük olarak sunulan içeriğini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Bilgin, 2006, s. 1). Bu yöntem çalışmanın ikinci kısmında romanların çözümlenmesinde uygulanmıştır. İçerik analizi sayesinde romanlardaki karakterler, olay örgüleri ve toplumsal temsiller sistematik bir biçimde incelenmiştir. Böylece eğitim reformlarının edebi eserlerde nasıl yansıma bulduğu ortaya konmuştur. Bu romanlar, özellikle taşra-merkez ayrımını, idealist öğretmen tipinin toplumsal konumunu, halk ile aydın arasındaki kopukluğu ve reformların toplum üzerindeki etkilerini güçlü biçimde yansıttıkları için seçilmiştir.

Türk Eğitim Reformlarının Tarihsel Gelişimi

18. yüzyıldan başlayarak özellikle 19. yüzyılda Batı tarzı eğitim kurumları Osmanlı'da yaygınlaşmaya başlamıştı. II. Mahmut devrinde de eğitimde önemli adımlar atılmıştır. İlköğretimin zorunlu olması gibi bir durumun onun döneminde geldiği söylenmektedir; fakat

bu durum taşra da geçerli olmadığından tam anlamıyla bir zorunlu ilköğretimden bahsedilemez (Kodaman, 1999, s. 58). Bununla beraber yine de önemli bir adımdır. II. Mahmut devrinde yine rüştiye mektepleri açılmıştır. Bununla birlikte bu rüştiye mektepleri İstanbul ve çevresi ile sınırlı kaldığından, Osmanlı İmparatorluğu'nun her tarafına yayılamamıştır (1845'ten sonra bu kurumlar yaygınlaşmaya başlayacaktır). Maarif-i Umumiye Nezareti'nin 1838'de açılması için hazırlıklara başlanmış ve bu kurum 1857'de açılmıştır. Ayrıca 1869 senesinde Maarif Nizamnamesi yayınlanması da yine eğitimin sistematik bir düzene sokulması bakımından önemlidir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda modern anlamda öğretmen yetiştirme fikri ise rüştiyelerin açılmasından sonra gündeme gelmiştir. Bunun sebebi bu kurumlarda öğretmen olacak kişilerin, nitelik bakımından medreseler tarafından yetiştirilemeyeceğinin anlaşılmasıydı. Bundan dolayı öğretmen okullarının kurulmasına karar verilmişti (Akyüz, 1994, s. 154). Nitekim modern anlamda öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan ilk kurum Darülmuallimin (erkek öğretmen okulları) olmuştu. Bu durumu 1868'de Darülmuallimin-i Sıbyan'ın ve 1870 yılında da Darülmuallimat'ın (kız öğretmen okulları) açılması izleyecektir. Bu okulların taşrada yaygınlaşması 1875'yen sonra olacaktır. 1873'te ilköğretim kurumlarının yaygınlaşacağını ifade edilmesi ile birlikte iptidailer gündeme gelecektir. Sıbyan mektepleri iptidailere dönüştürüldükçe iptidai terimi ilköğretim için kullanılmaya başlanacaktı.

Abdülhamid devrinde de eğitimde önemli gelişmeler görülmüştür. Öğretmen yetiştirmek için muhtelif girişimler görülmektedir. 1869'daki Maarif Nizamnamesi 1891'de değiştirilmiştir. İlkokul öğretmeni yetiştirmek için önce 1875'te Konya, Bursa ve Girit'te bazı girişimler olmuştur. Ardından 1882-1890 arasında Selanik, Kosova, Halep, Aydın, Musul, Manastır, Erzurum, Van ve Bolu gibi çok sayıda yerde Darülmuallimin açılmıştır. Bu çabalara rağmen 1900'e gelindiğinde taşrada öğretmen okullarının sayısı 15 adetti. 1908 senesinde ise Darülmuallimin sayısı 31'e yükselmiştir.

II. Meşrutiyet dönemi ise bir ulusal eğitim felsefesini miras bırakacaktı. Okullara ilk defa siyasal konuları da içeren dersler konulmuş, kadınların eğitimi göstermelik bir durum olmaktan çıkarılarak kadınların sosyal hayatta da daha ön plana çıkması sağlanmıştır (Sakaoğlu, 2003, s. 125). Emrullah Efendi bu dönemde eğitim konusunda ön plana çıkan kişidir. II. Meşrutiyet döneminin bir icraat döneminden daha çok tartışma dönemi olduğunu söylemek çok da yanlış olmayacaktır. Avrupa taklitçiliği ile çözümler bulmaya çalışan Tanzimat aydınları ile geleneksel anlayıştaki Medreseliler, bu dönemde seviyeli bir tartışma ortamı yakalamıştır. Bu durum Meşrutiyet döneminin olumlu bir niteliğidir. Eğitimde millilik konusu ise 1912'de Balkan Savaşları'nın ertesinde gündeme gelmiştir. Bu dönemde 1913'te yayınlanan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı önemli bir belge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu geçici kanunla beraber eğitim bütçesi düzenli bir gelir kaynağına kavuşmuştu. Sayı olarak çok mektep açıp niteliğe aldırılmamak dönemin bir özelliğiydi. Elit yetiştirmeye elverişli olmayan il ve ilçelerde sultaniler açılmıştır. Bu dönemin diğer bir özelliği I. Dünya Savaşı şartlarından da yararlanılarak yabancı okulların ve misyoner okullarının bir kısmına el konulmasıydı (Sakaoğlu, 2003, s. 139). 1919'da önemli bir kurum olan Darülfünun'a da özerklik verilmiştir. Meşrutiyet devrinde çok sayıda vilayette öğretmen okulları açılmış (1913-1914'te taşrada 21 adet Darülmuallimin vardı), yeni okul binaları yapılmış ve öğretmenlik mesleği önemli bir konuma yükselmiştir (Tonguç, 2021, s. 216). Öğretmenler ilk defa yasal bir güvenceye kavuşarak meslek örgütlerini de bu dönemde oluşturmuşlardır. Bu dönemde sık sık değişen nazırlar farklı girişimlerle eğitim sorunlarına çözümler bulmak

istemiştir. Kadınların eğitimine de yine bu dönemde önem verilmişti. Meşrutiyet dönemi girişilen faaliyetler, Cumhuriyet'e intikal edecek önemli çabalardı.

Cumhuriyet dönemi eğitimde yapılan yeniliklerin kökenlerini Tanzimat'ta bulabiliriz. Eğitimin çağdaştırılması Türkiye Cumhuriyeti'nin temel hedefiydi. Cumhuriyet dönemindeki pek çok kurum Tanzimat devrinden miras kalmıştı. Bunun yanında devrimlerin yol açtığı yeni kurumlar da oluşturulmaktaydı. 1921'de savaş şartlarında yapılan maarif kongresi, eğitime önem verileceğinin bir göstergesiydi. 1923-1938 arasında uygulanan politikalar sebebiyle öğretmen sayısı %28 oranında artacaktı (Arslan, 2021, s. 29). Billhassa eğitimin köy ve taşra düzeyinde de genişletilmesi, nüfusun çoğunluğunu oluşturan kırsal bölgelerdeki insanlara da eğitim götürüp milli bilinç oluşturmak, laik temeller üzerine yeni bir eğitim sistemi inşa etmek temel gayelerdi. Karma eğitim gibi uygulamaları da bu dönemde görmekteyiz (1927'den sonra yaygınlaştı).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924) en önemli yeniliklerden birisiydi. Bu kanun ile eğitimde çift başlılıktan kurtulunmuştur. Tüm bilim ve öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Bu kanuna dayanılarak fonksiyonlarını yitiren medreseler de aynı yılın mayıs ayında kapatılacaktır. Ayrıca yabancı okullar da denetime alınmıştı. Bu dönemde ülkeye eğitim sorunlarını tespit etmek ve çözüm önerileri sunmak üzere, muhtelif yabancı uzmanlar getirilmiştir. John Dewey, Alfred Kuhne, Omer Buyse, Edwin Walter Kemmerer bu isimlerden bazılarıdır. Mustafa Necati'nin bakanlığı devrinde 1 Kasım 1928'de Latin esasına dayanan yeni alfabeyle geçişte önemli bir olaydı. Yeni harflere geçiş ile birlikte okuma-yazma alanında hızlı bir ilerleyiş olacaktı. Açılan Millet Mektepleri'nin halka okuma-yazma öğretme konusunda önemli katkıları olmuştu. Bununla beraber bu kurumlar köy eğitimi konusunda aracı hale gelememiş ve Milli Eğitim içinde kökleşememişti. 1932'de açılan Halkevleri de önemli bir kurumdu. Burada sosyal ve kültürel faaliyetlerin yanı sıra halkı okur-yazar yapma gibi bir amaç da vardı. Bu kurumların sayısı 1935'te 478'e kadar yükselmiştir. Bunun dışında da köylerde 4.500 Halkodası açılmıştı (Kaplan, 2002, s. 15). 1933'te Darülfünun'un ilgası ve yerine İstanbul Üniversitesi'nin kurulması, kadroda bazı tasfiyeler de yine eğitim açısından dönemin önemli hadiselerindendi (Albert Malche'nin hazırladığı rapor doğrultusunda reform kararı alınmıştı). Yeni kadroda pek çok yabancı profesör de yer almaktaydı. Bunun haricinde 1935'te Açılan Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde de çeşitli yerlerden gelen yabancı profesörler görülmektedir (BCA, 30-18-1-2/60-94-11).

Cumhuriyet döneminde toplanan milli eğitim şuraları da eğitim açısından son derece önemlidir. Üçüncü Heyet-i İlmiye'nin yapıldığı 1926 yılından 1939'daki Birinci Maarif Şurası'na kadar benzer bir toplantının yapılmadığı görülmektedir. Konunun çok fazla dağılmaması adına ilk dört şuradan bahsedilecektir. 1939'da toplanan Birinci Milli Eğitim Şurası'nda bazı kararlar alınmıştı. Şurada üç sınıflı köy okulları beş yıla çıkartıldı, ortaöğretim kurumlarının il ihtiyacına göre bir planı hazırlanmış, erkek teknik, kız teknik ve ticaret öğretim kurumlarının yönetmelikleri ve öğretim programları incelenip karara bağlanmıştır. Şuranın belki de en önemli kararı, ders kitaplarında tek kitap (devlet kitabı) sistemine geçilmesi olmuştur (TTKB, 1939). Şurada bunun dışında da farklı kararlar bulunmaktadır. İkinci Millî Eğitim Şurası ise 1943 yılında toplanmıştır. Okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesi önemli bir gündemdi. Tüm eğitim kurumlarında anadili çalışmalarının veriminin artırılması, millî tarihe ağırlık verilmesi gibi önemli kararlar alınmıştı (TTKB, 1943). Bunun yanı sıra İkinci Millî Eğitim Şurası'nda farklı önemli kararlar da alınmıştı. Üçüncü Millî Eğitim Şurası da 1946 yılında toplanmıştır. Ticaret ortaokulları ve liselerin, Erkek Sanat

Ortaokulları, Kız Teknik Okulları gibi kurumların program ve yönetmelikleri görüşülmüş ve bunlar kabul edilmiştir (TTKB, 1946). Dördüncü Millî Eğitim Şurası da 1949 yılında gerçekleşmişti. Şura da eğitim ve öğretimde demokratikleşme, ortaokul ve liselere öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları'nın teşkilatının ihtiyaca göre düzenlenmesi, lise ders kitaplarının dört yıllık teşkilata göre düzenlenmesi, ilkokul programlarının sonuçlarının değerlendirilmesi, yeni ortaokul projesinin incelenmesi gibi önemli kararlar alınmıştır (TTKB, 1949). Bundan sonraki süreçte 1953'te, 1957'de ve sonraki yıllarda da toplantılar yapılmıştır.

Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirmek için açılan veya revize edilen pek çok kurum bulunmaktadır. Dârü'l Muallimin-i Aliye adlı daha önceden açılmış olan kurum, 1924 senesinde Yüksek Muallim Mektebi ismini almıştır. Bu kurum 1934'te yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır. Süreç içerisinde Yüksek Öğretmen Okulları Ankara ve İzmir'de de açılacaktır. Yüksek Öğretmen Okulu orta öğretimde öğretmen açığını kapatmaya yardımcı olacaktı. Ankara'ya getirilen bir kurum, Gazi Orta Muallim Mektebi adını alarak ortaokulların öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışıldı. Bu kurumun yanı sıra Eğitim Enstitüleri de öğretmen yetiştiren önemli kurumlardandı (Özkan, 2016, s. 21). Denizli'de bulunan Erkek Muallim Mektebi 1927'de Köy Muallim Mektebi'ne dönüştürülmüştür. Kayseri'de de bu kurumdan bir tane açılmıştı; fakat yapılan bu denemelerden sonra 1933-1934'te bu kurumlar kapatılmıştır. Köye yönelik bu faaliyetlerin sebebi nüfusun büyük kısmının kırsalda yaşamasıydı. Köylere yönelik eğitim ihtiyacındaki açıkların giderilmesi için Eğitim Kursları kurulmuştur. Nüfusu dört yüzden az olan köylerde eğitim işlerini sağlamak hedeflenmişti. Askerliğini onbaşı ya da çavuş olarak yapan köy kökenli kişiler eğitim aldıktan sonra köylere gönderilecekti. Nitekim ilk eğitim kursu Mahmudiye'de (Çifteler) açılmıştı (Gazalcı, 2015, s. 34). Daha sonra farklı yerlerde de eğitim kursları açılacaktı. Köy Eğitim Kursları, aslında Köy Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri'ne giden yolda ilk adımlardandı. Nitekim eğitim yetiştirme faaliyetleri, daha sonradan Köy Enstitüleri bünyesinde devam ettirilecekti. Eğitim Kursları 1948'de kapatılana kadar 8675 eğitimci yetiştirmişti (Ergün, 1987, s. 12-13). Eğitim Kursları başarılı sonuç verse de öğretmen ihtiyacı için daha kapsamlı girişimler gerekmekteydi. Nitekim bunun için Köy Öğretmen Okulları açılacaktır. Bu amaçla İzmir-Kızçullu (1937) ve Eskişehir-Çifteler'de (1937) yani Hamidiye'de Köy Öğretmen Okulları kurulmuştur. Bu durumu daha sonradan 1938'de Trakya'da açılan Kepirtepe Köy Öğretmen Okulu (başlangıçta bu okul Karaağaç'ta açılmış sonradan adı geçen yere taşınmıştır) ve 1939'da Kastamonu-Gölköy'de açılan bir Köy Öğretmen Okulu izleyecektir. Köy Öğretmen Okulları genellikle daha önceden açılan Eğitim Kursları'nın bulunduğu yerlerde açılmıştı (eğitim yetiştirme işi bu kurumların bünyesinde devam etmekteydi). Köy Öğretmen Okulları 17 Nisan 1940'ta çıkartılan 3803 sayılı kanundaki geçici maddelere göre Köy Enstitüleri'ne dönüştürülecektir (Resmî Gazete, 1940, s. 13682-13683).

Son olarak Köy Enstitüleri de eğitim de önemli bir atılımdı. 17 Nisan 1940'ta Köy Enstitüleri Kanunu'nun çıkmasıyla, daha önceden açılan dört adet Köy Öğretmen Okulu Köy Enstitüsü'ne dönüştürülmüş ve yeni Köy Enstitüleri de kurulmuştur. 1948'de Van'da açılan Köy Enstitüsü ile bu kurumların sayısı 21'e kadar yükselmiştir. Bu kurumlar Anadolu'ya dengeli bir biçimde dağıtılmıştır. Enstitülerin kuruluş amacı köylerde toplumsal, iktisadi, eğitimsel ve kültürel alanlarda kalkınmaydı. Ayrıca öğretim seferberliği yürütmek de hedeflenmişti. On beş yıl gibi bir sürede öğretmen açığını kapatmak hedefleniyordu. Bunun haricinde devrimlerin kırsalda yaygınlaşp kökleşmesini sağlamak, özgün bir eğitim-öğretim metodu sağlamak, toplumun her alanda hayata etkin bir şekilde katılmasını sağlamak da

amaçlar arasındaydı. Çok partili hayata geçişle birlikte bu kurumlara komünizm veya kız-erkeklerin birlikte okuması gibi konular üzerinden hücum edilecekti. Kazım Karabekir mecliste Köy Enstitüleri'ne yönelik sert eleştirilerde bulunmuştu. Şehirli çocukların buraya alınmaması ile şehir-köy temasının kesileceğini, 40-50 yıl sonra memleketin ikiye ayrılacağını anlatmıştır (köylü ve şehirli olmak üzere). Bu ayrılma yüzünden köylülerin, şehirlilere karşı yapılacak telkinlerle, farklı fikirler edinerek şehirlilerin karşısına çıkabileceğini öne sürmüştür (Koçak, 2010, s. 118). Onun bu fikri Köy Enstitüleri'ne yöneltilen temel eleştirilerden birisiydi (bu dönemde öğretmen yetiştirmedeki bu ikilik durumu tartışmalıydı). Reşat Şemsettin Sırrer'in bakanlığı döneminde bu kurumlarda önemli değişiklikler yapılacak ve bu kurumlar temel niteliklerini kaybedecekti (Yıldız & Akandere, 2017, s. 284). Nihayetinde 1954 senesinde bu kurumlar tamamen kapatılacaktır (Resmî Gazete, 1954, s. 8093-8095).

1954'ten itibaren üç ve altı senelik İlköğretmen Okulları Teşkilatı kurulmuştur. Kısa zamanda bu okulların sayısı seksene çıkacaktı. Buna rağmen öğretmen açığı tam anlamıyla giderilememişti. 27 Mayıs Darbesi'nden sonraki süreçte öğretmen açığını kapatmak adına 22.452 yedek subay adayı öğretmen açığını kapatmak adına görevlendirilmişti (Ergün, 1987, s. 13).

“Çalığışu” Romanından Eğitime Bir Bakış

Reşat Nuri Güntekin 1889 senesinde İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Çocukluğunu Anadolu'da geçirmiş ve İzmir'de Frerer okuluna gitmiştir. Daha sonrasında Darülfünun'un Edebiyat şubesinde eğitimine devam etmiştir. Edebiyat öğretmenliği görevlerinde çalışmış, 1927 senesinde maarif müfettişi vazifesine getirilmişti. 1939'da ise Çanakkale'den milletvekili seçilmiş, bununla birlikte daha sonrasında eğitim alanında çalışmaya devam etmiştir. 1954'te ise vazifesinden emekli olmuştur. Reşat Nuri ününü büyük oranda “Çalığışu” adlı romanına borçludur (Poyraz & Alpbeğ, 1957, s. 1). Reşat Nuri'nin ulusal ve yerel birtakım özellikleriyle Anadolu'yu yansıtan eserleri vardır. Roman, hikâye, tiyatro ve tercüme gibi çok sayıda alanda eserler kaleme almıştır. Reşat Nuri hastalığının tedavi için gittiği Londra şehrinde 1956'da vefat etmiştir (Poyraz & Alpbeğ, 1957, s. 6).

Reşat Nuri Güntekin'in “Çalığışu” adlı romanı konumuz bakımından çok uygun bir içeriktedir. Çalığışu romanı 1922 senesinde Vakıf gazetesinde tefrika edilmiş ve daha sonrasında kitap olarak yayımlanmıştır. 1937 senesinde bizzat yazar tarafından eserde önemli değişiklikler yapılmıştır (Abir, 2012, s. 23). Günümüzde Çalığışu eserinin çeşitli baskıları 1937 baskısı temel alınarak hazırlanmıştır. Bu çalışmada da İnkılap Yayınevi tarafından 1937 baskısı esas alınarak hazırlanan versiyonu kullanılmıştır. Romanın baş karakteri olan Feride alafranga bir tarzda eğitim almıştı. Romanın adındaki “Çalığışu” da Feride'nin yaramaz bir çocuk olmasından ve bir gün ağaca tırmanmış bir şekilde görülmesinden kaynaklanmaktadır. Annesi ve babasını küçük yaşta kaybeden Feride, teyzesinin yanında kalmaktaydı (yaz tatillerinde). Zamanla teyzesinin oğlu Kâmran'a âşık olan Feride, Kâmran ile nişanlanmıştır; fakat düğün günü kendisini aldattığını öğrenmesi ile durumlar farklılaşacaktır. Feride bundan sonra kendisini öğretmenliğe adamaya karar vermiştir (Güntekin, 2025, s. 58). Kendisi ile aynı yere atanan bir öğretmen ile anlaşmazlıklar yaşar ve onun kurduğu bir oyun ile farklı bir okula tayinini istemiştir. Bu tayini sırasında dönemin eğitim bürokrasisine de bir eleştiri getirilmektedir. Romanda kimi zaman aylar süren kararların, görevlilerin istemesiyle hemen çıktığı ifade edilmektedir (Güntekin, 2025, s. 70). Nihayetinde Zeyniler adında bir köyde öğretmenliğe gitmek mecburiyetinde kalır. Burada bazı yaramaz öğrencilerin dolaplara kilitlendiğini görmekteyiz. Bu durum dönemin eğitim metotlarının ne denli ilkel olduğunu

göstermektedir. Ayrıca Feride bu okula atandığında, onun tarafından karma eğitim gibi konuların da savunulduğunu görmekteyiz (Güntekin, 2025, s. 73). Bu durum Cumhuriyet dönemindeki reformlarının bir hazırlayıcısı, fikri temeli olarak dikkat çekmektedir. Feride Burada ders verirken, bazı kişilerin başörtüsü olmadan ders vermenin uygun olmadığına yönelik Feride'ye uyarıları olduğunu görmekteyiz. Bu durum taşradaki gelenekselcilik anlayışının bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Feride burada okula muhtelif oyunlar ile ders öğretme ve teneffüs uygulaması gibi yenikler getirmiştir. Bu dönemin katı eğitim kurallarına yönelik olan uygulamaların değiştirilmesi anlamına gelmektedir. Feride köyde çocukların maruz kaldığı şiddetle de karşılaşmak durumunda kalmıştı. Öğrencilerinden Munise babası tarafından dövülmektedir. Feride bu kızı kendisine evlat edinmiştir (Güntekin, 2025, s. 85-86). Maarif müdürü buradaki okulun okul hüviyetinde değil "ahır" şeklinde olduğunu söylemiştir. Buradaki okul kapanacak ve kurum farklı bir yere nakil olacaktı. Feride'nin bu sırada çocukların durumuna üzülməsi, onun idealist bir öğretmen olduğunu yansıtmaktadır. Bu idealist öğretmen tipi, ileride devrimler sırasında Cumhuriyet'in hedeflediği bir öğretmen şeklidir. Okulun kapanmasıyla atanmak için uzunca bir süre beklemesi gerektiğini ve eğer beklemek istemiyorsa, çocukların köy kahvehanesinde okuduğu ve öğretmen için kalacak yerin olmadığı bir köye tayin edileceği söylenir. Feride buraya atanmayı kabul eder. Bu atandığı yerde eskiden okuldan arkadaşı ve onun eşiyile karşılaşp bir tartışma yaşamıştır. Çevreyi konu alacak bir yazı yazmak için gelen Mösyö Piyer, neden böyle bir yerde olduğuna yönelik iğneleyici bir konuşma yapar. Feride ise ona idealist bir öğretmen gibi karşılık vermiştir. Maarif müdürü Feride'nin Fransızca bildiğini ve Fransız mektebinden mezun olduğunu öğrenince onu merkezdeki bir Darülmuallimat'a atamıştır. Feride'nin atanmasında birtakım sorunlar olsa da bu durum özellikle Osmanlı'nın son döneminde kadınların eğitime verilen ağırlığı ortaya koymaktadır. Nitekim özellikle İttihat ve Terakki döneminde uygulanan politikalar ile kadınların eğitime verilen ağırlık giderek artmıştır. Feride, halktan çıkan dedikodular üzerine daha sonradan babası gibi gördüğü Emrullah Bey ile evlenmek durumunda kalmıştır; fakat bu evlilik yalnız kâğıt üstündeydi. Emrullah Bey, Feride'den kendisi öldüğü zaman bir kapalı zarfı Kâmran'a teslim etmesini ister. Bu zarfın içinde Feride'nin günlüğü de olduğundan Kâmran okuduklarından ve Feride'ye yaşattıklarından çok pişman olmuştur. Roman ikisinin kavuşup kavuşmaması konusunu açık bir şekilde vererek okuyucuya bırakmıştır.

Romanda Feride'nin Anadolu'ya atanması, toplumsal dönüşümü hedefleyen Cumhuriyet'in amaçlarını ve ideallerini yansıtır. Her ne kadar alafranga tarzda eğitim olsa da Feride halkın derdini ve dilini anlamaktaydı. Bu yönüyle Cumhuriyet'in kadın öğretmen tiplemesiyle bire bir uyuşmaktadır. Ayrıca taşrada çeşitli zorluklarla ve geleneksel anlayışlarla, yoklukla ve dedikodularla da uğraşmak zorunda kalan Feride, bu bakımdan Cumhuriyet'in arzusundaki öğretmenin bir yansımasıdır. Ayrıca bu mücadele durumu da bize öğretmenin yalnız öğrencilerle değil, köyde de genel bir toplumsal dönüşümü hedeflediğini göstermektedir. Bu bakımdan eğitim yoluyla toplumsal mühendislik ve öğretmenin bu hususta dönüştürücü gücünü romanın satır aralarında görmek mümkündür.

"Vurun Kahpeye" Romanından Eğitime Bir Bakış

Halide Edip Adıvar, 1882 yılında İstanbul'da doğmuştur. Yazar hayatı boyunca dört hikâye kitabı, yirmi bir roman ve iki tiyatro eseri kaleme almıştır. Halide Edip, 1901 senesinde Amerikan Kız Koleji'ni bitirmiştir. Kendisine matematik dersi veren Salih Zeki Bey ile evlenmiştir. 1908'de Meşrutiyet'in ilanı ile gazete ve dergilerde kendisi de metinler kaleme

almaya başlamıştır. 31 Mart Olayı'ndan sonra Mısır'a gitmek mecburiyetinde kalmıştır. Burada bir dostunun daveti ile İngiltere'ye gitmiştir. Buraya gitmesi onun fikir dünyası üzerinde de etkili olacaktır. 1909'dan itibaren eğitimdeki problemler ile ilgilenmeye başlamış, 1916'da ise Beyrut ve Şam'daki okulların düzenlemesi ile ilgilenmiştir. Eşinden boşanan yazar, 1917'de Adnan Adıvar ile evlenmiştir (Aytemiz, 2001, s. 1-2). İzmir'in işgali üzerine düzenlenen mitinglere kendisi de katılmıştır. Sultanahmet'te düzenlenen mitingde kendisi hararetle konuşma yapmıştır (Adıvar, 2018, s. 44). Halide Edip, 1918'de Wilson Prensipleri Cemiyeti'nin de kurucuları arasında yer alan isimlerdendir. İstanbul'un işgali ile birlikte Anadolu'ya geçerek Millî Mücadele'ye destek vermiştir. Daha sonrasında 1924'te Cumhuriyet Halk Fırkası ile fikri ayrılıklar yaşayarak Adnan Adıvar ile birlikte yurtdışında yaşamaya başlamıştır. 1939'da tekrar Türkiye'ye dönmüştür. Döndükten sonra 1940'ta İstanbul Üniversitesi'nde İngiliz Filolojisi Kürsüsü başkanı olmuştur. 1950'de Demokrat Parti listesinden bağımsız milletvekili seçildi. 1954'te ise bu görevinden istifa ederek evine çekilmiş ve 1964'te vefat etmiştir (Aytemiz, 2001, s. 2).

Halide Edip Adıvar'ın eseri olan bu roman da konumuz ile doğrudan ilişkilidir. Romanın tefrikası 1923'te Akşam gazetesinde başlamıştır ve 1926'da da kitap olarak yayımlanmıştır. Romanın ana karakteri olan Aliye, annesini ve babasını küçükken kaybetmiş ve Darülmuallimat'ta eğitim görmüştür. Burada ona bir öğretmeninin verdiği "Anadolu'da çalışınız" öğüdüne uyarak idealist bir bakışla Anadolu'ya öğretmenliğe gitmektedir. Bu durum Cumhuriyet döneminde istenen idealist kadın öğretmen tiplmesi ile uyumaktadır. Burada taşrada göreve gitmeden önce bazı bürokratların "kadın tek başına kalmaz" gibi sözlerine de maruz kalmıştır (Adıvar, 2024, s. 13). Bu durum bürokraside de geleneksel anlayışın sürdüğünü göstermektedir. Aliye göreve gittikten sonra eğitim sisteminde bazı aksaklıkları görmektedir. Hatice öğretmen ders saatinde öğrencilerin karşısında sigara içip, sakızını çiğnemektedir. Bu durum dönemin eğitimcilerine yöneltilen bir eleştiri mahiyetindedir. Hatta öğrencilerin öğretmenle karşılıklı sigara içtikleri tenkit edilmektedir. Burada disiplini getirmek için uğraşan Aliye'ye eşraf çocuklarının velileri ve memur çocuklarının velilerinden tepkiler gelmiştir. Buna rağmen o disiplini sağlamaya gayret etmiştir. Maarif müdürünün eşi tarafından da görevden alma tehditlerine maruz kalmıştır. Bu aslında dönemin eğitim bürokrasına da bir eleştiriydi. Uzun Hüseyin'le de eşraf çocuklarına yaptığı muamele yüzünden tartışmışlardır. Aliye "kasaba demek siz değilsiniz, ben Anadolu'ya çocukları okutmaya geldim" şeklinde cevap vermiştir (Adıvar, 2024, s. 20). Bu Cumhuriyet'in ortaya çıkarmaya gayret ettiği idealist kadın öğretmen tipinin bir temsilidir. Nitekim hakkındaki dedikodulara ve karşılaştığı zorluklara aldırmadan Aliye vazifesini sürdürmektedir. Bu dönemde Kuvay-ı Milliye aleyhine konuşan Hacı Fettah Efendi gibi kişilikleri de romanda görmektediriz. Fettah Efendi oldukça muhafazafakâr, geleneksel hatta bağnaz ve dini kendi emelleri için kullanan biri olarak karşımıza çıkar. Erkeklerin içinde yüzü ve gözü açık kişilere, çocuklarınızı teslim etmeyin demektir. Hatta ileri giderek bu kişilerin parçalanması gerektiğini vurgular. Daha sonradan kasabaya gelen Kuvay-ı Milliye önderlerinden olan Tosun Bey ile Aliye nişanlanacaktır. Hoca Fettah Efendi ve Uzun Hüseyin Yunan kumandanı Damyanos ile görüşürler. Bu kişiler bölgenin işgaline yardım edeceklerini, bunula birlikte şart olarak da Uzun Hüseyin ile Aliye'nin evlenmesi gerektiğini söylerler. Nitekim bu Damyanos tarafından kabul edilip bölge işgal edilmiştir. Hoca Fettah Efendi, işgalden sonra da Aliye'ye bu işgalcileri sen getirdin şeklinde iftiralarda bulunmaktadır. Bu durum öğretmenin taşrada yaşadıkları zorlukları, direnişi ve iftiralara bize anlatmaktadır. Aliye manevi babası olan Ömer Efendi'yi kurtarmaya gittiğinde Damyanos ile karşılaşmıştır.

Damyanos ise onunla evlenmek istediğini açıkça belli etmiştir (Adıvar, 2024, s. 79). Bu durum Fettah Efendi'yi vaziyetin aleyhine dönebileceği konusunda tedirgin etmiştir. Fettah Efendi ile Aliye romanda sık sık tartışmıştır. Fettah Efendi'nin Aliye'nin bir şeytan olduğuna ve onun şeriatın ateşiyle öldürüleceğine yönelik bir düşüncesi vardır. Bu durum öğretmenlerin taşra da nasıl zorluklarla görev aldıklarının bir göstergesidir. Uzun Hüseyin ile de bir tartışma yaşamış ve Hüseyin de yine benzer düşüncelere sahip olmuştur. Uzun Hüseyin ile Hacı Fettah Efendi, servetlerini ve kendilerini korumak adına Türk ordusu ile yakınlaşma düşüncesine döneceklerdi. Bu doğrultuda Türk ordusunun şehre gireceği zamana hazırlık ve kendilerini temize çıkarmak için, farklı kişilere Yunan taraftarı iftirası atmaya çalışıyorlardı. Bu sıralarda Tosun Bey, şehre gizlice girmiş ve görevini (görevi bir cephaneliği havaya uçurmak ve köprüyü yıkmaktı) tehlikeye atma uğruna Aliye ile görüşmüştür (Adıvar, 2024, s. 129). Türk ordusunun bozguna uğramaması için Tosun'un görevi yerine getirmesi gerekiyordu. Aliye Damyanos ile görüşerek onunla evleneceğini ama evinin çevresindeki muhafızların kaldırılması şartını öne sürmüştür. Damyanos bunu kabul etmiş ve Tosun Bey bu sayede kaçarak planı gerçekleştirmiştir. Türk ordusu şehre girerken Yunan kuvvetleri mağlup olup çekilmişti; fakat Türk ordusu hâlâ şehre girmediği için şehre bir karışıklık durumu hâkimdi. Fettah Efendi, Aliye'nin bir gün önce Yunan kumandan ile görüştüğünü ve onun hain olduğunu iddia etmişti. Burada halkı galeyana getirip Aliye'yi linç ettirmiştir (Adıvar, 2024, s. 147-149). Daha sonradan ise İstiklal Mahkemeleri'nde yargılanan Uzun Hüseyin ve Fettah Efendi idam edilecektir.

Vurun Kahpeye romanı Cumhuriyet'in idealize ettiği modern, eğitilmiş ve bağımsız kadın tiplmesini sembolize eder. Aliye'nin görevi yalnız bir öğretmenlik değil toplumsal manada da dönüşümü sağlamaktı. Aliye karakteri, kadınların kamusal alanda yer almaya başlamasıyla ilgili eğitim reformlarının bir yansımasıdır. Darülmualimat'ta eğitim görmesi ona bu fırsatı sağlayan en önemli etkenlerdendir. Nitekim Aliye'nin burada eğitim alması, onun taşrada modern ve laik bir eğitimi temsil eden bir kişi haline gelmesini sağlamıştır. Kadınların eğitimi ve sosyal hayatta daha aktif olması konusundaki ilerleme, II. Meşrutiyet ile daha da görünürlük kazanacaktır. Bu durum edebiyatta idealist kadın öğretmen tipinin yansıması şeklinde kendisine karşılık bulacaktır. Aliye'nin taşrada modern ve laik eğitim anlayışını yaymaya çalışması ve karşılaştığı zorluklar da gericilik ile olan çatışmayı yansıtmaktadır. Aliye'nin dışlanması ve sonunda linç edilmesi ise reformları kabul etmedeki toplumsal sorunlara ve aydın-halk ilişkisine bir göndermedir. Aslında Aliye'nin karşılaştığı zorluklar ile Cumhuriyet'in eğitim politikalarında karşılaştığı zorluklar paralellik göstermektedir. Aliye ile Çalığışu romanındaki Feride arasında bazı benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. İkisi de ideal öğretmen tipini temsil etmekte, taşrada görev yapmakta, çeşitli zorluklarla karşılaşmakta ve ikisi de geri adım atmamaktadır. Farklılıklar ise Çalığışu daha romantik bir bakış açısıyla biterken, Vurun Kahpeye eseri daha politik bir bakış açısıyla yazılmış ve sonu daha sert bir şekilde bitmektedir. Feride'nin hikayesi aşk ile harmanlanmış bir durumdayken, Aliye daha idealist ve Anadolu'ya doğrudan bir travma yaşamadan gitmiştir. Halkla ilişkilerinde ise Feride halkla iyi ilişkiler kurmuş, Aliye ise kasabada bir tehdit olarak algılanmıştı. Kısacası Vurun Kahpeye romanı idealist öğretmeni vurgulaması, öğretmenlerin yaşadığı zorlukları yansıtmaması bakımından son derece önemlidir.

Vurun Kahpeye doğrudan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu konu edinmez; ancak bu reformun gerekçelerini oluşturan kültürel ve toplumsal zemini güçlü biçimde görünür kılar. Romanın geçtiği Millî Mücadele yıllarında, Darülmualimat mezunu bir öğretmen olan Aliye, modern eğitim anlayışını taşraya götürmeye çalışırken Hacı Fettah Efendi gibi geleneksel-dinî

otoritelerle karşı karşıya gelir. Bu çatışma, dönemin çift başlı eğitim yapısını (mektepe-medrese ikiliği) edebî düzlemde sembolleştirir. Aliye'nin idealist öğretmen kimliği ile Fettah Efendi'nin temsil ettiği gerici çevrelerin çatışması, 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun en önemli meşruiyet dayanağını, yani "eğitimde birlik" ihtiyacını gözler önüne serer. Dolayısıyla roman, doğrudan reformun uygulamalarını yansıtmasa da reformun fikrî ve ideolojik zeminini hazırlayan en erken edebî anlatılardan biri olarak okunabilir.

"Yılkı Atı" Romanından Eğitime Bir Bakış

Abbas Sayar, 1923 senesinde Yozgat'ta dünyaya gelmiştir. Yozgat Lisesi'nde okuduktan sonra evlenip İstanbul'a taşınmıştır. İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'ne devam etmiştir. 1940'lı yıllarda ilkokul öğretmenliği ve daha sonrasında matbaacılık gibi işlerde çalışır. Yozgat'ta gazete çıkartmış (Bozlak), ayrıca farklı gazetelerde de yazıları yayımlanmıştır. Demokrat Parti'de de kısa bir süre farklı görevler üstlenmişti; fakat politika ile olan bağı kısa sürecektir. Ayvalık'a taşınan Sayar, 1990'larda Antalya, İzmir, Ayvalık ve Ankara gibi yerlerde resim sergileri açmıştır. 1999 senesinde de vefat etmiştir (Tomur, 2002, s. 1). Sayar edebiyat dünyasına ilk olarak şiirle adım atmıştı. Altı adet şiir kitabı yayımlanır ve daha sonrasında bunlar tek bir kitapta birleştirilerek 1991'de basılmıştır. 1950'li yıllarda ise roman türünde eserler kaleme almıştır (Tomur, 2002, s. 2).

Abbas Sayar'ın "Yılkı Atı" eseri doğrudan eğitim kurumlarını ya da öğretmen figürlerini konu edinmese de, Cumhuriyet döneminde yürütülen eğitim reformlarının taşrada karşılaştığı toplumsal dirençleri ve taşradaki girişimlerin neden sınırlı kaldığını anlamak bakımından önemli bir edebî örnektir. Roman 1961'de tefrika edilir ve 1971'de kitap olarak yayımlanmıştır. Romanda İbrahim adlı karakter zengin olmayı hayal etmektedir. Yoksul bir köy yaşantısı sürerken kış mevsimi de iyice yaklaşmıştır. İbrahim'in Dorukısrak adlı bir atı bulunmaktaydı. Bu ata ahırda belli sayıda saman olduğu için bu yıl bakamayacağını düşünmüştür. Bundan dolayı atı yılkılığa bırakacaktı. Dorukısrak kendi başının çaresine bakmak zorundaydı (Sayar, 2015, s. 18). Dorukısrak köyden uzağa bırakıldıktan sonra tekrar eve dönmeye ve yavrusu tayı görmeye çalışmıştı; fakat her gelişinde taşlanarak köyden kovulmuştu. Dorukısrak gençliğinde İbrahim'in çok fazla işini görmesine rağmen bir başına bırakılmıştı. Hayatta kalıp kalmayacağını kendisi belirlemek durumunda kalmıştır. Bu durumlardan dolayı Dorukısrak başka tepelere giderek kendisi gibi yılkı atlarına rastlamıştır. Bu yılkı sürüsüne katılarak hayatını devam ettirmiştir. Bu süreç içinde kurtların saldırısı ve soğuk gibi çeşitli problemlerle uğramıştır. Ailesinden bazı kişiler, atlarının yılkılığa bırakılmasının yanlış olduğunu düşündüklerinde İbrahim buna karşı çıkmıştır. Buna sebep olarak da "yılkılık geleneğini ben mi çıkardım!" şeklinde cevap vermektedir. Bu geleneğin babası ve dedesi zamanında da olduğuna yönelik bir savunma yapmıştır. Bu durum, köylerdeki geleneksel yapının ne kadar normalleştiği, kalıplaştığı ve hiç sorgulanmadığını; bu anlayışın meşrulaştırıldığını ve kırılmasının ne kadar güç olduğunu bize göstermektedir. İbrahim'in aklına tekrar atı gelmiş ve onu bulmuştu. Romanın sonunda at kendi yavrusu ile birlikte İbrahim'den kaçmıştır (Sayar, 2015, s. 105).

Sayar, köy halkının kaderci tavrını, modernleşme ve eğitim reformlarının karşısındaki kültürel direnç olarak yorumlanabilecek biçimde sunar. Bu direnç, Cumhuriyet'in "fırsat eşitliği" ilkesinin neden köylerde işlerlik kazanamadığının nedenlerinden biri olarak arka planda işlenmektedir. Dolayısıyla Yılkı Atı, doğrudan okul veya öğretmen figürleriyle değil; eğitim reformlarının ulaşamadığı, devlet politikalarının pratikte işlememesi sonucu modernleşmeden mahrum kalan taşra insanı üzerinden reformların sınırlı etkisini arka planda

tartışır. Özellikle bu noktada köylerdeki yoksulluğu ve geleneksel yapıyı işlemesi de bununla bağlantılıdır. İbrahim'in kendisine çok yardımcı olmuş bir ata bile bakamayacak durumda olması köylerdeki genel havayı yansıtmaya bakımdan dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra yıllık atları üzerinden de kırsaldaki zor şartlar aktarılmıştır. Roman, Çalığı ve Vurun Kahpeye'deki idealist öğretmen tipinin temsil ettiği "aydınlatıcı eğitim" anlayışının tersine, eğitimin ulaşamadığı toplum kesimlerinde süregelen geleneksel yapının dönüşmeyişi gösterir. Yani romanda Cumhuriyet'in hedeflediği eğitim yoluyla toplumsal dönüşmenin de tam anlamıyla gerçekleşemediğini görürüz. Bu bakımdan Yılık Atı, Cumhuriyet reformlarının köy gerçekliğiyle çatışan yönlerini sosyolojik düzlemde görünür kılmada önemli bir edebî eserdir.

"Hababam Sınıfı" Romanından Eğitime Bir Bakış

Rıfat Ilgaz, 1911 senesinde Cide'de dünyaya gelmiştir. 1917'de Cide'de ilkokula başlamıştır. Rıfat Ilgaz "Cesur Gemici" adlı eserden etkilenmiş ve "Halime Kaptan" adlı eseri yazmaya başlamıştır. 1930 yılında Muallim Mektebi'ni bitirmiş ve Bolu'da göreve atanmıştır. Bolu'da altı yıl kadar ilkokul öğretmenliği vazifesinde bulunmuştur. 1938'de de Gazi Eğitim Enstitüsü'nde edebiyat bölümünden mezun olmuştur. Bir süre Türkçe öğretmenliği yaptı. Bu dönemlerde verem hastalığı nedeniyle sıkıntılı bir süreç geçirmiştir. Ilgaz, yazma faaliyetlerine şiir ile giriş yapmıştır. 1944 senesinde yayımladığı "Sınıf" adlı eseri sıkıyönetim tarafından toplatıldı. Bu olaylardan sonra kendisi tutuklandı ve altı ay hüküm giydi. Daha sonraki süreçte de Markopaşa ve çeşitli dergilerdeki yazıları sebebiyle, hayatının çeşitli dönemlerinde hakkında soruşturma yapıldı. Tutuklu kaldığı dönemler oldu. 1947'de öğretmenlikten atıldıktan sonra kendisini yazı hayatına verdi ve çeşitli eserler kaleme aldı. 1974'te Yenigün adlı gazeteden emekli oldu. Ilgaz, 1993 yılında İstanbul'da vefat etti (Cuyulan, 2022, s. 10-13). Yazarın on şiir kitabı, yirmi iki hikâye kitabı ve sayısı onu bulan roman türünde eseri vardır.

Rıfat Ilgaz'ın kaleme almış olduğu "Hababam Sınıfı" eseri, mizahi bir bakış açısı ile eğitimdeki sorunları eleştirmektedir. Roman 1956'da Dolmuş Dergisi'nde kısa hikâyeler şeklinde tefrika edilmiş, daha sonrasında 1957'de kitap olarak yayımlanmıştır (yayımlandığında başlangıçta stepne takma adını kullanmıştır). Kitabın konusu uzun bir yaz tatilinden dönen Hababam Sınıfı öğrencilerinin tekrar bir araya gelmesi ve daha sonrasında gerçekleşen olaylar şeklindedir. Kitapta öğrencilerin haylazlıkları, kopya çekmeleri, öğretmenlerden gizlice yaptıkları (sigara içmek gibi) bazı işler (Ilgaz, 2016, s. 12-14), kendi aralarında birbirlerine yaptıkları şakalar gibi konular anlatılmaktadır. Kitap birbirine bağlı bir hikâyeler bütünü olsa da birbirinden bağımsız şekilde de okunabilmektedir. Bu hikâyelerden bazılarında öğretmenlere yönelik eleştirel durumlar da dikkat çekmektedir. Bir hikâyede Kel Mahmut karakterinin kaç defa eşek diyeceğine yönelik iddiaya tutuşulduğu görülmektedir. Kel Mahmut'un sorulara yanlış cevap veren (birçoğuna özellikle yanlış cevap veriyorlar) öğrencilere sürekli hakaretler saydırması üstü kapalı bir şekilde eleştirilmektedir (Ilgaz, 2016, s. 15-17). Maraton Raşit adlı bir öğretmen karakterinin sıraların üstünden atlayarak kopyaları yakalamaya çalışması da konu edilir. Burada romanda Maraton Raşit'in kendisinin de küçük kağıtlar hazırlayarak bitki isimlerinin Latincesinin gizlice okuması da aslında bir kopya olarak eleştirilmektedir (Ilgaz, 2016, s. 55). Eserde, Kel Mahmut'un yapacağı sınavda sorduğu soruları önceden hazırladıkları cevap kağıtları (bu cevap kağıtlarında sorular farklıdır) ile değiştirmelerine rağmen, Kel Mahmut'un bunu bir hafta sonra unutup kendi sorduğu sorular zannetmesi de eleştirilmektedir. Bu durum ezberci eğitim anlayışının bir eleştirisi olarak

karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bazı yerlerde öğrencilere cetvelle vurulması üzerinden de eğitim sistemindeki çözülemeyen şiddet sorunu ele alınmaktadır (İlgaz, 2016, s. 161). Depremden sonra ders yapmaya devam edilmesi, öğrencilere verilen yemek ile öğretmenlere verilenin bambaşka olması (yemeğin kurtlu çıkması), müfettiş geleceği zaman göstermelik düzenlemeler yapılması gibi hususlar da kitapta eleştiri konusu olmaktadır. Kitap Hababam Sınıfı'nın bir olay neticesinde çeşitli okul ve şubelere dağıtılması ile sonlanmaktadır.

Hababam Sınıfı romanında geleneksel eğitim anlayışı eleştirilmektedir. Sık sık şekilciliğin, ezberciliğin eleştirildiği görülmektedir. Reformlarla modernleştirilmeye çalışılan eğitim sisteminin içselleştirilmeden uygulandığı, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin mekanikliği anlatılmaktadır. Bu durum aslında eğitim reformlarının yüzeysel kaldığını göstermektedir. Öğrencilerin öğretmenlere karşı sergilemiş olduğu davranışlar, eğitimdeki otoriter yapıya karşı bir çeşit pasif direniştir (mizah yoluyla direniş). Geliştirilen bu mizahi tavır, otoriter ve fikirleri baskılayan bir eğitim sisteminin doğal getirisi olarak görülebilir. Romanda Kel Mahmut gibi karakterler, bazı yanlışları olsa da idealist bir öğretmen olarak yansıtılmıştır. Bunun yanında ilgisiz, umursamaz öğretmenler ise eleştirilmektedir. Bu karakterler üzerinden de reformların ne ölçüde gerçekleştiği ve öğretmenlerin nitelikleri sorgulanır. Ayrıca fırsat eşitliğinin ne ölçüde sağlandığı konusu da paralı ve parasız yatılı öğrenciler üzerinden tartışılmaktadır. Son olarak da okulun gündelik hayattan ne kadar kopuk ve başka bir dünyada olduğu, bu yönüyle de çocukları nasıl olumsuz etkilediği ve çocukların gelişimine nasıl ruhsal zararlar verdiği tenkit edilmektedir. Sonuç olarak, Hababam Sınıfı eğitim reformlarının başarısını sorgulayan bir eserdir.

Harf İnkılabı (1928), okuma-yazma seferberliğiyle halkı eğitmeyi hedeflemiş, ancak sonraki kuşaklarda bu devrimin yarattığı dinamizmin sürdürülüp sürdürülmediği tartışma konusu olmuştur. Hababam Sınıfı, doğrudan alfabe değişimini konu almaz; fakat ezberci eğitim anlayışı, disiplin sorunları ve şekilciliğe yönelttiği eleştiri, Harf İnkılabı'nın idealindeki bilinçli ve sorgulayıcı birey tipinin ortaya çıkmadığını gösterir. Hababam Sınıfı, alfabe devriminin kendisini değil, devrimin hedeflediği zihinsel dönüşümün sürdürülemediğini hicveden bir eser olarak okunabilir. Böylece roman, reformların uzun vadeli etkilerinin sınırlılığını hicveder.

“Yılanların Öcü” Romanından Eğitime Bir Bakış

Fakir Baykurt, 1929 yılında Burdur'da doğmuştur. Asıl adı Tahir'dir. 1943'te Akçaköy İlkokulu'nu bitirmiş ve daha sonrasında 1948'de Gönen Köy Enstitüsü'nünden mezun olmuştur. Gönen Köy Enstitüsü'nü bitirdikten sonra çeşitli köylerde öğretmenlik görevi sürdürmüştür. 1955'te Gazi Eğitim Enstitüsü'nü bitirdikten sonra da Sivas, Hafik ve Şavşat gibi yerlerde Türkçe öğretmenliği yaptı. “Yılanların Öcü” adlı romanını yayımlandıktan sonra kovuşturmayla uğramış ve hayatı sürgünlerle geçmiştir. İlerleyen dönemde memuriyetten de uzaklaştırılmıştır. 1965 yılında Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) onun başkanlığında kurulmuştur. 1979'da hem Türkiye'deki yaşanan siyasi kriz ortamından uzaklaşmak adına hem de Almanya'daki işçi hayatını kaleme almak adına Almanya'ya gitti. 1999 senesinde de Almanya'nın Essen şehrinde vefat etti (Şermet, 2017, s. 196-197). Başlangıçta şiir ile yazma faaliyetlerine başlayan yazar, öykü ve roman ile bu faaliyetlerine devam etmiştir. Fakir Baykurt'un köy romanı konusunda çok sayıda eser kaleme aldığını söyleyebiliriz. Onun eserlerinde köy yaşantısı, Köy Enstitüleri ve TÖS'ün esintilerini görmekteyiz (Şermet, 2017, s. 196-197).

Fakir Baykurt'un önemli bir eseri olan "Yılanların Öcü" eğitimi doğrudan konu edinmese de dolaylı yoldan reformları işlemektedir (romanda mülkiyet konusunun da öne çıktığı söylenebilir). Eser 1958 senesinde yayımlanmıştır. Romanda Bayram karakterinin kendi halinde bir köy yaşamı vardır. Bayram, Annesi Irazca ve eşi olan Hatçe ile beraber yaşamaktadır. Bir yandan da kendi evinde sıkıntıları olan Deli Hacı karakteri köy içinde başka bir yere ev yapmak istemektedir. Normalde köyde birbirine yakın evler yapılmadığı halde bu konuda muhtar ile konuşmuştur. Muhtar normalde böyle bir şeye izin verilmeyeceğini, bununla birlikte Hacı'nın arkasında duracağını ve hükümetin haberi olmadan bu evi bitirebileceklerini söylemektedir (Baykurt, 2024, s. 19). Bu durum bürokrasi içerisinde ve köyde nepotizmin ne kadar yaygınlaştığını göstermektedir. Bayram'ın evinin yakınına bir ev yaptırılmasının sebebi, Bayram tarafından ses çıkarılmayacağı düşüncesi idi. Vali merkeze bir heykel yaptıracaktı ve bunun için de muhtarlardan belirli miktar da para vermeleri istenmişti. Muhtarın Deli Hacı'ya burayı satması ve ev yaptırmasını istemesi bu yüzden. Hacı de muhtardan aldığı destekle birlikte ev yapmak için cesaretlenmiştir. Hacı'ya buranın verilmesinde onun köy kurulunda olmasının da etkisi de vardır. Irazca ve Bayram, bu evi yaptırmamaya kararlıydı. Bunun sebebi, bir evin yanına ev yaptırmanın kanunen hak olmadığı düşüncesi idi. Nitekim Irazca temelin önüne yatarak Hacı ve kardeşlerinin çalışmasına engel olmaya çalışmıştır. Muhtar Bayram'ı çağırıp ikna etmeye çalışsa da başaramamıştır. Irazca ile Bayram arasında geçen bir konuşmada karakola ve kaymakama gitme konusu gündeme gelmiştir. Irazca, onların da kendileri aleyhinde davranacağını düşünmektedir (Baykurt, 2024, s. 71). Irazca akşam vakti Hacı gidince onun yaptığı temeli tekrar kapatmıştır. Muhtar köylüleri ve Bayram'ı çağırıp heykel konusunda paraya ihtiyaç duyulduğunu söyleyerek onları ikna etmeye çalışır. Burada hükümetin aldığı karara ve ülke mutluluğunun temsili için yapılacak bir heykeli itiraz edilmemesi gerektiğini söylemektedir. Bu hususta da onların köylülerin parasının olup olmamasına bakmayacağını aktarmaktadır. Bu durum köydeki hak bilincinin tam anlamıyla oturmadığını, üstten gelen kararlara ne olursa olsun itaat etmek gerektiğini göstermektedir. Bu romanda sıkça eleştirilmektedir. Bazı kişiler itiraz etse bile kaymakamın karşısında bunu dile getirmekten çekindiği söylenmektedir. Hacı'ya satılan arazinin işlemi, daha önceden kimseye haber verilmeden yapılmıştı. Muhtar, kaymakamın geleceği vakit köyün temiz tutulması ve ona her türlü ikramın yapılmasını istemektedir (Baykurt, 2024, s. 89). Bu ise göstermelik bir şekilcilik ve makamın ne kadar üstte görüldüğü, köylülerin kendini konumlandığı noktaya yönelik bir tenkittir. Muhtar Bayram'ı tehdit etmiş ve annesini bu işten uzak tutması gerektiğini, kadınların bu işlerle uğraşmayacağını söylemektedir. Bu durum köyde kadınların toplumsal algılanış konumunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Ayrıca romanda Bayram, bu ev ile manzarasının kapanacağını söylemesi üzerine, muhtar köylülerin manzaradan anlamayacağını bunun şehirlilere has olduğunu söylemektedir. Bu husus ise bize köylü-şehirli ayrımının nasıl kalın hatlarla belirlendiğini ve köylünün kendini konumlandığı yeri aktarması bakımından önemlidir. İlerleyen süreçte Irazca, Hacı'nın getirdiği kerpiçleri kırmıştır. Bunun üzerine Hacı kendisini kaybedecek ve Bayram'ın eşi Hatçe'ye saldırarak çocuğunu düşürmesine sebep olacaktır. Ayrıca bunun dışında da Bayram muhtarın odasında dökülecektir. Yine Bayram'ın kendi kuzusu kaçırılıp kesilecektir. Bu durum, devletin köylere ve taşraya tam anlamıyla ulaşamadığını ve insanların kendi haline bırakılmasının vurgulanmasıdır. Nitekim kanunlardan umudunu kestiği için Irazca, kaymakam köye gelince şikayetlerini ona söylemek durumunda kalmıştır. Muhtar, Hacı ile Bayram'ı barıştırıp olayların üstünü örtmek için çaba harcayacaktır. Bazı komşuları Bayram'a bu işten vazgeçmelerini kaymakamın bu işlerle çok fazla ilgilenmeyeceğini söylerler. Bu durum bürokrasinin o dönemde nasıl işlediğini

göstermesi bakımından önemlidir. Bazı köylüler, mahkemeye gidilse bile bunun uzun yıllar süreceğini ve çok para harcamaları gerekeceğini vurgulamıştır. Buna rağmen İrazca, Bayram'ın tereddüt etmesine rağmen mahkemeye gitmekten vazgeçmemiştir.

Yılanların Öcü romanı, dolaylı olarak eğitim reformlarının taşraya ulaşamadığını anlatmaktadır. Anadolu'nun ücra yerindeki bir köyde eğitimin, sosyal adaletin ya da hak bilincinin tam anlamıyla yerleşmediğini görmekteyiz. Bu bakımdan, Cumhuriyet'in eğitim yoluyla toplumsal dönüşüm hedefinin de tam anlamıyla gerçekleşmediği romanda vurgulanmıştır. Muhtar ve diğer üst düzey bürokratların da halktan ne ölçüde kopuk olduğu romanda sıklıkla eleştirilmektedir. Bu kişiler, halkın sorunlarına karşı duyarsızdır. Bu kopukluk, köylerde eğitim reformlarının tam anlamıyla başarıya ulaşamamasında etkilidir. Reformların sadece yasal düzeyde kaldığı, halka ulaşamadığı ve cehaletin köyde nasıl kökleştiği aktarılır. Halkevlerinin hedeflerinden biri olan kültürel aydınlanmanın tam anlamıyla gerçekleşmediğini hem Yılanların Öcü romanında hem de Yılık Atı romanında görmekteyiz. Nitekim reformların dirençle karşılaşması öne çıkan temalardandır. Romanda Bayram'ın Hatçe'yi Fatma ile aldatması üzerinden de kadının buna tepkisiz kalması ve toplumsal konumu eleştirilir. Bu durum Kadınlar için gerçekleştirilen eğitim reformlarının, kırsal bölgelerde sınırlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca romanda gerçekleştirilen reformların köydeki geleneksel direnç ile karşılaşmasının da altı çizilmektedir.

“Yaban” Romanından Eğitime Bir Bakış

Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Türk edebiyatında birçok eser vermiş önemli bir yazardır. Yakup Kadri, 1889 senesinde Kahire'de bir sarayda doğmuştur. Çocukluğunun altı yılı da bu sarayda geçmiştir. Ailesinin maddi durumu kötüleşince ailesi ile birlikte Manisa'ya taşınırlar. Yakup Kadri ailesi de köklü bir geçmişe sahipti. Nitekim bu gibi sebepler onun aristokratik bir zihniyete sahip olmasına sebep olmuştu. Mısır'dayken özel hocalardan ders alan Yakup Kadri, Manisa'ya geldiğinde herkesin gittiği okullara gider (Akman, 2013, s. 32-34). Daha öncesinde halkla pek iç içe olmamış bir çocuk için buna alışmak hiç de kolay değildir. Sadece okulda değil Manisa'daki halkın içine karışmaya da tam anlamıyla alışamamıştır. İzmir'e taşındıklarında orada idadide eğitimine devam eder. Annesiyle tekrar Mısır'a gittiğinde Frere'ler okuluna giderek burada Fransızca öğrendi. Bir süre de İsviçre Lisesi'nde eğitim gördü. Fransızca öğrenmesi dünya görüşünü etkileyen önemli bir husustu. II. Meşrutiyet'in ilanından önce İstanbul'a gelmiştir. İstanbul'a çabuk alışmıştır. Ona göre İstanbul medeniyetin merkeziydi; ancak Anadolu'yu taşra olarak görmekteydi (Akman, 2013, s. 35). Bu durum eserlerine de yansımıştır. Onun topluma bakışını etkileyen diğer bir hususta Batı'daki eserleri okumasıdır. Yakup Kadri Fecr-i Ati grubuna da katılmıştı. 1919 senesinde İsviçre'den dönünce Mütareke döneminde mevcut sorunlarla ilgili pek çok makale yazmıştır. İstanbul'da kaldığı süreçte Millî Mücadele'ye yazılarıyla destek vermiştir. Daha sonrasında 1921 senesinde Mustafa Kemal Paşa'nın da isteğiyle Ankara'ya gelmiştir. Anadolu'ya geldiğinde buranın durumuna alışamaz. Cumhuriyet'ten sonra kaleme aldığı eserlerinde aristokratlığının yanı sıra devrimcilik anlayışı da bu dönemde yazdığı eserlere yansımıştır. Millî Mücadele'den sonraki süreçte devrimci kadronun içerisinde yer almıştır. 1923-1934 yılları arasında milletvekili olarak görev yapmıştır. Vedat Nedim (Tör), Şevket Süreyya (Aydemir), İsmail Hüsrev (Tökin) ve Burhan Asaf (Belge) gibi isimlerle birlikte Kadro Dergisi'ni çıkarmıştır. Kadroculara marksizm üzerinden çok sayıda eleştiri yöneltilmişti (Ertan, 1993, s. 550). Bu dergi çıkışından kısa bir süre sonra 1934'te Atatürk'ün de isteğiyle kapatılmıştır. Derginin kapanmasında pek çok etken vardı. Kendilerini devrimin ideolojisini oluşturmak isteyen

kişiler olarak görmeleri, CHP içinde tepkiyle karşılanmıştı (İnan, 2004, s. 112). Bunun dışında derginin sert üslubu, ortaya attığı çeşitli görüşler ve yazarlardan bazılarının marksist geçmişleri derginin kapanmasında etkili olan hususlardandı. Yakup Kadri de bu süreçte Arnavutluk'ta Tiran'a büyükelçi olarak atandı. Yakup Kadri bunu bir sürgün olarak görmektedir. Bu yıllarını "Zoraki Diplomat" adlı eserinde anlatmaktadır. 1955'te emekli olana kadar farklı yerlerde diplomatlık görevine devam edecektir (Akman, 2013, s. 53). 1961-1965 yılları arasında da milletvekili olarak görev yapmıştır. Yakup Kadri 1974'te Ankara'da vefat etmiştir. Yakup Kadri, anı, roman ve şiir gibi farklı türlerde çok sayıda eser ortaya koymuş önemli bir yazardır.

Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun "Yaban" adlı romanının konusu doğrudan eğitim ile ilgili olmasa da eğitime ve topluma yönelik önemli bilgileri ihtiva etmektedir. Roman, 1932 senesinde yayımlanmıştır. Romanın baş karakteri Ahmet Celal, savaş sırasında sağ kolunu kaybetmişti (I. Dünya Savaşı'nda). Bununla beraber onun kolunu kaybetmesi diğer köylülerin dikkatini çekmemişti; çünkü pek çok köylüde bu tarz kayıplar mevcuttu. Ahmet Celal, emir eri Mehmet Ali'nin daveti ile işgal altındaki İstanbul'dan çıkarak onun köyüne gitmiştir. Ahmet Celal geceleri kitap okuduğu zaman, bazı köylüler onun büyü yaptığını sanmaktaydı (Karaosmanoğlu, 2018, s. 21). Romanda genel itibariyle köydeki durumlar da tasvir edilmiştir. Ahmet Celal, bir çocuğun neden okula gitmediğini sorduğunda çocuk okula gitmesi durumunda buralara bakacak birinin olmadığını, ayrıca köyde okulun da bulunmadığını söylemektedir. Bu durum, eğitim reformlarının taşraya tam anlamıyla ulaşamadığını ve köydeki yaşam şartlarının zorluklarını göstermektedir. Köyde nispeten zengin olanların durumu bile çok iyi değildi. Romanda aydın-köylü ayırımına da değinilmektedir. Aradaki uçurumun çok fazla olduğu dile getirilmektedir (Karaosmanoğlu, 2018, s. 36). Köylülerin son derece ilkel şartlarda yaşaması ve evlerinin duvarlarına tezek ile sıvamaları da romanda dikkat çekilen bir husustur. Ahmet Celal köylülerin bu durumda kalmasını, aydınların köylülere yeterince ulaşamamasına bağlamaktadır. Ahmet Celal köylüleri İstiklal Harbi konusunda bilgilendirmeye çalışmıştır; fakat köylüler uçaklarla dağıtılan İngiliz propagandalarına itibar etmekteydi. Ahmet Celal köyde bir yabancı olarak "yaban" şeklinde isimlendirilmişti (Karaosmanoğlu, 2018, s. 180-181). Bu durumdan dolayı köyde yalnız kalmıştır. Zamanla Mehmet Ali'nin kardeşi ve İsmail'in eşi olan Emine'ye âşık olmuştur. İlerleyen süreçte köy Yunanlar tarafından işgale uğrar. Yunanlar köyden çekileceği zaman köy yakılıp yıkılmıştır. Emine ile birlikte bu hengâmenin arasından çıkmaya çalışırlar; fakat Emine yaralanıp ölecektir (Karaosmanoğlu, 2018, s. 198).

"Yaban" romanında aydın-halk uçurumuna sıkça değinilmiştir. Ahmet Celal İstanbul'da eğitim almış bir aydın olarak köye gelmiş ve köylü ile bir bağ kuramamıştı. Bu durum, eğitimin halk arasında sınıfsal ve toplumsal farklılaşmalara yol açtığını göstermektedir. Bu eğitimi almaya fırsatı olmayan köylüler, durumdan mahrum kalmaktaydı. Ahmet Celal'in halkı eğitmeye yönelik çabaları, halk tarafından hoş karşılanmamıştır. Bu durum eğitim reformlarının tek yönlü olduğunu, halkın katılımı olmadan başarılı olunamayacağını vurgulamaktadır. Köydeki geleneksel yapının devam etmesi sebebiyle Ahmet Celal dışlanmıştı. Bu durum halkın bilinçlendirilmeden reformları benimseyemeyeceğini de göstermektedir. Bu yüzden reformların şehirlerde daha başarılı olduğunu söylenebilir. Bir başka talihsizlik de toplumun uzun süren savaş döneminden dolayı yıpranmasıdır. Bu durum eğitim reformlarının karşılık bulmasını da güçleştirmektedir. Ahmet Celal'in kalmış olduğu yalnızlık, Türk aydınının da yalnızlığını simgelemektedir. Ahmet Celal halkı eğitmekten çok, onları aslında dönüştürmek istemektedir. Bu durum eğitimin, merkezden gelen tek taraflı bir

ideolojik aparat haline gelmesi şeklinde yorumlanabilir. Romanda eğitimin amacının halka rağmen halkı dönüştürmek olamayacağını altı çizilmektedir.

Yaban, 1933 Üniversite Reformu'nun doğrudan bir anlatısı değildir; ancak reformun gerekçelerini hazırlayan toplumsal ve kültürel zemini güçlü biçimde yansıtır. Romanın başkahramanı Ahmet Celal, İstanbul'da iyi bir okulun mezunu bir aydın olarak köye yerleştiğinde, halkla arasında aşılmaz bir mesafe bulunduğunu fark eder. Köylülerin cehaleti karşısında duyduğu hayal kırıklığı ve kendi bilgisinin onlara ulaşamaması, dönemin en temel problemlerinden biri olan aydın-halk kopukluğunu görünür kılar. Bu kopukluk, 1933 Üniversite Reformu'nun da en önemli meşruiyet dayanaklarından birini oluşturur: üniversitenin, toplumun sorunlarına yabancı bir entelektüel zümre yetiştirdiği düşüncesi. Yaban'da Ahmet Celal'in yalnızlığı, bir bireysel dram olmanın ötesinde, Cumhuriyet'in yükseköğretim kurumlarının yeniden şekillendirilmesi ihtiyacını simgeler. Dolayısıyla roman, doğrudan üniversite reformunu işlemez; fakat reformun "aydını halkla bütünleştirme" idealinin edebî düzlemdeki en erken ve çarpıcı yansımalarından biri olarak okunabilir. Bununla birlikte kendi yaşantısının da bir getirisi olarak Yakup Kadri de bu aydın-halk kopukluğunun bir parçasıdır. Nitekim kendisi de yukarıda anlatıldığı gibi halktan kopuk bir yaşantı sürmüştür.

"Bozkırdaki Çekirdek" Romanından Eğitime Bir Bakış

Kemal Tahir, 1910 yılında İstanbul'da doğmuştur. Yazarın hem anne hem de baba tarafından ailesi, II. Abdülhamit'e bağlı ve sevilen kimselerdir. Babasının İkinci Abdülhamit'e olan bağlılığı onu etkilemiştir. Ailesinin devletle iç içe olması onun devlet meselelerine eğilmesine neden olmuştur (Karaca, 2019, s. 9). Çocukluk yaşlarında Anadolu'nun pek çok yerini görme imkânı bulmuştur. Kemal Tahir'in Galatasaray Lisesi'ne başlaması onun hayatında önemli bir dönüm noktasıdır. Bu durum, onu Batı kültürünü yansıtan bir ortamla buluşturmuştur. Burada Fransızca öğrenmiştir. Galatasaray Lisesi'ni ikinci sınıftayken bırakıp avukat kâtipliği, gazetecilik ve ambar muhasipliği gibi işlerde çalışmıştır. Bir yandan da edebiyatla ilgilenmeye başlamış ve şiir denemeleri yazmıştır. Sarı Mustafa ve Kerim Sadi ile tanışması onun hayatında bir diğer dönüm noktasıdır. Bu kişiler dönemin önde gelen solcu kişilikleridir. Nitekim yine Sarı Mustafa aracılığıyla Nazım Hikmet ile tanışır (Karaca, 2019, s. 10-11). Bu dönemde (1934-1935) fikirleri de büyük bir değişim geçirmiştir. Bundan sonra toplumsal konularla daha yakından ilgilenmeye başlamıştır. Haziran 1938'de evindeki sosyalizmi destekleyen eserleri askerdeki kardeşine göndermiş ve askeri isyana sevk gerekçesiyle tutuklanmıştır (Sarı, 2015, s. 677). Çankırı, Çorum, Kırşehir ve Malatya Cezaevlerinde yattıktan sonra 1950'de genel aftan da yararlanarak hapisten çıkmıştır. Hapishane yılları onun romancılığı için en etkin dönemdir. Hapishane onun ileride yazacağı eserleri için bir bakıma gözlem yeri olmuştur. 1955'ten sonra yayımladığı romanlarla Türk edebiyatında öne çıkan yazarlar arasında yer almıştır. Kemal Tahir 1973'te İstanbul'da vefat etmiştir.

"Bozkırdaki Çekirdek" Kemal Tahir'in önemli eserlerinden bir tanesidir. Eser 1967 senesinde yayımlanmıştır. Bu romanda eğitim reformlarından kırsal alanı hedef alan Köy Enstitüleri, sert bir şekilde eleştirilmektedir. Romanın karakterlerinden Zeynel Ağa ve Kara Derviş gibi figürler, köyde kendilerinden habersiz kuş uçurtmamaya ve kendi çıkarlarına bakmaktaydılar. Bazı kanun dışı işlere karışan bu kişiler, köyün civarına bir Köy Enstitüsü kurulacağını duyduklarında buna karşı çıkmışlardır. Ayrıca köye gelen öğretmenlerden Murat Öğretmen hariç diğerleri Zeynel Ağa ve Kara Derviş'in tutumuna dayanmadan köyden ayrılmıştır. Murat karakteri Kemal Tahir'in diğer romanlarında da karşımıza çıkmaktadır.

“Sağırdere” adlı romanında Murat karakterinin güvenilir ve dürüst bir kişi olarak yansıtıldığı söylenebilir (Tahir, 2007, s. 67). Ayrıca “Körduman” adlı romanında da Murat’ın idealist kişiliğinin vurgulandığı görülmektedir (Tahir, 2009, s. 191-192). Emine öğretmen ve birkaç kişi daha Enstitü kurmak için araştırmalar yapmıştır. Bu enstitülere karşı propagandalar da yapılmıştır. Enstitülerin yeni bir sınıf yaratacağı, çocukların ucunun nereye varacağını bilmediği sorular sormasına yol açtığı ve uygunsuz bazı fikirleri öne atmasına neden olduğu söylenir. “Bozkırdaki Çekirdek” romanında Köy Enstitüleri Almanya veya Mihver devletlerindeki sistemlere benzetilerek eleştirilmiştir (Tahir, 2022, s. 31-35). Kemal Tahir, ayrıca Kazım Karabekir’in dile getirdiği yarı aydın fikrine de katılmış ve altyapısal bir taban olmadan kalkınamayacağını düşünmektedir. Yine Köy Enstitüleri’ndeki öğrencilerin ağır çalışma şartları tenkit edilmektedir (Tahir, 2022, s. 167,170). Nitekim bu konuda romandaki karakterlerin aracılığıyla, buraya öğretmen mi yoksa yapı işçisi mi olmaya geldikleri sorulmaktadır. Yine romanın pek çok yerinde öğrencilerin çalışmaları angarya olarak görülüp eleştirilmiştir. Enstitülerin bir fantezi ürünü olduğu söylenmiştir (Tahir, 2022, s. 267). Romanın devamında enstitünün yapılacağı yer ile ilgili Kara Derviş ve Zeynel ağa, sahte bir tapu düzenleyerek arazinin kendilerinin olduğunu, bu arazinin kendilerinden satın alınması gerektiğini ifade etmiştir. Bu tapunun sahte olduğu Murat eğitimci tarafından ortaya çıkarılır. Sonrasında ise Murat eğitimci kurulan bir tuzak ile yakalanmıştır. Daha sonradan öğretmenler ve öğrenciler Murat’ı kurtarırlar. Bundan bir gün sonra Kara Derviş, Emine Öğretmeni tecavüz etmek için kaçırmıştır. Emine Öğretmen, öğrenci ve öğretmenler tarafından kurtarılsa da Murat eğitimci bir kurşun yarasıyla ölmüştür (Tahir, 2020, s. 451-452).

Bozkırdaki Çekirdek romanı, reformların kâğıt üzerinde yarattığı başarıyla, halk üzerindeki etkisizlik çelişmesini ele almaktadır. Eğitimin toplumla uyumlu bir şekilde değil de ona karşıt bir şekilde ilerletilmek istendiği satır altından vurgulanmaktadır. Bu durumun reformların kalıcı ve köklü olmasını engelleyici bir faktör olduğunu anlatır. Bunun yanı sıra okulun kurulması sırasında takılan bürokratik bazı engeller, memur zihniyeti ve eğitimin yozlaşması gibi konular da dile getirilir. Eğitim reformlarının yukarıdan dayatıldığını ve idealist bir anlayışla değil korkuya dayalı olarak uygulandığı ima edilir. İdealist öğretmenler, köy halkı tarafından dışlanır ve direnişle karşılaşır. Bu durum Cumhuriyet dönemi taşraya gönderilen öğretmenlerin yalnız bırakıldığına ve sistemin kendi ideallerini koruyamadığına yönelik bir eleştiridir. Romanda Köy Enstitüleri de ağır çalışma koşulları ve “Nazi kurumu” niteliğine sahip olma gibi gerekçelerle eleştirilmiştir. Mahmut Makal, Kemal Tahir’in “Bozkırdaki Çekirdek” adlı romanını yazarken bilgileri Köy Enstitüsü’nden atılan bir öğretmen olan Tahir Alangu’dan aldığını, kendisinin Enstitüleri görmediğini söylemektedir (Makal, 1979, s. 26).

Tartışma ve Sonuç

Osmanlı’da 18. yüzyılın sonlarından itibaren eğitimde (başta askeri okullarda) modernleşme çabaları görülmektedir. Tanzimat döneminde de eğitimde önemli adımlar atılmış ve Batı tarzı bazı okulların açıldığı görülmüştür. 1838’de açılışına başlanan Maarif-i Umumiye Nezareti de eğitimde önemli bir adımdır. Ayrıca 1869’daki Maarif-i Umumiye Nizamnamesi de karmaşa içerisinde olan eğitim sistemini düzenlemeyi hedeflemiştir. Tanzimat döneminde öğretmen yetiştirmek adına çok sayıda kurum açılmıştır. Eğitimdeki bu çabalar Abdülhamit devrinde de artarak devam etmiştir. Bu dönemde de öğretmen okullarının sayısı artsa da taşraya tam manasıyla halâ ulaşılamamıştı. II. Meşrutiyet devrinde de kadınların eğitimine yönelik önemli adımlar atılmış, nicelik anlamında bir gelişme olsa da nitelik aynı ölçüde sağlanamamıştı. Bu

dönemde özellikle 1912'den sonra eğitimde millileşme çabaları önemlidir. Bu durum Cumhuriyet dönemine de önemli bir miras bırakacaktır.

Cumhuriyet dönemindeki eğitim kurumları, Tanzimat dönemi açılan köklü kurumlar ve devrimlerin sonucunda açılan yeni kurumlar olmak üzere iki gruptan meydana gelmekteydi. Bu dönemde öğretmen sayısını arttırmak için önemli girişimler yapılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmış, yeni alfabeye geçilmiş okuma-yazma seferberliği başlatılmış, yabancı uzmanlar rapor hazırlamak üzere ülkeye çağrılmış, laik ve milli temeller üzerine bir eğitim sistemi meydana getirilmiştir. Ayrıca 1933'te üniversite reformu yapılmıştır. Eğitim taşraya götürülmek istense de Köy Enstitüleri projesine kadar bu konuda kapsamlı bir çalışma yapılamamıştır.

Çalıkuşu, Vurun Kahpeye, Yılkı Atı, Hababam Sınıfı, Yılanların Öcü, Yaban ve Bozkırdaki Çekirdek adlı eserlerde eğitim reformlarının yansımaları incelenmiştir. Bu romanlarda bazı ortak noktalar üzerinden dikkat çekici sonuçlara ulaşılmaktadır. Bürokrasinin yetersizliği veya bürokrasinin bazı kişileri kayırması, taşraya tam anlamıyla eğitim reformlarının ulaşamaması, taşradaki geleneksel yapının reformlara karşı direnişi, şekilci ve ezberci eğitim-öğretim, bazı öğretmenlerin olumsuz tutumları veya nitelik olarak yetersiz olması, eğitim reformlarının tavandan tabana doğru uygulanması, taşra ve köylerdeki cehalet, idealist öğretmen gibi bazı temaların ön plana çıktığı görülmektedir. Romanlarda eğitim reformlarının ne ölçüde başarıya ulaştığı, bazı eserlerde doğrudan bazı eserlerde de dolaylı yoldan tartışılmıştır. Taşraya ulaşamama ortak sorun olarak göze çarpmaktadır.

Bu romanlar, sadece eğitim reformlarının uygulamadaki başarısızlıklarını değil, aynı zamanda bu reformların toplumun geleneksel yapısıyla nasıl çatıştığını da tartışmaktadır. Karakterler aracılığıyla görülen aksaklıklar, reformların yalnızca yapısal manada değil, aynı zamanda kültürel ve sosyolojik boyutta da sorunları olduğunu aktarmaktadır. Bu reformların, halkın hayat tarzına, beklentilerine ve değerlerine uyum sağladığı ölçüde başarılı olacağı, alt metinlerde vurgulanmaktadır. Aksi takdirde reformlar şekilci kalmış ve idealist öğretmenler geleneksel yapılarla mücadele ederek yalnızlık durumuna itilmiştir. Bu bağlamda değinilen romanlar, reformların halktaki karşılıklarının sorgulanması bakımından da önemli bir alan oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmada reformların taşrada sınırlı kaldığı, bürokratik engellerin etkisi ve idealist öğretmen figürünün öne çıkışı tespit edilmiştir. Bu bulgular farklı bir çalışmadaki sonuçlarla da örtüşmektedir; bu çalışmada da öğretmenler modernleşmenin sembolü olarak görülmektedir (Orakçı, 2018). Ayrıca farklı bir çalışmada da taşrada reformların halk tarafından dirençle karşılandığı ve öğretmenlerin yalnız bırakıldığı söylenmektedir (Uludağ, 2008). Dolayısıyla ortaya çıkan bulgular ve çalışmadan elde edilen sonuçlar daha önceki araştırmalarla da uyumludur.

Bunun dışında da yapılan çalışmada reformların çoğu kez şekilci kalması ve halk-aydın kopukluğunun da romanlarda güçlü bir şekilde işlendiği görülmüştür. Bu durum benzer bazı araştırmalarda da karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalarda da aydınların halka uzak kaldığı ve eğitimdeki mesafenin vurgulandığı görülmüştür (Baskın & Toyran, 2016; Turhan, 2023). Benzer bir biçimde yapılan başka bir çalışmada da misyoner okullarının değerler eğitimi üzerinden kültürel çatışmalar yarattığı ve halkla kopukluk oluşturduğu görülmektedir (Yaşar & Özden, 2021). Bu çalışma her ne kadar misyoner okulları üzerine odaklansa da eğitim kurumlarının ve faaliyetlerinin halkla kopukluk oluşturması bakımından yapılan bu çalışma ile benzerlikler arz etmektedir. Dolayısıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgular ve sonuçlar,

reformların yüzeysel kalması ve toplumsal uyum sorunları bakımından diğer çalışmalarla benzerlikler taşımaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve sonuçlar, alana ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler geliştirmeyi mümkün kılmaktadır. Öncelikle edebi eserlerin eğitim tarihi araştırmalarında çok daha yoğun biçimde kullanılması gerektiği açıktır. Romanlar, toplumsal değişim süreçlerinin, halk-aydın kopukluğunun ve reformların yansımalarının incelenmesi için önemli bir kaynaktır. Bunun yanında, reformların toplumsal yansımalarının yerel düzeyde izlenmesi ve taşra-merkez farklılıklarının yeni araştırmalarda ayrıntılı olarak ele alınması önemlidir. Son olarak, idealist öğretmen figürü ve onun farklı romanlardaki temsil biçimleri, karşılaştırmalı analizlerle daha derinlemesine incelenmelidir. Böylece hem eğitim tarihine hem de edebiyat-toplum ilişkisine dair yeni açılımlar sağlanabilir.

Kaynakça

A) Arşivler

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA).

B) Resmi Yayınlar

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1939). 1. millî eğitim şurası kararları.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1943). 2. millî eğitim şurası kararları.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1946). 3. millî eğitim şurası kararları.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1949). 4. millî eğitim şurası kararları.

T.C. Resmî Gazete, (1954, 4 Şubat). Resmî Gazete (Sayı: 8625). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/8625.pdf>

T.C. Resmî Gazete, (1940, 22 Nisan). Resmî Gazete (Sayı: 4491) Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/4491.pdf>

C) Telif Eserler

Abir, N. (2012). *Çalığışu hikayesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://acikerisim.msgsu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.14124/2927?show=full>

Adivar, H. E. (2018). *Türk'ün ateşle imtihanı*. Can Yayınları.

Adivar, H. E. (2024). *Vurun kahpeye*. Can Yayınları.

Akman, E. (2013). Yakup Kadri Karaosmanoğlu üzerine bazı düşünceler ve unutulmuş bir makalesi: Kastamonu. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 31-60.

Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 1993'e)*. Kültür Koleji Yayınları.

Arslan, L. (2021). *Türk siyasetinde Köy Enstitüleri tartışmaları*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Ateş, S. D. (2021). *1872-1950 dönemleri arası Türk romanlarında eğitim, yönetim, denetim, öğretmen, öğrenci kavramlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Aytemiz, B. U. (2001). *Halide Edip Adivar ve feminist yazın*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Baskın, S., & Toyran, M. (2016). Cumhuriyet dönemi Türk romanında eğitim. R. Kaplan (başkan), Uluslararası Edebiyat ve Toplum Sempozyumu. Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Bartın.
- Baykurt, F. (2024). *Yılanların öcü*. Literatür Yayınları.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Siyasal Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, Funda. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cihan, A. (2007). *Osmanlı'da eğitim*. 3F Yayınevi.
- Cuyulan, S. D. (2022). *Rıfat Ilgaz'ın romanlarında toplumcu gerçekçilik*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 10-18.
- Ertan, T. F. (1993). Kadro hareketine genel bir bakış. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 9 (27), 549-558.
- Gazalcı, M. (2015). *Köy Enstitüleri sistemi*. Bilgi Yayınevi.
- Güntekin, R. N. (2025). *Çalikuşu*. İnkılâp Kitabevi.
- İlgaz, R. (2016). *Hababam sınıfı*. İş Bankası Yayınları.
- İnan, S. (2004). Atatürkçülük (Kemalizm) ve ideoloji. *Liberal Düşünce*, (36), 109-115.
- Kaplan, M. (2002). *Aydınlanma devrimi ve Köy Enstitüleri*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Karaca, Z. (2019). *Kemal Tahir'in tarihî romanlarında sosyal olaylar*. [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2018). *Yaban*. İletişim Yayınları.
- Karpat, K. (2011). *Osmanlı'dan günümüze edebiyat ve toplum*. Timaş Yayınları.
- Kesici, A. (2025). "Kaplumbağalar" romanında eğitime ilişkin temaların eğitim bilimleri açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (29), 327-340.
- Koçak, C. (2010). *Türkiye'de Milli Şef dönemi Cilt 2*. İletişim Yayınları.
- Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Makal, M. (1979). *Köy Enstitüleri ve ötesi*. Çağdaş Yayınları.
- Orakçı, A. (2018). Türk romanında öğretmen ve eğitim (Tanzimat'tan Köy Enstitülü yıllara 1860-1940). *International Journal of Languages Education and Teaching*, 6 (2), 18-36.
- Özkan, İ. (2016). Türk eğitiminde öğretmen okulları ve öğretmen yeterliliklerine dair düşünceler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5 (15), 19-28.

- Poyraz, T. & Albek, M. (1957). Reşat Nuri Güntekin hayatı ve eserleri. *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 6 (3), 1-18.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sarı, K. A. (2015). Kemal Tahir'de sosyalizm ve batılılaşma etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 674-685.
- Sayar, A. (2015). *Yılkı atı*. Ötüken Yayınları.
- Sürgit, B. (2014). Adalet Ağaoğlu'nun Ölmeye Yatmak adlı romanında eğitsel Sorunlar ve öğretmen imgesi. *FSM İlmî Araştırmalar ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (4), 141-156.
- Şermet, S. K. (2017). Fakir Baykurt'un yazınında Köy Enstitüleri ve sendikal yaşamın izleri. *The International Journal of Academic Social Science Studies*. (62), 195-204.
- Tahir, K. (2007). *Sağırdere*. İthaki Yayınları.
- Tahir, K. (2009). *Körduman*. İthaki Yayınları.
- Tahir, K. (2022). *Bozkırdaki çekirdek*. İthaki Yayınları.
- Tekin, Y. (2022). Modern ulus devletinin ideolojik bir aygıtı olarak eğitim ve 19. yüzyıl Osmanlı eğitim sistemi. *Cihannüma Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 1 (1), 1-34.
- Tonguç, İ. H. (2021). *Canlandırılacak köy*. İş Bankası Yayınları.
- Tomur, S. (2002). Klişelerden uzak bir köy romancısı: Abbas Sayar. [Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Turhan, Mümtaz. (2023). *Kültür değişimleri*. Altınordu Yayınları.
- Uludağ, M. E. (2008). Çalığışu romanında vurgulanan eğitim problemleri ve günümüze yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25), 78-90.
- Yaşar, E., & Özden, M. (2021). Türk romanında (1923-1938) yabancı okullardaki misyoner eğitim faaliyetlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 395-408.
- Yıldız, N., & Akandere, O. (2017). Köy Enstitüleri'nin ideolojik yapısı, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 17 (35), 275-316.

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Kadim Mirasın İzinde: Acemhöyük Bağlamında Gençlerin Yerel Tarih Farkındalığının İncelenmesi

Emin Alperen TURGUT

Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi
emintrgt0668@gmail.com ORCID: 0000-0002-3662-8284

ÖZET

Yerel tarih mikro ölçekli bir inceleme alanı olarak toplumsal hafızanın korunmasına, kimlik oluşumuna, gençlerin buldukları alana aidiyet geliştirmesine ve yaşadıkları alana karşı bilinçli ve sorumlu bir tutum geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu araştırma bir yerel tarih araştırması olarak; Orta Anadolu'nun en önemli Orta Tunç Çağı yerleşimlerinden biri olan ve bugün Aksaray sınırları içerisinde yer alan Acemhöyük'ün gençler nezdinde ki tarihî, kültürel ve toplumsal algısını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2025 yılında höyüğün bulunduğu alan olan Aksaray Yeşilova'da yaşayan 64 genç katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma modeli nitel araştırma yaklaşımının doğasına uygun olarak durum araştırması olarak belirlenmiştir. Gençlerin Acemhöyük ile ilgili bilgisi, kazı çalışmaları ve ortaya konulan bilimsel birikim, koruma ve geliştirme çalışmaları, turizm ve tanıtma açısından önemi, yerel katkılar, mitolojik ve efsanevî unsurlar ve kişisel ilgileri hakkında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veri toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Acemhöyük'ün tarihçesi, 20. yüzyıl başlarından itibaren yapılan arkeolojik çalışmalarla kayıt altına alınmış; Asur Ticaret Kolonileri Çağı'na ait mimari ve yazılı belgeleriyle dikkat çekmiştir. Ancak gençler ile bu arkeolojik miras arasında yeterli kültürel ve tarihsel bağ kurulamadığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların Acemhöyük hakkındaki bilgi düzeyi oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar, höyüğün dönemsel önemi, kazı çalışmaları, bilimsel sonuçları ve turizm potansiyeli hakkında sınırlı bilgiye sahiptir. Katılımcıların çoğu, kazıların bölgeye sağladığı katkılardan haberdar değildir ve höyüğe yönelik ilgileri düşüktür. Ayrıca, höyükle ilgili mitolojik ya da efsanevî anlatıların gençlerin belleğinde yeterli yer bulmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların büyük bir kısmı Acemhöyük'ün turizme kazandırılması gerektiğini ifade etmiş, höyük hakkında fazla bilgi edinmeye açık olduklarını belirtmiştir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Acemhöyük
Yerel Tarih
Kültürel Miras

In The Footsteps of Historical Heritage: An examination of Young People's Awareness of Local history in The Context of Achemhöyük

ABSTRACT

As a micro-scale field of study, local history has an important place in the preservation of social memory, identity formation, young people's belonging to the area they live in and developing a conscious and responsible attitude towards the area they live in. As a local history research, this study aims to examine the historical, cultural and social perception of Achemhöyük, one of the most important Middle Bronze Age settlements in Central Anatolia and located within the borders of Aksaray today, in the eyes of young people. The study group of the research consists of 64 young participants living in Aksaray Yeşilova, the area where the mound was located in 2025. The research model was determined as a case study in accordance with the nature of the qualitative research approach. Data were collected through a semi-structured interview form about young people's knowledge about Achemhöyük, excavation works and scientific knowledge, conservation and development works, importance in terms of tourism and promotion, local contributions, mythological and legendary elements and personal interests. The data obtained were evaluated by descriptive analysis method. The history of Achemhöyük has been recorded with archaeological studies since the beginning of the 20th century and attracted attention with its architectural and written documents belonging to the Assyrian Trade Colonies Age. However, it was observed that there was not enough cultural and historical connection between young people and this archaeological heritage. It has been observed that the level of knowledge of the participants about Achemhöyük is quite low. Participants have limited knowledge about the periodical importance of the mound, excavations, scientific results and tourism potential. Most of the participants are not aware of the contributions of the excavations to the region and their interest in the mound is low. In addition, mythological or legendary narratives about the mound do not find a sufficient place in the memory of young people. Nevertheless, most of the participants stated that Achemhöyük should be brought to tourism and that they were open to learning more about the mound.

Article Type

Research

Key Words

Achemhöyük
Local History
Cultural
Heritage

Giriş

Achemhöyük, Aksaray ilinde, Ankara-Adana ve Kayseri-Konya yollarının kesişim noktasında, Melendiz Irmağı'nın suladığı bereketli bir bölgede, volkanik kökenli Melendiz Dağları'nın yamacına yakın konumda yer alan, yaklaşık 600 x 700 metre boyutlarıyla dikkat çeken önemli bir höyüktür (Özgüç, 2015). Achemhöyük ile ilgili araştırmalar 20. yüzyılın başlarına kadar uzanmakta olup, bölgeye dair ilk bilgiler 1935 yılında I. J. Gelb'in gerçekleştirdiği incelemelerle kaydedilmiştir. 1950'lerde ise Bahadır Tezcan ve J. Mellaart tarafından yapılan yüzey araştırmaları, höyüğün önemine dikkat çekmiştir (İriyari, 2023). Kazı çalışmaları, 1962 yılında Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü ile Ankara Üniversitesi iş birliğiyle, Nimet Özgüç başkanlığında başlamış ve 1988 yılına kadar Özgüç yönetiminde sürdürülmüştür. 1989 yılından itibaren kazılar, Aliye Öztan'ın başkanlığında devam etmiştir. 2020 yılından itibaren ise kazı çalışmaları, Yalçın Kamış başkanlığında yürütülmektedir.

Acemhöyük gibi önemli bir arkeolojik sit alanının bulunduğu bölgede “yerel” kavramı da önem kazanmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “yerel” kelimesi “yöresel, sınırlı bir yerle ilgili olan; mevzii, lokal” anlamlarına gelmektedir (TDK e-sözlük). Bu kavramdan hareketle yerel tarih, “yöre tarihi, yakın çevre tarihi, bölgesel tarih (local history)” anlamında kullanılır ve çevremizi saran geçmişe ait tüm unsurları kapsamaktadır (Dursun, 2017). Yerel tarih, mikro ölçekli bir inceleme alanı olarak, ulusal tarihin genellikle göz ardı ettiği bireyleri, mekânları veya olayları, tarihinin belirlediği sınırlı bir coğrafya içinde ele alır. Ancak bu yaklaşım, yalnızca birey-mekân-zaman üçgeniyle sınırlı kalmayıp, toplumsal tarihi de içine almakta ve biçimsel tarihin işlediği konuların ötesine geçerek zihinsel tarihi de kapsamaktadır (Tosch, 2013).

Yerel tarih, başlangıçta kentlerin, soyluların ve kiliselerin tarihiyle özdeşleşmişken, post-modern dönemle birlikte “yanı başımızdaki” tarih anlayışı çerçevesine dahil olmuştur. Bu bağlamda, yerel tarih ulusal tarih anlatısında dahi satır aralarına giremeyen bireyleri ve önemsiz görülen detayları ayrıntılı biçimde inceleyerek, ulusal tarih anlatısının dışında kalanların tarihini de ortaya koymaktadır (Gökdemir, 2001). Böylece, yerel tarih çalışmaları yalnızca mikro ölçekte değerlendirilmekle kalmayıp, aynı zamanda bir ulusun tarihinde basit veya önemsiz gibi görünen konuların bütüncül bir yaklaşımla incelenerek ulusal tarih yazımında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu tür çalışmalar ulusal tarih anlayışına tek merkezli bakış açısına yapıcı eleştiriler getirme ve farklı perspektifler sunma imkânı da sağlamaktadır (Somel, 2000).

Yerel tarih, toplumda yaşayan bireylerin yaşadıkları yerin geçmişi hakkında bilgi sahibi olmaları, toplumsal farkındalık ve aidiyet duygusunun gelişmesini destekleyen önemli bir faktördür. Özellikle genç bireylerde yerel tarih öğretiminin önemi belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Daha önce belirtilen aidiyet duygusu ve toplumsal farkındalık bu bağlamda yeniden ön plana çıkmakta; tarihsel süreçlerin yerel düzeyde kavranması, tarihsel olayların bütüncül biçimde anlaşılmasını sağlamaktadır. Gençlerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin gelişmesi de bu sürece katkıda bulunmakta, toplumsal olaylara karşı duyarlılıklarını artırmaktadır. Sonuç olarak, yerel tarih çalışmaları sayesinde genç bireyler çevrelerindeki kültürel mirasın farkına varmakta ve bu eserlerin korunması konusunda önemli bir rol üstlenmektedirler.

Türkiye’de yerel tarih üzerine önemli bir literatür birikimi vardır. Yerel tarih üzerine ortaya konulan çalışmaların önemli bir bölümü yerel tarihi tanıtıcı mahiyette çalışmalardır. Çalışmaların önemli bir bölümü yerel tarih ile eğitim arasındaki ilişkileri incelemektedir. Bununla birlikte direkt yerel tarih yazımını içeren önemli bir birikim bulunmaktadır. Bu kapsamda yerel tarihle ilgili örnek olarak verilebilecek (Akçalı, 2007; Akçalı & Aslan, 2007; Akçalı, 2013; Akçalı & Aslan, 2016; Aktekin, 2010; Baba, 2024; Bilicioğlu, 2017; Caunce, 2016; Dağ, 2018; Danacıoğlu, 2010; Demirel, 2022; Dere & Uysal, 2019; Işık, 2010; İpek, 2021; Kabapınar, 2018; Karayaman, 2022; Kuruca & Özmenli, 2019; Kutkan, 2021; Kyvig & Marty, 2016; Oran, 2013; Özdemir, 2022; Öztürkmen, 2025; Stradling, 2003; Thompson, 1999; Tugay, 2004; Ulutaş, 2018; Ünüvar, 2017; Ütkür Güllühan & Bekiroğlu, 2022; Yeniay & Seyhan, 2025) ve diğer birçok yayın bulunmaktadır. Ayrıca Tarih Vakfı’nın yerel tarih çalışmaları da bu konuda ayrı önem arz etmektedir. Bu alandaki çalışmaların, tarih ve sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih unsurları ile kültürel mirasın kullanımının gençlerin ilgi ve tutumları ile akademik başarılarına etkisini, öğretim programları ve ders kitaplarındaki yansımalarını ve öğretim sürecine katkılarını ortaya koymayı amaçladığı dikkat çekmektedir.

Yerel tarih çerçevesinde, Acemhöyük gibi önemli kültürel miras alanlarının yerel halk tarafından daha iyi anlaşılması ve sahiplenilmesi, sadece akademik değil aynı zamanda toplumsal açıdan da büyük önem taşımaktadır. Yerel tarih bilincinin güçlendirilmesi, kültürel mirasın sürdürülebilir korunması ve genç kuşaklarda tarihsel farkındalık yaratılması için yerel tarih çalışmalarının desteklenmesi gerekmektedir.

Amaç ve Önem

Acemhöyük, Anadolu'nun Orta Tunç Çağı'na tarihlenen en önemli yerleşimlerinden biri olup, özellikle Asur Ticaret Kolonileri Çağı'na ait arkeolojik buluntular ön plana çıkmaktadır (Özgüç, 2015; Kuzuoğlu, 2015; Berkcan, 2006; Kamış, 2022; Öztan, 1993; Emre, 1968). Aksaray il sınırları içinde yer alan bu höyük, mimarisi, yazılı belgeleriyle dönemin siyasal, ekonomik ve kültürel yapısını anlamada eşsiz bir kaynak sunmaktadır. Stradling'e göre *"bir kasabayı ya da kenti tıpkı tarihsel bir belge gibi okumak mümkündür"* (Stradling, 2003). Aynı zamanda bir yerel tarih çalışmaları ile yerel bir unsurun kendine özgü nitelikleri ortaya konulmaktadır (Işık, 2010). Bu doğrultuda kendi çevresindeki tarihin farkına varması açısından genç bireylerde yerel tarih farkındalığı kazandırılması önemli bir konudur. Ancak arkeoloji ve tarihi literatürde bu yerleşim üzerine yapılan çalışmalar, çoğunlukla höyüğün mimari ve kronolojik özelliklerine odaklanmakta; yerel halkla kurduğu tarihsel ve güncel ilişkiler yeterince değerlendirilmemektedir. Bu kapsamda, Acemhöyük'ün tarihsel süreçte kazılarının ortaya nasıl bir kimlik çıkardığı, bu sürecin yerel halk üzerindeki etkileri, halkın sit alanına ve kazı çalışmalarına bakışı, bölgedeki kültürel miras bilinci gibi konuların araştırılması hem akademik hem de toplumsal açıdan önem taşımaktadır. Özellikle kırsal alanda yürütülen arkeolojik çalışmaların, yerel halkla olan ilişkisi; kültürel mirasın korunması, benimsenmesi ve sürdürülebilirliğinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu araştırma, bir yandan Acemhöyük'ün tarihçesini bilimsel bağlamda değerlendirmeyi, diğer yandan da köydeki gençlerin sözlü tarih ve gündelik pratikleri üzerinden höyükle kurduğu ilişki biçimlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, kültürel mirasın sürdürülebilir yönetimi, toplumsal katılımın teşviki ve yerel farkındalık düzeyinin artırılması bağlamında, saha ile yerel topluluk arasındaki etkileşimsel ilişkileri analiz ederek, toplum temelli arkeoloji paradigmasına kuramsal ve uygulamalı katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda elde edilecek bulgular, yalnızca Acemhöyük özelinde değil, genel anlamda Anadolu'daki arkeolojik sit alanlarının sosyal etkilerinin anlaşılmasına ve koruma politikalarının yeniden gözden geçirilmesine zemin hazırlayabilir. Bu yönüyle araştırma, tarihî miras ile yerel topluluk arasında kurulması gereken karşılıklı saygı, farkındalık ve iş birliği ilkelerine dayalı ilişkilerin geliştirilmesine yönelik akademik bir katkı niteliğindedir.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi bölümünde yöntemsel süreçler doğrultusunda araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi konularına değinilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Çalışmada amaç, genç bireylerin Acemhöyük'ün tarihî önemi, kazı çalışmaları, turizm potansiyeli ve yerel halkla ilişkisine dair bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemektir. Bu amacı karşılamak adına nitel araştırma yaklaşımı ve onun doğasına uygun olarak durum araştırması deseni benimsenmiştir.

Nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulduğu araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Nitel araştırmaların açık ve

kendiliğinden gelişen doğası standartlardan uzaklaşmayı beraberinde getirmektedir (Glesne, 2013). Nitel araştırmalar katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade etmesine ve konunun etraflıca değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu çalışmada nitel araştırmanın bu güçlü yönünden istifade ederek katılımcıların düşüncelerini derinlemesine anlatması beklenmiştir. Durum araştırmaları ise bir durumun güncel bağlam ve ortam içerisinde ayrıntılı olarak incelenmesini ifade etmektedir (Yin, 2009, Akt. Creswell, 2013). Bu kapsamda, Acemhöyük çevresinde yaşayan genç bireylerin mevcut durum dikkate alınarak konu hakkında derinlemesine düşünceleri alınmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu (Katılımcılar)

Araştırmalarda veri toplamaktan ziyade konuyu temsil edecek bireylerden veriyi toplamak esastır (Karasar, 2013). Nitel araştırmaların doğası gereği amaçlı örnekleme yöntemi ile konu ile ilgili detaylı bilgisi olduğu düşünülen bireylerden derinlemesine veri toplanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Çalışma grubunu, 15-18 yaş aralığında bulunan 64 genç birey oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, aynı yerleşimde ikamet eden genç bireylerden seçilmiştir. Araştırmanın mekânsal kapsamı, Acemhöyük yerleşkesi ve bu yerleşkenin tarihî bağlamı ile sınırlıdır. Bu seçim, katılımcıların Acemhöyük ile doğrudan mekânsal ve kültürel ilişki içinde olmaları bakımından önem taşımaktadır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların tanımlayıcı bilgilerine ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

		Değer	f	%
Cinsiyet	Kadın		30	46,88
	Erkek		34	53,12
Eğitim	Lise (Devam ediyor)		58	90,63
	Lise Mezun		6	9,38
	Üniversite (Önlisans, Lisans)		0	0
Yaş	15		11	17,19
	16		12	34,38
	17		10	15,63
	18		21	32,81

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form Acemhöyük'ün tarihî önemi, dönemi, adlandırılma süreci, kazı faaliyetleri, kazı başkanları ve ekipleri, bölgeye sağladığı katkılar, turizm potansiyeli, yerel halkın bilgi düzeyi ve yerel okullarda yürütülen eğitim faaliyetlerine yansımaları gibi temalara ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ilgili literatür incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmış; ilgili alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde katılımcılarla ilgili bazı tanımlayıcı bilgilerle ilgili sorular yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde Acemhöyük'ün yerel tarih açısından değeri ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bu çalışmada kullanılan başlıklar (Genel Bilgi ve Farkındalık, Kazı Çalışmaları ve Bilimsel Faaliyetler, Turizm ve Tanıtım, Halk ve Yerel Etkiler, Koruma ve Geliştirme, Mitolojik ve Efsanevi Unsurlar, İlgi ve Kişisel Görüşler), ilgili literatür taraması ve araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenmiştir. Temalar,

Acemhöyük'ün tarihsel, arkeolojik ve sosyo-kültürel yönlerinin bütüncül biçimde ele alınmasını ve yerel halkın bilgi, farkındalık ve algı düzeylerinin çok boyutlu biçimde incelenmesini sağlamak üzere yapılandırılmıştır. Benzer arkeolojik yerleşimler üzerine yürütülen farkındalık ve algı araştırmalarında kullanılan kavramsal çerçeveler (ör. kültürel miras bilinci, koruma algısı, turizm etkileri vb.) temel alınarak oluşturulan bu temalar, görüşme sorularının sistematik biçimde düzenlenmesini ve verilerin analizinde anlamlı kategoriler elde edilmesini amaçlamaktadır.

Veri Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, belirli temalar doğrultusunda katılımcı yanıtlarının sınıflandırılması ve ortaya çıkan eğilimlerin ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi yorumlanması sürecini kapsamaktadır. İçerik analizindeki temel amaç metindeki içeriğin ne anlama geldiğini ve temel vurgunun ne olduğunu ortaya çıkarmaktır (Bal, 2016). Bulgular, öğrencilerin Acemhöyük'e dair farkındalık düzeylerini sayısal ortalamalar ve nitel yorumlarla ortaya koyacak biçimde düzenlenmiştir. Araştırma verileri, katılımcıların bilgi düzeyi ve yanıt verme istekliliği ile sınırlıdır. Elde edilen bulgular yalnızca belirtilen örneklem, zaman ve mekân bağlamında geçerlidir.

Bulgular ve Yorum

Genel Bilgi ve Farkındalık

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde, Acemhöyük'ün tarihî önemi hakkında sahip olunan bilgi düzeyinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamının Acemhöyük'ün bulunduğu yerleşimde ikamet etmesi dikkate alındığında, bu sonuç yerel tarih bilinci açısından beklentilerin altında bir düzeyi işaret etmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların önemli bir kısmı Acemhöyük'ün hangi döneme ait olduğunu bilmektedir. Katılımcıların hepsi öğrenci olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu bilginin büyük ölçüde okulda edinilmiş olduğu söylenebilir. Elde edilen veriler, katılımcıların Acemhöyük'e ilişkin bilgilerini en çok sosyal medya aracılığıyla edindiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, aile bireylerinden aktarılan bilgilerin de yerel tarih bilincinin oluşumunda belirleyici bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, kültürel mirasla ilgili bilgilerin yalnızca formel eğitim ortamlarında değil, aynı zamanda dijital mecralar ve aile içi etkileşim yoluyla da aktarıldığını ortaya koymaktadır. Özellikle sosyal medyanın bilgi edinme sürecindeki belirleyici konumu, yerel tarih bilincinin güçlendirilmesi sürecinde bu mecraların içerik niteliğinin önemine işaret etmektedir. Benzer şekilde, ailelerin konuya ilişkin farkındalık düzeyleri de öğrencilerin bilgi ediniminde etkili bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Katılımcıların büyük bir bölümünün Acemhöyük hakkında sahip oldukları bilgilerin ya uzun süre önce edinildiği ya da en fazla bir yıl öncesine dayandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, yerel tarih konularında bilgi güncellemelerinin sınırlı olduğunu ve öğrencilerin farkındalık düzeylerinin zaman içinde yenilenmediğini göstermektedir. Bu nedenle, yerel yönetimler, eğitim kurumları ve sivil toplum kuruluşlarının iş birliğiyle Acemhöyük ve benzeri yerel tarih unsurlarına ilişkin güncel bilgi akışını destekleyecek seminer, atölye, saha gezisi gibi etkinliklerin düzenlenmesi ve bu etkinliklerin süreklilik kazanması önem arz etmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun Acemhöyük isminin kökenine ilişkin bilgi sahibi olmamaları da dikkat çekicidir. Bu durum, yerel tarih bilincinin güçlendirilmesi adına bölgenin adlandırılma sürecine dair bilgilerin hem okul müfredatlarına hem de yerel kültürel etkinliklere dâhil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde,

öğrencilerin Acemhöyük'e ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu, sahip oldukları sınırlı bilgi birikimi çerçevesinde başkalarına destek olabileceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuç, yerel tarih bilincinin güçlendirilmesi için bilgi paylaşımını teşvik edecek eğitim programları, sosyal platformlar ve katılımı artırıcı projelerin geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Katılımcıların verdiği yanıtlar, aynı zamanda yöre halkının Acemhöyük hakkındaki genel bilgi ve farkındalık düzeyinin de düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Yerel halkın aynı bölgede yaşamasına rağmen sahip olduğu bilgi düzeyinin sınırlı kalması, ülkemizde yerel tarih çalışmalarının henüz istenilen düzeye ulaşmadığını göstermektedir. Ayrıca, Acemhöyük'e dair bilgilerin büyük oranda sosyal medya üzerinden edinilmesi, diğer bilgi kaynaklarının yeterince işlevsel olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, bölge ve çevresindeki halkın Acemhöyük'e dair farkındalıklarını artırmak amacıyla daha kapsamlı kültürel ve eğitsel etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Konu ile ilgili 5, 22 ve 35 numaralı katılımcıların düşünceleri aşağıda belirtilmiştir:

5 numaralı katılımcı; *"...Acemhöyük'ün eski çağda önemli bir yerleşim yeri olduğunu biliyorum. Okulda söylemişlerdi. Yine sosyal medyada görmüştüm. Fakat kazı bölgesine hiç gitmedim."*

22 numaralı katılımcı; *"...sadece okulda öğretmenim anlattı."*

35 numaralı katılımcı; *"... sosyal medyada gördüm ve o zaman öğrendim. Annem ve babama sordum bana uzunca anlattılar."*

Kazı Çalışmaları ve Bilimsel Faaliyetler

Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde, bölge halkının Acemhöyük'te yürütülen çalışmaların genel olarak kazı faaliyetlerine yönelik olduğunu bildikleri anlaşılmaktadır. Ancak bu çalışmaların hangi ekipler tarafından yürütüldüğü ya da kazı başkanlarının kimler olduğu konusunda katılımcıların yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Benzer şekilde, kazı faaliyetlerine ilişkin raporlar veya bilimsel araştırma sonuçları konusunda da bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların Acemhöyük'ün bölge için taşıdığı önemi orta düzeyde ifade etmeleri, yerel halkın höyüğün tarihî ve kültürel değerine ilişkin farkındalıklarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Özellikle kazı faaliyetleri ve bu çalışmalar sonucunda elde edilen bilimsel veriler hakkında bilgi eksikliği, halkın kültürel mirasa dair duyarlılığının gelişmesini engelleyen başlıca faktörlerden biridir.

Bu bulgular, Türkiye genelinde yerel tarihçilik çalışmalarının sınırlı olmasının, kırsal ve taşra bölgelerde yaşayan toplulukların kendi çevrelerindeki kültürel mirasa yönelik bilinçlenmesini güçleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle Acemhöyük gibi önemli arkeolojik sit alanlarının yerel halk tarafından yeterince tanınmaması ve korunmasına yönelik duyarlılığın gelişmemesi, yalnızca bilimsel çalışmaların sınırlı yayılımıyla değil, aynı zamanda yerel tarih bilincinin kurumsallaşmamasıyla da ilişkilidir.

Yerel tarih alanında yürütülecek kapsamlı ve sistematik çalışmalar, yalnızca akademik çevrelerle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda halkın doğrudan katılımını sağlayacak bilgilendirme ve farkındalık artırma etkinliklerini de içermelidir. Bu tür faaliyetler aracılığıyla Acemhöyük'ün tarihî ve kültürel değeri yerel topluluklarca daha iyi anlaşılabilir ve

benimsenebilir. Ayrıca kültürel mirasın korunması ve yaşatılmasına yönelik toplumsal bilinç oluşturulması, bölgesel kalkınma ve turizm faaliyetlerine de önemli katkılar sunacaktır.

Sonuç olarak, Achemhöyük ve benzeri arkeolojik mirasların korunması ve tanıtımında, yerel tarih çalışmalarının güçlendirilmesi ve bölge halkının bu süreçlere aktif katılımının sağlanması hem kültürel mirasın sürdürülebilirliği hem de bölgesel gelişim açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda, eğitim programları, bilgilendirici etkinlikler ve toplumsal katılımı teşvik eden projelerin geliştirilmesi gerekmektedir. Konu ile ilgili 31, 59 ve 60 numaralı katılımcıların düşünceleri aşağıda belirtilmiştir:

31 numaralı katılımcı; *"... birileri gelip buraları kazıp gidiyor. Tek bildiğim bu."*

59 numaralı katılımcı; *"...buraların hakkında neler yazılıyor? Taş, toprak o kadar."*

60 numaralı katılımcı; *"...insanlar yazları gelip çalışıyorlar. Burası önemli bir yer olmalı muhakkak fakat hiçbir şey bilmiyorum."*

Turizm ve Tanıtım

Katılımcıların verdiği yanıtlar, Achemhöyük'ün turizm açısından taşıdığı öneme ilişkin bilgi düzeylerinin oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, bölge turizminin geliştirilmesi ve kültürel mirasın tanıtımı için yerel halkın bilgilendirilmesini amaçlayan eğitim programları ve farkındalık çalışmalarının gerekliliğini göstermektedir.

Bununla birlikte, katılımcıların büyük çoğunluğu Achemhöyük'ün turizme kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, yerel kalkınma ve kültürel mirasın sürdürülebilirliği açısından höyüğün turizm potansiyelinin değerlendirilmesi ve tanıtım faaliyetlerinin artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca, katılımcıların önemli bir kısmı Achemhöyük'e dair bilgi düzeylerinin artırılmasına yönelik taleplerini dile getirmiştir. Bu eğilim, yerel halkın kültürel miras bilincinin geliştirilmesi amacıyla bilinçlendirme ve eğitim faaliyetlerinin yoğunlaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, katılımcılar yerel okullarda Achemhöyük hakkında verilen bilgilerin artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu görüş, özellikle yerel tarih bilincinin gelişmesinde okul temelli çalışmaların önemine işaret etmektedir. Okullarda yürütülecek kapsamlı eğitim içerikleri ve Achemhöyük ören yerine düzenlenecek saha gezilerinin, gençler arasında yerel tarih bilincinin oluşumuna katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Bulgular aynı zamanda Achemhöyük'ün yerel halk arasında yeterince gündeme gelmediğini göstermektedir. Bu durum, yerel tarih ve kültürel miras konularının daha fazla konuşulması ve gündemde tutulması amacıyla farkındalık yaratıcı etkinliklerin, bilgilendirme kampanyalarının ve toplumsal katılımı artırıcı projelerin önemine işaret etmektedir.

Genel olarak, yerel halkın Achemhöyük'ün turizme kazandırılması konusunda istekli olduğu, ancak konuya dair bilgi düzeylerinin yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle hem eğitim kurumlarının hem de yerel yönetimlerin iş birliğiyle yürütülecek bilgilendirme faaliyetleri, halkın bilgi düzeyini artırarak Achemhöyük'ün daha fazla konuşulmasını ve yerel tarih bilincinin güçlenmesini teşvik edecektir. Konu ile ilgili 7, 25 ve 64 numaralı katılımcıların düşünceleri aşağıda belirtilmiştir:

7 numaralı katılımcı; *"...Göbeklitepe'yi TRT'de gördüm ama Achemhöyük'ü bizim köy dışında bilen mi var?"*

25 numaralı katılımcı; *"...bu kadar önemliyse kimse bize niye anlatmıyor?"*

64 numaralı katılımcı; *“...umarım yabancıların da geleceği güzel bir tarihi yer olur.”*

Halk ve Yerel Etkiler

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde, Acemhöyük'te yürütülen kazıların bölgeye sağladığı katkılar konusunda genel bir kararsızlık sergiledikleri görülmektedir. Yerel tarihçiliğin yeterince gelişmemiş olması, kazı çalışmalarının bölgesel kalkınma açısından önemini tam olarak kavranamamasının temel sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu durum, yerel tarih bilincinin güçlendirilmesi amacıyla düzenlenecek eğitim programları ve bilinçlendirme faaliyetlerinin, kazıların toplum nezdinde daha iyi anlaşılmasını ve desteklenmesini sağlayacağına işaret etmektedir.

Katılımcılar, höyükte gerçekleştirilen kazıların yerel halk üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, kazı çalışmalarının toplumsal fayda ve katılım açısından daha etkin hâle getirilmesi için yerel halkın sürece doğrudan dâhil edilmesi, bilgilendirme faaliyetlerinin artırılması ve kazıların bölge ekonomisi ile kültürel yaşama katkılarının görünür kılınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Verilen yanıtlar ayrıca, kazıların yerel ekonomiye katkısına yönelik düşüncelerin zayıf bir şekilde dile getirildiğini göstermektedir. Bu durum, kazı faaliyetlerinin ekonomik faydalarının yeterince hissedilmediğini ortaya koymakta ve bu katkılarının görünür kılınması gerektiğini göstermektedir.

Katılımcılar, Acemhöyük'ü ağırlıklı olarak yalnızca tarihî bir mekân olarak değerlendirmekte, bu nedenle de ören yerine yeterli düzeyde değer atfetmemektedir. Bu yaklaşım, höyüğün kültürel mirasın ötesinde, yerel kimlik, turizm ve ekonomik kalkınma açısından da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Genel olarak, katılımcıların görüşleri Acemhöyük'te yürütülen kazı çalışmalarının bölgeye sağladığı katkının sınırlı olduğu yönündedir. Kazıların yerel ekonomiye katkısına ilişkin görüşlerin de düşük düzeyde olması, bu faaliyetlerin bölgesel etkisinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu bulgular, kazıların toplumsal ve ekonomik faydalarının artırılabilmesi için yerel halkın sürece daha aktif biçimde katılımının sağlanması, düzenli bilgilendirme toplantılarının yapılması ve kazı alanının turizme kazandırılması yönünde somut adımlar atılmasının önemine işaret etmektedir. Konu ile ilgili 14, 19 ve 58 numaralı katılımcıların düşünceleri aşağıda belirtilmiştir:

14 numaralı katılımcı; *“...kazı yapılıyor da para mı kazanıyoruz sanki. Kendi kendilerine kazıp gidiyorlar.”*

19 numaralı katılımcı; *“...bizler de kazı yapanların da hep birlikte olup büyük bir reklam yapmalıyız. Yoksa kendi kendimize bilinen bir yer olarak kalacak.”*

58 numaralı katılımcı; *“...para etmesi önemli değil. Fakat ne olduğunu ne işe yaradığını düzenli anlatan kim var ki?”*

Koruma ve Geliştirme

Katılımcıların yanıtları, Acemhöyük'ün daha fazla korunması gerektiği yönünde güçlü bir eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, höyüğün korunmasına yönelik yerel halkın bilinçlendirilmesi, koruma çalışmalarına toplumsal katılımın artırılması ve ilgili kurumlarla iş birliği içinde sürdürülebilir koruma stratejilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Öte yandan, katılımcıların büyük bir kısmının höyük hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı da belirlenmiştir. Buna rağmen, önemli bir çoğunluğun Acemhöyük hakkında daha fazla bilgi edinme isteği dikkat çekmektedir. Bu durum, halkın bilgi talebine karşılık verecek şekilde bilgilendirici seminerlerin, rehberli turların ve yerel eğitim programlarının düzenlenmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Katılımcılar ayrıca, höyük hakkında bilgi edinme konusunda en hızlı ve kolay yol olarak interneti tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu eğilim, yerel tarih ve kültürel mirasın dijital platformlar aracılığıyla daha etkin biçimde tanıtılması gerektiğini göstermektedir. Çevrimiçi bilgilendirici içeriklerin artırılması, genç kuşaklar başta olmak üzere geniş kitlelere ulaşma imkânı sunmakta ve yerel tarih bilincinin güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Acemhöyük'ün korunmasına yönelik talep, halkın daha fazla bilgi edinme isteği ve bu bilgiyi edinme aracı olarak dijital mecraların öne çıkması, yerel tarih bilincinin geliştirilmesinde çok boyutlu bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Konu ile ilgili 12, 42 ve 51 numaralı katılımcıların düşünceleri aşağıda belirtilmiştir:

12 numaralı katılımcı; *"...gece sarhoşların içtiği yer. Tehlikeli bir yer oluyor gece. Köpekler de saldırıyor."*

42 numaralı katılımcı; *"...ben Aksaray'da bile Acemhöyük hakkında bir şey görmedim."*

51 numaralı katılımcı; *"...eğer anlatan olursa zevkle dinleriz."*

Mitolojik ve Efsanevi Unsurlar

Katılımcılar, Acemhöyük ile ilgili herhangi bir mitolojik ya da efsanevi anlatının bulunmadığını ifade etmiştir. Yalnızca çok az sayıda kişinin kulaktan dolma bilgilere dayalı bazı aktarımlarda bulunmasına karşın, büyük çoğunluğun bu tür anlatılara hiç değinmemesi, mevcut bilgilerin güvenilirliğinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, höyükle ilişkilendirilebilecek efsanevi ya da halk anlatılarının varlığını tespit edebilmek için derinlemesine sözlü tarih araştırmalarının yapılmasını ve elde edilecek verilerin akademik yöntemlerle doğrulanarak kayıt altına alınmasını gerekli kılmaktadır. Benzer şekilde, katılımcılar Acemhöyük ile ilgili mutlaka bilinmesi gereken başka bir olay ya da konu bulunmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, höyüğün tarihsel ve kültürel arka planının daha görünür kılınabilmesi için kapsamlı arşiv çalışmaları ve ayrıntılı alan araştırmalarının yürütülmesinin önemine işaret etmektedir.

Genel olarak yöre halkının Acemhöyük'e ilişkin herhangi bir mitolojik ya da efsanevi bilgiye sahip olmaması, yerel kültürel bellekte bu tür anlatıların günümüze ulaşmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, sözlü tarih çalışmaları ve yerel anlatıların derlenmesi yoluyla kaybolmaya yüz tutmuş olası halk hikâyelerinin veya efsanelerin araştırılması, bölgenin kültürel mirasına yönelik yeni katkılar sağlayabilir. Konu ile ilgili 2 ve 36 numaralı katılımcıların düşünceleri aşağıda belirtilmiştir:

2 numaralı katılımcı; *"...hiçbir şey yok maalesef. Ya da benim bildiğim kadarıyla yok."*

36 numaralı katılımcı; *"...cin düşünüyü yapıyor olabilir. Fakat bir şey bilmiyorum."*

İlgi ve Kişisel Görüşler

Katılımcıların yanıtları, yöre halkının Acemhöyük'e yönelik ilgisinin oldukça düşük seviyede kaldığını ortaya koymaktadır. Bu ilgisizliğin, daha önce ifade edilen unsurlarla birlikte, yerel tarihçilik anlayışının yeterince gelişmemesine bağlı olarak şekillendiği ve halkın, yanı

başlarında bulunan bu önemli ören yerine gereken değeri vermemesine neden olduğu söylenebilir.

Bu bulgu, Achemhöyük'ün tanıtımı ve yerel halk nezdindeki öneminin artırılması için somut adımlar atılması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle yerel yönetimlerin, okulların ve sivil toplum kuruluşlarının iş birliğiyle düzenlenecek eğitim programları, saha gezileri ve tanıtım faaliyetlerinin hem halkın ilgisini artırmada hem de yerel tarih bilincinin güçlendirilmesinde önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Anadolu'nun Orta Tunç Çağı'nın önemli yerleşimlerinden biri olan Achemhöyük'ün, yerel halk nezdinde sahip olduğu potansiyel değer ve tarihî öneminin yeterince fark edilmediğini açıkça ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, katılımcıların büyük bir kısmının höyüğün tarihî, kültürel ve ekonomik boyutları hakkında sınırlı bilgiye sahip olduğunu, bilgi kaynaklarının ise ağırlıklı olarak sosyal medya ve aile içi aktarım gibi informal kanallarla sınırlı kaldığını göstermektedir.

Özellikle höyükte yürütülen kazı çalışmalarının, yerel halk tarafından yakından takip edilmediği ve kazıların bölgesel kalkınmaya olan etkisinin sınırlı görüldüğü anlaşılmaktadır. Katılımcılar, kazı başkanları ve ekiplerinin kim olduğu, yürütülen bilimsel çalışmaların sonuçları veya raporları hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Bu durum, yerel halk ile akademik çalışmalar arasındaki iletişim kopukluğunun ve bilgilendirme eksikliğinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öne çıkan bir diğer önemli bulgu ise, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun Achemhöyük'ün turizme kazandırılması gerektiğini ifade etmesine rağmen, sit alanının bölge turizmine katkısı hakkında bilgi düzeylerinin son derece düşük olmasıdır. Bu durum, höyüğün tanıtımı, koruma politikaları ve yerel halkın bilgilendirilmesi konularında yeni stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, yerel okullarda Achemhöyük'e dair verilen bilgilerin yetersiz olduğunu ve bu eksikliğin genç nesillerin tarih bilinci üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

Bütün bu bulgular ışığında, Achemhöyük'ün tarihî değerinin yerel halk tarafından daha iyi anlaşılması, benimsenmesi ve sahiplenilmesi için çok aktörlü ve disiplinlerarası yaklaşımlar geliştirilmelidir. Bu kapsamda, yerel yönetimlerin, üniversitelerin, müzelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve medya kuruluşlarının iş birliğiyle gerçekleştirilecek kapsamlı eğitim programları, seminerler, rehberli saha gezileri, öğrenci odaklı atölye çalışmaları ve sosyal medya kampanyaları, yerel tarih bilincinin güçlenmesine katkı sağlayacaktır.

Ayrıca, internet ve dijital platformlar aracılığıyla hazırlanacak sanal sergiler, belgeseller ve çevrim içi arşivler sayesinde Achemhöyük'e dair güncel bilgiler hem genç kuşaklara hem de geniş kitlelere ulaşabilir. Yerel okullarda yürütülecek proje tabanlı öğrenme yöntemleri, öğrencilerin höyükle ilgili araştırmalar yapmasına, sözlü tarih anlatılarını derlemesine ve kültürel miras unsurlarını koruma bilinci geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmada, Achemhöyük'e dair mitolojik ya da efsanevi anlatıların bölge halkı arasında yaygın şekilde bilinmediği de ortaya çıkmıştır. Bu durum, halk anlatıları, sözlü tarih ve folklor araştırmalarının derinleştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kaybolmaya yüz tutmuş olası halk hikâyelerinin ve yerel mitlerin akademik yöntemlerle derlenmesi, kültürel mirasın zenginleşmesine önemli bir katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, Acemhöyük'ün yalnızca bir arkeolojik kazı alanı olarak değil, bölgesel kalkınmayı destekleyici bir kültürel değer ve tarihî kimlik unsuru olarak da değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, yerel halkın aktif katılımını önceleyen, şeffaf, sürekli ve katılımcı bir koruma yaklaşımı benimsenmeli; bölge halkının bilgi düzeyi artırılmalı ve höyükle ilgili toplumsal farkındalık güçlendirilmelidir. Bu araştırmanın bulguları, yalnızca Acemhöyük özelinde değil, Anadolu genelindeki benzer arkeolojik alanlar için de yol gösterici niteliktedir. Bu tür çalışmaların sayısının artırılması, yerel tarih bilincinin ulusal tarih anlatısı içindeki yerinin güçlendirilmesi ve kültürel mirasın sürdürülebilir bir anlayışla gelecek kuşaklara aktarılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Aktekin, S. (2010). The place and importance of local history in the secondary history. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 86–105.
- Avcı-Akçalı, A. (2007). *Yerel tarih ve tarih eğitime katkısı* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir].
- Avcı-Akçalı, A. (2013). *Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: Yerel tarih* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir].
- Avcı-Akçalı, A., & Aslan, E. (2007). Yerel tarih ve tarih öğretimindeki rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 80–88.
- Avcı-Akçalı, A., & Aslan, E. (2016). Tarih öğretiminde yerel tarih kullanımının akademik başarıya ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2).
- Baba, C. (2024). *Tarih öğretiminde öğrencilerin somut kültürel miras farkındalığına ilişkin görüşleri: Bir yerel tarih çalışması* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum].
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma: Yöntem ve teknikler*. Sentez Yayıncılık.
- Berkcan, A. (2006). *MÖ 2. binde Acemhöyük'te ölü gömme adetleri* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Bilicioğlu, H. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin yerel tarih öğretimine ilişkin görüşleri: Safranbolu örneği* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi-Karabük].
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Dağ, M. (2020). *Annales tarih ekolü ve Türkiye'de yerel tarih yazımı (1939-2000)* [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli].
- Danacıoğlu, E. (2007). *Geçmişin izleri: Yanı başımızdaki tarih için bir kılavuz*. Tarih Vakfı Yayınları.
- Demirel, Y. (2022). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da yerel tarih çalışmaları ve yerel tarih yazarı olarak muallimler*. XVIII. Türk Tarih Kongresi Bildirileri (Cilt 7, ss. 645–683).
- Dere, İ., & Uysal, A. H. (2019). Bastığın toprakları tanımak: Lise öğrencilerinin yerel tarih projesi. *Turkish History Education Journal*, 8(2), 450–475.

- Dursun, İ. (2017). *Yerel tarih öğretimi: Mudurnu örneği* [Yüksek lisans tezi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu].
- Emre, K. (1968). Acemhöyük seramiği. *Anadolu*, 10, 1–24.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Gökdemir, O. (2011). Tarih yazımında iki yeni yaklaşım: Sözlü ve yerel tarih. In A. Şimşek (Ed.), *Tarih nasıl yazılır? Tarihyazımı için çağdaş bir metodoloji* (ss. 199–222). Tarihçi Kitabevi.
- Işık, H. (2011). Tarih öğretimi ve yerel tarih. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir* (ss. 209–229). Pegem Akademi.
- İpek, N. (2021). Yerel tarih araştırmalarında yerel yayınevlerinin yeri ve önemi: Trabzon örneği. *Tarih Çalışmaları*, 13(2), 323–339.
- İriyari, N. E. (2023). *Acemhöyük Erken Tunç Çağı kil sapan taneleri* [Yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir].
- Kabapınar, Y. (2018). “Gençler Üsküdar’ın tarihini yazıyor, belgeselini çekiyor”: Tüm süreçleriyle bir yerel ve sözlü tarih projesi. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 532–554.
- Kamış, Y. (2022). Acemhöyük ve Erken Tunç Çağı Anadolu ticaret ağları. *Bellekten*, 86(307), 779–826.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma modelleri* (25. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Karayaman, M. (2018). 1935-1950 yılları arasında kaleme alınan CHP parti müfettiş raporlarının yerel tarih araştırmalarındaki yeri ve önemi: Batı Anadolu örneği. XVIII. Türk Tarih Kongresi, Ankara. [Sözlü sunum].
- Kuruca, N., & Özmenli, M. (2019). Yerel tarih çalışmasına Giresun örneği: Yeşilgiresun gazetesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 356–369.
- Kutkan, Ö. (2021). Sözlü tarih ve bir yerel tarih yazımı denemesi: Urfa Horoz Köyü. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 95–100.
- Kuzuoğlu, R. (2015). Acemhöyük’ten Eski Asur Dönemi’ne ait iki çivi yazılı belge. *Höyük*, 8, 1–15.
- Oran, M. (2013). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri Uşak ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgüç, N. (2015). *Acemhöyük – Burushaddum I*. Türkiye Tarih Kurumu Yayınları.
- Öztan, A. (1993). 1991 yılı Acemhöyük kazıları. XIV. Uluslararası Kazı, Araştırma ve Arkeometri Sempozyumu Bildirileri (ss. 281–300).
- Somel, S. A. (2000). *Yerel tarih araştırmaları için kılavuz*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Stradling, R. (2003). Yirminci yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli (A. Ünal, Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Thompson, P. (1999). *Geçmişin sesi*. Tarih Vakfı Yayınları.
- Tosch, J. (2013). *Tarihin peşinde* (Ö. Arıkan, Çev.; 6. baskı). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- Tugay, B. (2004). *Tarih eğitiminde yerel tarih araştırmalarının yeri: Fethiye 6rneği* [Y6ksek lisans tezi, Dokuz Eyl6l 6niversitesi].
- 6n6var, S. (2017). Yerel tarih ve Gaziantep Halkevi yayın organı Başpınar dergisi. *Journal of International Social Research*, 10(53).
- 6tk6r G6ll6han, N., & Bekiroğlu, D. (2022). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yerel ve s6zl6 tarih: Tarihi anlamlandırmak. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 8(1), 17–30.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma y6ntemleri* (6. bs.). Seçkin Yayıncılık.



11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Importance of Teaching Materials in Azerbaijan History Subject

Samira MAMMADOVA

Assoc. Prof. Sumgayit State University (SSU)

Samire.mammadova@sdu.edu.az ORCID: 0000-0003-0675-9248

ABSTRACT

The main purpose of this study is to analyze the structure, content, and pedagogical value of teaching materials used in the instruction of Azerbaijani history subject. It aims to identify how effectively these resources present historical facts, promote critical thinking, and foster a sense of national identity among learners. Actuality/Relevance: In the context of globalization and rapid educational reforms, high-quality teaching materials are essential for preserving historical truth and national memory. In Azerbaijan, the revision and modernization of history textbooks and supplementary materials have become increasingly important to address past distortions and align with modern pedagogical standards. Ensuring that these materials reflect an objective, evidence-based, and culturally relevant narrative is crucial for building informed and patriotic citizens. Moreover, with the integration of digital resources into education, there is a growing need to evaluate the balance between traditional print materials and modern multimedia tools in teaching Azerbaijani history. Methods: This research applies a comparative-content analysis of school textbooks, teachers' guides, and digital learning platforms. Qualitative interviews with history teachers and surveys of students are used to assess pedagogical effectiveness, accessibility, and engagement levels. Conclusion: A comprehensive review of Azerbaijani history teaching materials shows that while significant progress has been made, further improvements are needed to enhance interactivity, inclusiveness, and critical analysis skills. Modernizing content while preserving historical accuracy is key to effective history education in Azerbaijan.

Article Type

Research

Key Words

Azerbaijani
History,
Teaching
Materials,
National
Identity,
Pedagogy,
Educational
Reform.

Azerbaycan Tarihi Dersi Öğretim Materyallerinin Önemi

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, Azerbaycan tarihi öğretiminde kullanılan materyallerin yapısını, içeriğini ve pedagojik değerini analiz etmektir. Araştırma, bu kaynakların tarihsel bilgileri ne derece doğru aktardığını, eleştirel düşünmeyi nasıl teşvik ettiğini ve öğrencilerde milli kimlik bilincini ne ölçüde geliştirdiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Aktüelite: Küreselleşme ve hızlı eğitim reformları bağlamında, yüksek kaliteli öğretim materyalleri, tarihsel gerçeklerin ve milli hafızanın korunması açısından büyük önem taşır. Azerbaycan'da tarih ders kitaplarının ve yardımcı materyallerin revizyonu ve modernizasyonu, geçmişteki çarpıtmaların giderilmesi ve modern pedagojik standartlara uyum sağlanması amacıyla giderek daha önemli hale gelmiştir. Bu materyallerin objektif, kanıta dayalı ve kültürel açıdan uygun bir anlatım sunması, bilinçli ve vatansever bireylerin yetiştirilmesi için kritik öneme sahiptir. Ayrıca, dijital kaynakların eğitime entegrasyonu ile birlikte, Azerbaycan tarihinin öğretiminde geleneksel basılı materyaller ile modern multimedya araçları arasındaki dengeyi değerlendirme ihtiyacı artmıştır. Yöntemler: Araştırmada okul ders kitaplarının, öğretmen kılavuzlarının ve dijital öğrenme platformlarının karşılaştırmalı içerik analizi yapılmıştır. Pedagojik etkililiği, erişilebilirliği ve öğrencilerin ilgisini ölçmek amacıyla tarih öğretmenleriyle nitel görüşmeler ve öğrencilere anketler uygulanmıştır. Sonuç: Azerbaycan tarihi öğretim materyallerinin kapsamlı incelemesi, önemli ilerlemeler kaydedildiğini ancak etkileşim, kapsayıcılık ve eleştirel analiz becerilerinin geliştirilmesi açısından daha fazla iyileştirmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. İçeriğin modernleştirilmesi, tarihsel doğruluk korunarak yapılmalıdır; bu, Azerbaycan'da etkili tarihinin anahtarıdır.

Tam Metin Türü
Araştırma

Anahtar Kelimeler
Azerbaycan Tarihi,
Öğretim
Materyalleri, Milli
Kimlik, Pedagoji,
Eğitim Reformu.

Introduction

Teaching materials constitute one of the most fundamental components of history education, shaping how learners perceive, interpret, and internalize the past. In the context of Azerbaijan, the role of such materials becomes even more significant because national history is closely tied to the construction of collective memory, patriotic consciousness, and civic responsibility. High-quality materials not only support students' factual understanding of events but also enable them to critically evaluate historical narratives, identify bias, and develop independent perspectives (Aliyev, 2020).

Furthermore, Azerbaijan's historical experience—including periods of foreign domination, struggles for independence, and post-conflict nation-building—requires a pedagogical approach that is both scientifically grounded and culturally sensitive. Therefore, teaching materials must provide balanced explanations, incorporate diverse historical sources, and present events from multiple analytical angles. As educational reforms continue across the country, the development of innovative, evidence-based, and learner-oriented history materials has become a strategic priority for strengthening historical literacy, national identity, and critical thinking skills among students.

Actuality

The significance of teaching materials in the Azerbaijan history curriculum has become more evident with the adoption of new educational standards and competency-based learning approaches. Modern Azerbaijani schools and universities are moving toward interactive, technology-supported teaching practices. The National Curriculum for General Education (Ministry of Education of Azerbaijan, 2022) encourages educators to use diverse materials—maps, historical documents, visuals, and multimedia content—to foster students' independent learning and analytical abilities. Considering the country's efforts to modernize education, especially in the post-Soviet and post-war periods, revisiting the role of teaching materials in history education remains a timely and necessary issue (Mammadova, 2021).

Teaching materials constitute one of the most fundamental components of history education, shaping how learners perceive, interpret, and internalize the past. In the context of Azerbaijan, the role of such materials becomes even more significant because national history is closely tied to the construction of collective memory, patriotic consciousness, and civic responsibility. High-quality materials not only support students' factual understanding of events but also enable them to critically evaluate historical narratives, identify bias, and develop independent perspectives (Aliyev, 2020).

Furthermore, Azerbaijan's historical experience—including periods of foreign domination, struggles for independence, and post-conflict nation-building—requires a pedagogical approach that is both scientifically grounded and culturally sensitive. Therefore, teaching materials must provide balanced explanations, incorporate diverse historical sources, and present events from multiple analytical angles. As educational reforms continue across the country, the development of innovative, evidence-based, and learner-oriented history materials has become a strategic priority for strengthening historical literacy, national identity, and critical thinking skills among students.

Findings

The Role of Teaching Materials in History Education

Teaching materials serve as a bridge between theoretical knowledge and historical reality. They help students visualize historical processes, understand cause-effect relationships, and interpret historical evidence (Hasanova, 2019). In Azerbaijan, textbooks remain the primary material for history teaching, but supplementary materials such as archival documents, photographs, timelines, and digital media have become integral to the learning environment.

According to Mammadova (2020), effective teaching of history requires a combination of traditional and innovative materials that promote inquiry-based learning. For instance, using primary sources—like letters, decrees, or maps from the Azerbaijan Democratic Republic (1918–1920)—enables students to analyze historical contexts critically rather than memorize facts.

Integration of Digital and Interactive Materials

In the 21st century, the integration of digital resources has transformed the teaching of Azerbaijan history. Interactive maps, virtual museum tours, and multimedia presentations help students visualize historical events such as the establishment of the First Republic or the Karabakh Wars (Aliyeva, 2022). The Ministry of Science and Education has also initiated

digital platforms like the “Virtual School” project, which provides teachers with access to digitized historical resources and teaching guides (Ministry of Education of Azerbaijan, 2022).

Moreover, the inclusion of audiovisual materials, documentaries, and recorded lectures enhances the depth of classroom discussion. As noted by Huseynova (2023), such materials motivate students and encourage them to explore history from multiple perspectives, thereby strengthening historical thinking skills.

Challenges in the Use of Teaching Materials

Despite advancements, several challenges persist in the effective use of teaching materials in Azerbaijan. Many schools, especially in rural areas, still lack access to modern resources and technology (Gasimov, 2020). Furthermore, teachers often need additional training to utilize digital tools efficiently. Another issue is the scarcity of updated Azerbaijani-language materials that reflect new historical research and perspectives. Mammadova (2021) emphasizes that the creation of localized materials reflecting Azerbaijan’s historical realities is essential for improving the relevance and accuracy of history education.

Pedagogical Approaches and Curriculum Integration

The Azerbaijani history curriculum promotes an interdisciplinary approach that connects history with geography, literature, and civic education. Teaching materials, such as historical atlases and documentary evidence, support this integrated learning (Rahimova, 2022). They also encourage active learning strategies such as debates, role-plays, and source analysis, which enable students to think like historians.

Teachers are now encouraged to create their own supplementary resources based on students’ learning needs. For example, designing worksheets on the “Oil Boom of Baku” or “Heydar Aliyev’s Leadership in National Revival” fosters contextual understanding and critical discussion (Aliyev, 2020).

Literature Review

Scholars have increasingly recognized the pedagogical and psychological benefits of using diverse teaching materials in history instruction. Bruner (1966) highlighted that learning becomes meaningful when students are engaged through visual and experiential methods. In the Azerbaijani context, several researchers—such as Mammadova (2020, 2021), Hasanova (2019), and Huseynova (2023)—have explored the relationship between teaching materials and students’ historical literacy.

Mammadova (2021) argued that localized teaching materials reflecting Azerbaijan’s historical and cultural heritage promote national consciousness. Similarly, Hasanova (2019) emphasized the need to balance factual learning with interpretive analysis through the use of primary sources. Comparative studies by Rahimova (2022) found that students exposed to visual and multimedia materials developed stronger critical-thinking skills than those relying solely on textbooks.

The literature thus indicates that while progress has been made, there remains a continuing need to invest in teacher training, curriculum development, and the creation of innovative Azerbaijani-specific historical resources.

A growing body of literature addresses the use of diverse teaching materials in history education, highlighting their importance for student engagement and the development of

historical thinking skills. Internationally, scholars such as Bruner (1966) and Wineburg (2001) have argued that historical understanding requires active engagement with primary sources and interpretation rather than passive reception of information.

Within Azerbaijan, research by Mammadova (2020, 2021), Hasanova (2019), and Huseynova (2023) demonstrates that teaching materials significantly influence students' analytical abilities and perceptions of national identity. Hasanova (2019) shows that working with primary sources—such as archival documents from the ADR period or eyewitness accounts—strengthens students' ability to contextualize events.

More recent studies, such as Aliyeva (2022), examine the role of digital tools in social science education, recommending increased integration of interactive platforms. Additionally, Rahimova (2022) argues that interdisciplinary approaches enhance comprehension, suggesting that history materials should be coordinated with geography, literature, and civic education resources.

Despite these contributions, the literature indicates gaps: there is still a shortage of research on the empirical evaluation of Azerbaijani history textbooks, the level of bias in materials, and the pedagogical effectiveness of digital resources. These gaps highlight the need for further studies that critically assess the content, structure, and ideological dimensions of teaching materials.

Conclusion

Teaching materials are central to the effective instruction of Azerbaijan's history. They not only facilitate comprehension of complex historical events but also cultivate students' analytical and civic skills. The modernization of education in Azerbaijan necessitates the integration of both traditional and digital materials to meet contemporary learning standards. Enhancing teacher competencies and ensuring equitable access to modern educational resources remain essential steps for the future. Ultimately, well-designed teaching materials play a critical role in preserving national identity, fostering historical awareness, and inspiring students to engage thoughtfully with Azerbaijan's past and present.

Teaching materials play an essential role in shaping students' understanding of Azerbaijan's past and fostering analytical and civic competencies. The modernization of educational practices requires teaching resources that combine traditional narratives with innovative, interactive, and evidence-based approaches. Ensuring teachers' professional development and providing equitable access to modern resources remain crucial steps for the future of history education in the country.

However, the topic is not without controversy. Scholars debate the extent to which teaching materials should balance national narratives with critical perspectives. Some argue that strong national identity formation must remain the priority, while others advocate for more neutral and multi-perspective materials to prevent ideological bias and foster academic objectivity. Additionally, disagreements persist regarding the integration of sensitive historical issues—such as the Karabakh conflict, Soviet repression, or ethnic relations—into school curricula.

These debates underscore the need for continuous revision of teaching materials, informed by both academic scholarship and contemporary pedagogical principles. Ultimately, high-quality resources are essential not only for transferring knowledge but also for cultivating historically conscious, critical, and responsible citizens.

References

- Aliyev, R. (2020). *Modern approaches to history education in Azerbaijan*. Baku: Elm Press.
- Aliyeva, L. (2022). *Digital transformation in teaching social sciences in Azerbaijan*. *Journal of Educational Innovations*, 5(2), 45–53.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gasimov, E. (2020). *Educational technology and rural school development in Azerbaijan*. Baku: Maarif Publishing.
- Hasanova, N. (2019). The use of primary sources in Azerbaijani history teaching. *Pedagogical Studies Journal*, 8(3), 120–128.
- Huseynova, F. (2023). Innovative methods in history education: The case of Azerbaijani schools. *International Journal of Pedagogical Research*, 11(1), 76–85.
- Mammadova, S. (2020). *Historical thinking and teaching materials in modern education*. Sumgayit: Sumgayit State University Press.
- Mammadova, S. (2021). Teaching Azerbaijan history through local sources. *Azerbaijan Educational Review*, 7(4), 99–108.
- Ministry of Education of Azerbaijan. (2022). *National curriculum for general education: Social sciences and humanities section*. Baku: Government Printing House.
- Rahimova, T. (2022). The interdisciplinary approach in teaching history and geography. *Modern Education Studies*, 4(2), 63–72.

11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Azerbaycan Tarihyazımının Gelişimi

Günay ŞÜKÜROVA

Sumqayıt Devlet Üniversitesinde Doktora Öğrencisi / Bakü Devlet Üniversitesinde Öğretim Üyesi
studyinabroad80@gmail.com ORCID: 0009-0007-9488-5776

ÖZET

Araştırmanın genel amacı, Azerbaycan tarihyazımının oluşum ve gelişim aşamalarını incelemektir. Azerbaycan tarihyazımı, milli tarih biliminin önemli bir alanı olarak halkın geçmişini bilimsel temellerle araştırmak, analiz etmek ve gelecek nesillere aktarmak görevini taşır. Azerbaycan tarihçiliğinin doğuş tarihi konusunun güncelliği birkaç temel nedenden kaynaklanmaktadır: Birincisi, bağımsız Azerbaycan devletinin kurulmasıyla milli tarih yazımı ve tarihyazımı alanında objektif ve bağımsız araştırmalara ihtiyaç artmıştır. Sovyet döneminde tarihçilik ideolojik etkiler altında şekillendiği için milli tarihimizin birçok yönü çarpıtılmış veya göz ardı edilmiştir. İkincisi, tarihyazımının gelişim sürecini incelemek, bilimsel yöntemlerin ve yaklaşımların değişimini, ayrıca milli tarih biliminin güçlenmesini anlamaya olanak sağlar. Bu da modern tarihçilikte daha doğru, sistematik ve bilimsel temelli araştırmalar yapılmasını mümkün kılar. Üçüncüsü, küresel bilgi toplumunda tarihimizin doğru sunulması ve tanıtımı için konu günceldir. Metodlar. Araştırmada tarihsel-analitik, karşılaştırmalı ve kaynak inceleme yöntemleri kullanılmış, klasik ve modern tarihçilik örnekleri analiz edilmiştir. Sonuç: Tarihyazımının gelişim süreci göstermektedir ki, Azerbaycan tarihinin objektif ve sistematik şekilde yazılması için sürekli bilimsel yaklaşım gereklidir. Geçmişin çarpıtmalarından uzak, milli çıkarlar temelinde tarih yazımı günümüzde daha da önem kazanmıştır. Dolayısıyla, Azerbaycan tarih yazımının gelişimi hem ulusal kimliğin korunması hem de bilimsel bilginin küresel alanda yayılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Tarih yazımı,
Azerbaycan
tarihçiliği, gelişim,
kaynak inceleme,
metodoloji, milli
hafıza

Development of Azerbaijan Histography

ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate the formation and development stages of Azerbaijani historiography. Azerbaijani historiography, as an important branch of national historical science, carries the mission of scientifically studying, analyzing, and transmitting the people's past to future generations. The relevance of the topic the origin of Azerbaijani Historiography arises from several main reasons: First, with the establishment of the independent Azerbaijani state, there has been an increased need for objective and independent research in the fields of national history writing and historiography. During the Soviet period, historiography was shaped under ideological influences, causing many aspects of our national history to be distorted or neglected. Second, studying the development process of historiography allows understanding the changes in scientific methods and approaches, as well as the strengthening of national historical science. This enables more accurate, systematic, and scientifically based research in modern historiography. Third, the topic is relevant for the correct presentation and promotion of our history in the global information society. Methods: The research employed historical-analytical, comparative, and source criticism methods, analyzing both classical and modern examples of historiography. Conclusion: The development path of historiography shows that continuous scientific approaches are required for writing Azerbaijani history objectively and systematically. Writing history based on national interests and free from distortions has become increasingly important in the modern era. Therefore, the development of Azerbaijani historiography is of great importance both for preserving national identity and for disseminating scientific knowledge on a global scale.

Article Type

Research

Key Words

histography, Azerbaijani historiography, development, source criticism, methodology, national memory.

Giriş

Azerbaycan tarih yazımı, ulusal kimliğin korunmasında ve toplumsal hafızanın oluşumunda öncü bir rol oynamıştır. Tarih biliminin gelişimi, ülkenin devlet geleneklerinin bilimsel olarak incelenmesine ve halkın kültürel ve siyasi mirasının gelecek nesillere aktarılmasına hizmet eder. Bu bağlamda, Azerbaycan tarih yazımının izlediği yolu aşama aşama incelemek önemlidir.

Makalenin amacı, Azerbaycan tarih yazımının gelişiminin temel aşamalarını, metodolojik yaklaşımları, güncel sorunları ve modern dönemdeki beklentileri analiz etmektir. Konunun önemi, bağımsızlık sonrası dönemde ulusal tarih biliminin yeni metodolojik yaklaşımlarla zenginleşmesi, ideolojik yasaklardan kurtulması ve dünya tarih bilimiyle bütünleşme fırsatları kazanmasıdır (Aliyeva, 2018). Araştırmada metodoloji olarak karşılaştırmalı-tarihsel analiz, sistemleştirme yaklaşımı ve kaynak analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Azerbaycan tarih yazımı, ulusal hafızanın oluşumunda, devlet geleneklerinin, sosyo-politik olayların bilimsel analizi ve bunların gelecek nesillere aktarılmasında büyük önem taşımaktadır. 20. yüzyılın sonunda Azerbaycan'ın bağımsızlığını yeniden kazanması, tarih biliminin gelişiminde yepyeni bir aşama açmıştır. Bu dönemden itibaren, Sovyet ideolojik çerçevesinden kurtulan tarih yazımı, ulusal çıkarlar ve devlet ilkeleri temelinde yeniden inşa edilmeye başlanmıştır. Konunun güncelliğini belirleyen temel faktörler şunlardır:

1. Ulusal kimlik ve devletçilik açısından önemi – Azerbaycan tarih yazımının gelişimi, halkın ulusal kimliğini, tarih bilincini ve devletçilik geleneklerini korumak ve güçlendirmek açısından özel bir öneme sahiptir.
2. Yeni kaynakların dolaşıma girmesi – Bağımsızlık döneminde arşiv materyallerinin, yabancı kaynakların ve diplomatik belgelerin bilimsel dolaşıma girmesi, tarih yazımında yeni araştırma yönleri belirlemiştir.
3. Bilimsel metodolojide değişim – Sovyet ideolojisi çerçevesinde yürütülen tek taraflı araştırmaların aksine, modern tarih yazımı nesnellik, karşılaştırmalı yaklaşım ve çok disiplinli bir kaynak temeli temelinde gelişmektedir.
4. Azerbaycan tarihinin bölgesel ve uluslararası bağlamda incelenmesi ihtiyacı – Küreselleşme koşullarında, Azerbaycan tarihi yalnızca ulusal değil, aynı zamanda bölgesel ve uluslararası ölçekte de bilimsel analize tabi tutulmaktadır. Bu durum, tarih yazımında yeni yönlerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır.
5. Genç araştırmacılar için teorik ve metodolojik temel - Tarih yazımının gelişim eğilimlerinin incelenmesi, geleceğin araştırmacılarının bilimsel faaliyetlerinde teorik ve metodolojik bir temel görevi görmektedir.
6. Kültürel mirasın korunması ve tanıtımı - Tarihsel olayların, kişiliklerin, kültürel ve devlet geleneklerinin nesnel olarak araştırılması, Azerbaycan tarihinin dünya bilimine entegrasyonu için geniş fırsatlar yaratmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada Azerbaycan tarih yazımının gelişim sürecini çok yönlü biçimde incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemleri temel alınmıştır. Çalışmada tarihsel-analitik yaklaşım, karşılaştırmalı analiz yöntemi ve kaynak inceleme (source criticism) yöntemi bir arada kullanılmıştır. Öncelikle, Orta Çağ kronikleri, 19. yüzyıl aydınlarının eserleri, Sovyet dönemi akademik yayını ve bağımsızlık sonrası tarih yazıcılığına ait bilimsel literatür kapsamlı şekilde taranmıştır. Elde edilen veriler tematik başlıklar altında sınıflandırılmış, dönemsel gelişim çizgileri belirlenmiştir.

Buna ek olarak, çağdaş tarih yazımının metodolojik temellerini değerlendirmek için modern akademik çalışmalarda kullanılan kavramsal çerçeveler analiz edilmiştir. İkinci Karabağ Savaşı'na ilişkin yeni tarihsel kaynaklar –resmi belgeler, röportajlar, anılar ve akademik çalışmalar– literatüre katkıları açısından yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği, farklı dönem ve yazarların eserleri arasında karşılaştırma yapılarak sağlanmıştır. Böylece, Azerbaycan tarih yazımının tarihsel gelişimindeki süreklilikler ve kırılmalar bütüncül bir çerçevede ortaya konulmuştur.

Azerbaycan tarih yazımının ilk dönemleri:

Azerbaycan tarih yazımının temeli, eski yazılı anıtlara ve Orta Çağ kronik geleneğine dayanmaktadır. Arnavut tarihçi Musa Kalankatlu'nun eserleri, Kafkasya Arnavutluk'unun siyasi, kültürel ve dini yaşamını yansıtmakta ve Azerbaycan tarihinin ilk dönemlerinin incelenmesinde vazgeçilmez kaynaklar olarak kabul edilmektedir. Bu kaynaklar yalnızca siyasi olayları değil, aynı zamanda sosyo-ekonomik ilişkileri, Hristiyanlığın yayılmasını ve devlet yönetimi geleneklerini de anlatmaktadır (Guliyev, 2012).

Orta Çağ'da Azerbaycan topraklarında meydana gelen olaylar, Arap, Fars ve Türk yazarların eserlerine de yansımıştır. Örneğin, El-Balazuri, İbn Haldun ve Hamdullah Kazvini gibi yazarların eserleri, Azerbaycan topraklarının siyasi ve ekonomik durumu hakkında önemli bilgiler içermektedir. Bu dönemin kaynaklarının analizi, Azerbaycan tarihi çalışmalarının yalnızca yerel değil, aynı zamanda bölgesel ve küresel bir bağlamda yürütüldüğünü göstermektedir. 19. yüzyıla gelindiğinde, aydın aydınların faaliyetleri ulusal tarih yazımında yeni bir aşama yaratmıştır. Abbasgulu Ağa Bakıhanov'un "Gulustani-İram" adlı eseri, Azerbaycan tarih yazımında modern bilimsel araştırma tarzının başlangıcı olarak kabul edilir. Bakıhanov, eserinde yalnızca olayları sıralamakla kalmamış, aynı zamanda neden-sonuç ilişkilerine de dikkat çekmiş ve Azerbaycan'ın tarihsel ve coğrafi alanını bölgesel süreçlerin arka planında sunmuştur (Aliyev, 2007). Aynı zamanda, Mirza Adıgüzel Bey ve Mirza Cemal Cavanşir'in Karabağ Hanlığı üzerine çalışmaları ulusal tarih yazımı için önemli bir kaynak haline gelmiştir. Bu eserler, hanlık döneminin yönetimini, askeri-politik ilişkilerini ve kültürel yaşamını kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Bu çalışmalar, 19. yüzyılda Azerbaycan tarihçilerinin ulusal devlet geleneklerine daha fazla önem verdiklerini ve geçmişi gelecek nesillere aktarma misyonunu üstlendiklerini göstermektedir. Ayrıca, 19. yüzyılda Hasan Bey Zerdabi gibi aydınların faaliyetleri, aydınlanmanın yanı sıra, ulusal tarih yazımı bilincinin oluşumunda da etkili olmuştur. Zerdabi ve diğer eğitimcilerin gazete ve dergilerde yayınladıkları makaleler, halka yönelik çağrılar ve Azerbaycan tarihi ve kültürünün korunması yönündeki çağrılar, bu dönemde tarih yazımının toplumla doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Sovyet Döneminde Azerbaycan Tarih Yazıcılığı

20. yüzyılda Sovyet ideolojisi, Azerbaycan tarih yazıcılığını ciddi şekilde kısıtladı. Marksist-Leninist öğretilerin etkisi altında yazılan eserlerde, Azerbaycan devlet geleneği sıklıkla inkâr edildi ve ulusal bağımsızlık hareketleri "feodal ayaklanmalar" veya "gerici hareketler" olarak sunuldu (Mehdiyev, 1985). Örneğin, 1918-1920 yılları arasında varlığını sürdüren Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin faaliyetleri uzun süre "burjuva milliyetçiliği" olarak değerlendirildi ve devlet mirası araştırmaların dışında tutuldu. Ancak Azerbaycan tarih yazıcılığı Sovyet döneminde de bazı başarılar elde etti. Arkeolojik kazılar genişletildi ve antik ve ortaçağ tarihi hakkında zengin materyaller toplandı. Azerbaycan SSC Bilimler Akademisi Tarih Enstitüsü'nün kurulması, bilimsel faaliyetlerin merkezileşmesi için gerekli koşulları yarattı. Burada yapılan araştırmalar sonucunda, çok ciltli "Azerbaycan Tarihi" adlı eser yayımlandı. Bu çalışma ideolojik açıdan sınırlı olsa da, olgusal materyal toplaması açısından değerlidir (İsmayilov, 2015).

Ziya Bunyadov ve Sara Aşurbeyli gibi Sovyet tarihçiler, klasik kaynakları inceleyerek Azerbaycan tarihinin çeşitli dönemlerine ışık tutmuşlardır. Eserleri Sovyet ideolojisi çerçevesinde yazılmış olsa da, bilimsel nesnellik ilkelerine bağlı kalmalarıyla öne çıkarlar.

Genel olarak, Sovyet dönemi Azerbaycan tarih yazımı ikili bir karaktere sahiptir: bir yandan ideolojik kısıtlamalar, diğer yandan olgusal zenginleştirme. Bu, bağımsızlık dönemi tarihçilerine geniş bir olgusal temelde yeni araştırmalar yapma fırsatı yaratmıştır.

Bağımsızlık Dönemi Tarih Yazımında

1991'den sonra Azerbaycan tarih yazımı, ideolojik yasaklardan kurtulmuş yeni bir aşamaya girmiştir. Ana odak noktası, ulusal devletçilik gelenekleri, Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti tarihi, Karabağ sorunu ve güncel olaylar olmuştur (Mammadova, 2020). Bu

dönemde Cumhuriyet tarihi geniş çapta incelenmeye başlandı. Daha önce "burjuva devletçiliği" olarak değerlendirilen bu aşama, bağımsızlıktan sonraki ulusal devletçilik mirasının en önemli sayfası olarak sunuldu. Düzinelerce monografi, makale ve belge derlemesi yayınlandı. Bu çalışmalar, Azerbaycan halkının özgürlük mücadelesini bilimsel zeminde ortaya koydu. Karabağ sorunu, bağımsızlık dönemi tarih yazımında özel bir yere sahiptir. Azerbaycan'ın toprak bütünlüğünün ihlaliyle sonuçlanan bu sorun, bilimsel çalışmalarda tarihi, siyasi ve uluslararası hukuksal açılardan geniş bir şekilde analiz edilmiştir. Bu çalışmalar, uluslararası topluma seslenerek Azerbaycan'ın sesini dünyaya duyurmaya hizmet etmiştir (Aliyeva, 2018). Aynı zamanda diaspora sorunları, enerji politikası ve Azerbaycan'ın uluslararası ilişkileri, tarih yazımında yeni yönler olarak şekillenmiştir. Bağımsızlık döneminde tarihçilerimiz, yalnızca yerel kaynaklarla yetinmeyip Türkiye, Rusya, ABD ve Avrupa arşivlerinde de araştırmalar yapmışlardır. Bu durum, Azerbaycan tarih biliminin dünya bilim alanına entegrasyonunu güçlendirdi. Sonuç olarak, bağımsızlık dönemindeki tarih yazımı hem ulusal ideolojiyi güçlendirmeye hem de bilimin uluslararasılaşmasına hizmet etti.

Azerbaycan Tarih Yazımında İkinci Karabağ Savaşı

27 Eylül 2020'de başlayan ve 44 gün süren İkinci Karabağ Savaşı, Azerbaycan tarihinde önemli bir aşama olmasının yanı sıra, tarih yazımında da kapsamlı araştırmaların konusu haline gelmiştir. Bu savaş, yalnızca askeri harekâtlarla elde edilen bir zafer olarak değil, aynı zamanda siyasi, diplomatik, enformasyonel ve ideolojik alanlarda da değerlendirilmektedir. Azerbaycan tarihçileri, bu olayı, ülkenin bağımsızlığı sırasında devlet geleneğinin güçlenmesi ve ulusal birliğin en üst düzeyde tezahürü olarak değerlendirmektedir (Aliyev, 2021, s.45).

Azerbaycan tarih yazımında, İkinci Karabağ Savaşı birkaç ana başlık altında incelenmektedir. Birinci başlık, savaşın askeri-politik yönleridir. Araştırmacılar, Azerbaycan Ordusu'nun elde ettiği zaferin, modern dönemin askeri bilimi açısından önemli bir örnek olduğunu belirtmektedir. Özellikle insansız hava araçları, füze sistemleri ve elektronik harp araçları gibi ileri teknolojilerin uygulanması, 21. yüzyıl savaşlarının karakterini değiştirmiştir. Tarihçiler bu gerçeği, Azerbaycan'ın askeri-stratejik düşüncesinin başarısı olarak açıklamaktadır (Hasanlı, 2021; Gasimli, 2022, s.88).

İkinci yön, savaşın uluslararası ilişkiler sistemindeki sonuçlarıyla ilgilidir. Azerbaycan tarihçilerinin çalışmaları, İkinci Karabağ Savaşı'nın bölgenin jeopolitik manzarasını değiştirdiğini ve Güney Kafkasya'da yeni gerçeklikler yarattığını vurgulamaktadır. Türkiye'nin Azerbaycan'a sağladığı destek, Rusya ve diğer uluslararası güçlerin aldığı tavırlar da modern uluslararası siyaset bilimi için değerli bir kaynak olarak kabul edilmektedir (Mammadov, 2022, s.134).

Üçüncü yön, savaşın ulusal kimlik ve toplumsal hafızadaki yeridir. Tarih yazımında bu olay, Azerbaycan halkının uzun süredir devam eden adaletsizliklere karşı tarihi adaleti yeniden tesis etmesi olarak açıklanmaktadır. Çalışmalar, halk ve ordunun birliğinin savaş sırasında özel bir rol oynadığını ve Azerbaycan toplumunda ulusal dayanışmanın güçlendiğini belirtmektedir (Aliyeva, 2021, s. 57).

Tarihçiler aynı zamanda savaşın kültürel ve ideolojik etkilerini de incelemektedir. Zaferden sonra kurtarılan topraklarda yürütülen restorasyon ve inşaa çalışmaları, Azerbaycan devlet yapısının sürdürülebilir gelişimi için sağlam bir kanıt olarak gösterilmektedir. Bu süreçler,

tarih yazımında "savaş sonrası dönem" kavramı altında incelenmeye başlanmıştır (İsmayilov, 2023, s. 201).

İkinci Karabağ Savaşı hakkında yeni kaynakların -resmi belgeler, anılar, savaş katılımcılarının röportajları- toplanması da Azerbaycan tarih yazımında özel bir öneme sahiptir. Bunlar, gelecekte daha kapsamlı monografik araştırmalar yürütmek için temel oluşturmaktadır. Sonuç olarak, İkinci Karabağ Savaşı Azerbaycan tarih yazımında yalnızca askeri bir zafer olarak değil, aynı zamanda ulusal ideolojinin güçlenmesi, Azerbaycan'ın bölge siyasetindeki rolünün artması ve devlet tarihinde yeni bir aşamanın başlangıcı olarak da ele alınmaktadır. Bu olayın tarih yazımındaki analizi, savaşın hem Azerbaycan halkının milli iradesinin bir zaferi hem de modern dönemin siyasi ve askeri gerçeklerinin canlı bir örneği olduğunu göstermektedir.

Modern Azerbaycan tarih yazımında metodolojik yenilikler.

Modern dönemde Azerbaycan tarih yazımı, metodolojik açıdan yeni yaklaşımlarla zenginleşmektedir. Geleneksel kaynak inceleme yaklaşımlarının yanı sıra sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler bilimleriyle entegrasyon da yaygınlaşmaktadır. Tarihsel olayların yalnızca siyasi değil, aynı zamanda sosyo-kültürel açılardan da incelenmesi, tarih biliminin içeriğini zenginleştirmektedir (İsmayilov, 2015). Yeni teknolojilerin uygulanması, arşiv belgelerinin dijitalleştirilmesi ve elektronik kütüphanelerin oluşturulması, modern tarih yazımının temel yenilikleri arasındadır. Bu süreçler, araştırmacıların bilgiye daha kolay erişmesini sağlamak ve uluslararası bilimsel değişim olanaklarını artırmaktadır. Azerbaycan Milli Arşivleri'nin elektronik veri tabanının oluşturulması buna bir örnektir. Karşılaştırmalı yaklaşım da metodolojik yenilikler arasında özel bir yere sahiptir. Azerbaycan tarihi artık yalnızca ulusal çerçevede değil, uluslararası süreçlerin ayrılmaz bir parçası olarak incelenmektedir. Örneğin, Kafkasya bölgesindeki siyasi olaylar, enerji projeleri ve çatışmalar, Azerbaycan'ın tarihsel gelişimiyle birlikte analiz edilmektedir. Genel olarak, modern Azerbaycan tarih yazımı bilimsel çoğulculuk, uluslararası iş birliği ve yeni teknolojilerin uygulanması temelinde gelişmektedir. Bu, gelecekte tarih biliminin daha nesnel, kapsamlı ve modern bilimsel standartlarla uyumlu olmasının temelini oluşturmaktadır (Guliyev, 2012).

Bulgular

Araştırma sonucunda Azerbaycan tarih yazımının gelişim sürecine ilişkin aşağıdaki temel bulgular elde edilmiştir:

1. Tarih yazımının kökeni çok katmanlıdır.

Eski Arnavut kroniklerinden başlayarak Arap, Fars ve Türk kaynakları Azerbaycan'ın erken dönem tarihine dair zengin bilgiler sunmakta; 19. yüzyıl aydınlarının çalışmaları ise modern tarihçiliğin bilimsel temellerini oluşturmaktadır.

2. 19. yüzyıl, ulusal tarih yazımının kurumsal temellerinin atıldığı dönemdir.

Abbasgulu Ağa Bakıhanov, Mirza Adıgüzel Bey ve Mirza Cemal Cavanşir gibi yazarların eserleri, Azerbaycan tarihinin sistematik biçimde yazılmasına öncülük etmiştir.

3. Sovyet dönemi ideolojik sınırlamalarla birlikte önemli bir olgusal veri birikimi sağlamıştır.

Bu dönemde tarihçilik ideolojik çerçevelerle yönlendirilmiş olsa da yapılan arkeolojik çalışmalar, yayımlanan çok ciltli “Azerbaycan Tarihi” ve klasik kaynakların bilimsel incelemesi tarih yazımına büyük katkı sağlamıştır.

4. Bağımsızlık dönemi tarih yazıcılığı ulusal devletçilik yaklaşımıyla yeniden şekillenmiştir.

Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti tarihi, Karabağ meselesi ve bağımsızlık süreci modern tarih yazımının odak noktaları haline gelmiştir. Yeni arşiv belgelerine erişim, araştırmaların kapsamını genişletmiştir.

5. İkinci Karabağ Savaşı yeni bir tarih yazım döneminin başlangıcını oluşturmuştur.

Savaş, askeri-politik başarı, uluslararası ilişkilerde güç dengesi, toplumsal hafıza ve ulusal kimlik açısından tarih yazımına yeni araştırma alanları kazandırmıştır.

6. Modern tarih yazıcılığı çok disiplinli ve teknolojik temelli hale gelmiştir.

Dijital arşivler, elektronik veri tabanları, uluslararası iş birlikleri ve karşılaştırmalı çalışmalar, günümüz tarih yazımının metodolojik yeniliğini oluşturmaktadır.

Tartışma

Araştırma bulguları, Azerbaycan tarih yazımının gelişiminin yalnızca tarih biliminin içsel bir süreci olmadığını; siyasi, sosyal, kültürel ve ideolojik faktörlerin etkisiyle şekillenen dinamik bir yapı olduğunu göstermektedir. Orta Çağ kaynaklarının sunduğu çok katmanlı tarihsel bilgi, modern tarihçiler için hem fırsatlar hem de yorumlama zorlukları yaratmaktadır. 19. yüzyıl aydınlarının tarih yazımındaki yaklaşımı, modern ulusal tarihçilik düşüncesinin temellerini atmış ve bu geleneğin bağımsızlık sonrası dönemde güçlenmesine öncülük etmiştir.

Sovyet dönemi, metodolojik çeşitliliği sınırlamış olsa da geniş olgusal veri üretmiş; bu da bağımsızlık sonrası tarihçilerin daha objektif çalışmalar yapmasına imkân tanımıştır. Bağımsızlık döneminde ulusal kimliğin güçlenmesi ve devletçilik geleneğinin öne çıkması, tarih yazımında yeni araştırma perspektifleri oluşturmuştur. İkinci Karabağ Savaşı'nın tarih yazımındaki yeri ise yalnızca askeri bir anlatıdan ibaret olmayıp toplumsal hafıza, ulusal birlik, diplomasi ve bölgesel siyaset açısından çok boyutlu bir inceleme alanı sunmaktadır.

Modern dönemde disiplinlerarası yaklaşımların yaygınlaşması, Azerbaycan tarih yazımının dünya akademik çevreleriyle bütünleşmesini hızlandırmaktadır. Bununla birlikte, araştırmacılar için temel zorluk, geçmiş dönemlerdeki ideolojik etkilerin tamamen aşılması ve tarih yazımında mutlak bilimsel nesnellığın korunmasıdır. Ayrıca yeni arşiv belgelerinin sistematik olarak dolaşıma sokulması, genç araştırmacıların metodolojik eğitimi ve uluslararası akademik iletişimin güçlendirilmesi tarih biliminin sürdürülebilir gelişimi için kritik öneme sahiptir.

Sonuç

Azerbaycan tarih yazımı yüzyıllar boyunca çeşitli gelişim aşamalarından geçmiştir. Ortaçağ kronikleri ve 19. yüzyıl aydınlarının faaliyetleri, ulusal tarih biliminin temelini oluşturmuştur. Sovyet dönemi, kısıtlamalarla birlikte zengin bir olgusal temel oluşturmuş ve bağımsızlıktan sonra ulusal bir ideoloji oluşturmaya hizmet eden nesnel araştırmalar yürütülmüştür. Modern aşamada, çok disiplinli yaklaşımlar, uluslararası iş birliği ve dijitalleşme süreci, Azerbaycan tarih yazımını dünya bilim alanında daha rekabetçi hale getirmektedir. Gelecekteki temel

görevlerden biri, yeni arşiv materyallerini dolaşıma sokmak, bilimsel nesnelliği korumak ve genç araştırmacıları bu alana çekmektir. Dolayısıyla, Azerbaycan tarih yazımının gelişimi hem ulusal kimliğin korunması hem de bilimsel bilginin küresel alanda yayılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Kaynaklar

Aliyev, I. (2007). *Azerbaycan tarihi araştırmalarında metodolojik sorunlar*. Elm.

Aliyev, I. (2021). *Karabağ Zaferi: Azerbaycan'ın askeri-politik zaferi*. Şarg-Garb.

Aliyeva, S. (2021). *Karabağ Savaşı ve toplumsal hafıza*. Elm.

Aliyeva, S. (2018). *Azerbaycan tarih yazımında modern yaklaşımlar*. Elm ve Eğitim.

İsmayilov, M. (2015). *Modern tarih yazımı ve arşiv kaynakları*. Elm ve Eğitim.

İsmayilov, A. (2023). *Savaş sonrası dönemde Karabağ: Tarihsel-politik analiz*. Karaağaç ve Eğitim.

Hasanlı, C. (2021). *Azerbaycan'ın modern tarihi ve Karabağ Savaşı*. Bilim ve Eğitim.

Gasımlı, M. (2022). *44 Gün Savaşı: Tarihsel ve politik yönler*. Eğitim Yayınevi.

Guliyev, Y. (2012). *19. yüzyıl Azerbaycan tarih yazımı: kaynaklar ve araştırmalar*. Nurlan.

Mehdiyev, R. (1985). *Azerbaycan SSC'nin tarihi meseleleri*. Bilim.

Mammadova, S. (2020). *Bağımsızlık döneminde Azerbaycan tarih bilimi: başarılar ve sorunlar*. Kanun.

Mammadov, F. (2022). *Güney Kafkasya'daki yeni jeopolitik gerçekler*. Kan



11. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu
XIth International Symposium on History Education

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Okutulan Kıbrıs ve Kıbrıs
Türk Tarihi 10 Ders Kitabında Millî Kimlik İnşası

Hüseyin Ozan UYUMLU

Baş Öğretmen, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi
ozan4477@gmail.com ORCID: 0009-0000-3433-4912

Ecrin KOZAN

Öğrenci, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi
kozanecri09@gmail.com ORCID: 0009-0002-8616-0672

İpek KOZAN

Öğrenci, Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi,
ipekkozan006@gmail.com ORCID: 0009-0005-2165-717X

ÖZET

Millî kimlik belirli bir toprak parçası üzerinde yaşayan bazı kültürel/etnik topluluklarda var olan ve onları diğerlerinden ayıran farklarını belli etme isteğinin ifadesidir. Bir devletin ya da milletin varlığını devam ettirebilmesi için bireylerini millî, kültürel ve manevi değerler ile bütünleştirmesi gerekir. İnsan bu toplumsal değerleri benimsediği sürece aidiyet duygusu güçlenir ve milletini sahiplenir. Bu, millî ve manevi bağlarını güçlendirmek isteyen her milletin ulaşmak istediği bir hedeftir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi de millî kimliğin inşa edilmesi ile mümkündür. Millî kimlik oluşturmada basın-yayın, eğitim-öğretim, sanat gibi aygıtlar kullanılabilir. Bu konuda devletin kullanabileceği en yaygın ve etkili aygıt eğitim-öğretimdir. Özellikle tarih derslerinin öğretim programı ve ders kitapları açık ve örtük şekilde bu amaca hizmet edebilir. Yakın tarihte travmatik çatışmalarla bağımsızlık mücadelesi veren Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti hâlen diplomasi mücadelesi vermektedir. Dışarda bu mücadeleyi verirken içeride milletin birlik ve beraberliği büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) millî kimlik inşası bağımsızlığın yapı taşlarından biridir. Bu çalışma ile KKTC'de 2024-2025 eğitim-öğretim yılında liselerin 10. sınıflarında okutulan Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 ders kitabında millî kimlik inşasında bilinç oluşturabilmek için hangi unsurlara ne sıklıkla yer verildiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın problemi "KKTC'de 10. Sınıflarda okutulan Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi ders kitabında millî kimlik inşası için hangi unsurlara ne sıklıkla yer verilmiştir?" şeklindedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Üzerinde çalışılan ders kitabının incelenmesinde tarama modellerinden biri olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Millî Kimlik

Tarih Eğitimi

Tarih Ders Kitapları

Tarih Bilinci

Nation-Building Through National Identity in The “Cyprus And Cyprus Turkish History 10” Textbook Taught in The Turkish Republic of Northern Cyprus

ABSTRACT

National identity is the expression of the desire to express the differences that exist within certain cultural/ethnic communities living on a specific territory and distinguish them from others. Aspects such as language, history, religion, homeland, lifestyle, and traditions play a role in the formation of a sense of national identity. In order to continue its existence, a state or nation must integrate its individuals with nationalh national, cultural, and spiritual values. As long as individuals embrace these social values, their sense of belonging strengthens and they embrace their nation. This is a goal that every nation seeking to strengthen its national and spiritual ties want to achieve. Achieving this goal is possible through the construction of a national identity. Instruments such as the press, education, and the arts can be used to establish a national identity. The most widespread and effective tool the state can use in this respect is education. History curriculum and textbooks, in particular, can serve this purpose, both explicitly and implicitly. The Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), which recently struggled for independence through traumatic conflicts, is currently engaged in diplomatic struggles. While waging this struggle abroad, the unity and solidarity of the nation at home is of paramount importance. Fort his reason, building a national identity in the TRNC is one of the building blocks of independence. This study aims to determine which elements are included and how frequently they are included in the Cyprus and Turkish Cypriot History textbooks taught in 10th-grade high schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus during the 2024-2025 academic year to raise awareness about national identity construction. The research problem is, "Which elements are included and how frequently in the Cyprus and Turkish Cypriot History textbooks taught in 10th grade in the TRNC?" Document analysis, a qualitative research method, was used in the research. The general screening model, one of the screening models, was used in the analysis of the studied textbook. Descriptive analysis was used in the data analysis.

Article Type

Research

Key Words

National Identity
History Education
History Textbooks
Historical Awareness

Giriş

Kimlik, kişilerin ve toplumsal grupların “Kimsiniz, kimlerdensiniz?” sorularına verdikleri cevaplardır (Gelişli, 2013). Bir belirsizlik ortamından uzaklaşmak olan ‘kimlik’ (Öze ve Soyer, 2021), bireyin “kim olduğunu” ve “kendini nasıl tanımladığını” belirleyen bir kavramdır. Ancak bu olgu bireysel düzeyin ötesine taşındığında, yani ulusal veya toplumsal ölçekte ele alındığında, farklı değişkenleri de kapsayan çok boyutlu bir yapı haline gelir.

Ulus devletlerin kuruluş süreciyle birlikte ulusal kimlik tartışmaları hem akademik hem de toplumsal düzeyde daha fazla ilgi görmüş; bu ilgi, kimlik olgusunun farklı yönlerini ön plana çıkarmıştır (Tunca, 2019). Millî kimlik belirli bir toprak parçası üzerinde yaşayan bazı kültürel/etnik topluluklarda var olan ve onları diğerlerinden ayıran farklarını belli etme

isteğinin ifadesidir. Bir başka deyişle millî kimlik birbirlerine yaşam biçimi, dil, alışkanlıklar ve kültür olarak benzerlik gösteren kişilerin bu benzerliklerin farkında olabilmesi durumudur (Kara Özkan, 2024). Dil, tarih, din, vatan, yaşam biçimi, gelenekler gibi hususlar bu bilincin oluşmasında etkilidir. Smith'e göre millî kimliği oluşturan temel özellikler şunlardır:

1. Tarihî bir toprak/ülke (yurt)
2. Ortak mitler ve tarihî hafıza
3. Ortak bir kitlesel kamu kültürü
4. Ortak ve eşit hak ve görevler
5. Ortak bir ekonomi (Akt. Karaköse, 2020).

Modernleşme süreciyle birlikte geleneksel bağların yerini ulusal bağlar almış, bu da devlet-ulus-yurttaş ilişkisinin yeniden şekillenmesini zorunlu kılmıştır. Bu doğrultuda modern devlet, eğitim ve basın-yayın gibi aygıtlarını kimlik inşasının bir aracı olarak kullanmaya başlamıştır (Yıldırım, 2016). Ulus-devletlerin inşası sürecinde tüm dünyada tarih eğitiminden geniş ölçüde yararlanılmıştır. Politikacı ve devlet adamları eylemlerine meşruiyet kazandırmak için geçmişe dayanarak sürekliliklerini vurgulamaya özen göstermişlerdir (Şıvgın, 2009). Ulus devletlerde millî kimliğin oluşumunda tarih dersleri önemli bir kimlik inşa etme aracı hâline gelmiştir. Toplumsal bellekte yer alması istenen değerler programlı bir şekilde öğretim programı ve ders kitapları aracılığıyla öğrencilere aktarılır. Tarih ders kitapları, tarih ve kültürde süreklilik algısı ön plana çıkarılarak ve millî önderler mistifiye edilerek ortak ve millî şuur oluşturacak şekilde araçsallaştırılmıştır (Yıldırım, 2014). Ders kitapları bir ülkedeki insan topluluğunun nasıl ve kimlerden oluştuğuna dair bilgiler sunan, insanlarda kolektif bir kimlik ve vatandaşlık anlayışı geliştirmeyi amaçlayan araçlardan biridir. Ülkelerin siyasal geçmişi ve kültürel yapısı, bu kitaplarda yansıtılan kolektif kimlik anlayışının biçimlenmesinde belirleyici rol oynar (Çayır, 2014). Her ne kadar tarih ders kitaplarının etkisinin öğretmen ya da çevre faktörlerinden daha güçlü olduğuna dair kesin bir veri bulunmasa da (Şimşek, 2019) bu kaynakların etkisinin incelenmesi konuya ilişkin ipuçları verebilir.

Ulus devletler, toplumu ortak bir ideal etrafında birleştirmek, millî duyguları canlandırmak ve bireylerde ortak bir kimlik bilinci oluşturmak amacıyla millî sembollerden sıklıkla yararlanmış, bu doğrultuda çeşitli inşa stratejileri geliştirmiştir (Şahnagil, 2016). Millî kimlik, belirli bir coğrafyada yaşayan toplulukların kendilerini diğerlerinden ayıran kültürel ve etnik farklılıklarını fark etmeleri ve bunları ifade etme isteği olarak tanımlanabilir (Akt.: Kara Özkan, 2024). Başka bir ifadeyle, yaşam biçimi, dil, alışkanlıklar ve kültürel benzerlikleri paylaşan bireylerin bu ortaklıkların bilincine varmasıdır (Aktaş, 2019). Dil, tarih, din, vatan ve gelenekler gibi unsurlar bu bilincin temel yapı taşları arasında yer alır (Kara Özkan, 2024).

Millî kimlik bilinci, yalnızca bireyin kendini gerçekleştirme açısından değil, aynı zamanda ulus devletlerin varlığını sürdürebilmesi bakımından da varoluşsal bir önem taşır. Bir devletin devamlılığı, bireylerin millî, kültürel ve manevi değerlerle bütünleşmesine bağlıdır. Birey, bu değerleri içselleştirdiği ölçüde aidiyet duygusu geliştirir ve mensubu olduğu topluma bağlanır. Bu nedenle her ulus, bu bilinci güçlendirmek amacıyla millî kimliğin inşasına özel önem verir (Şahin, 2016). Ulus devletlerde tarih eğitimi, kimlik inşasının en etkili araçlarından biri olarak görülmüştür. Toplumsal bellekte kalması istenen değerler, belirli bir plan dâhilinde öğretim programları ve tarih ders kitapları aracılığıyla öğrencilere aktarılır. Bu kitaplarda

süreklilik algısı güçlendirilir, millî kahramanlar yüceltilir ve ortak bir millî şuurun oluşması hedeflenir (Yıldırım, 2016).

Her ulus, kendi tarihinin benzersizliğini vurgulamak ve diğer milletlerden farkını göstermek amacıyla tarih yazımına önem verir. Dolayısıyla millî tarih, yeni bir kimlik ve ulus oluşturma sürecinde en sık başvurulan araçlardan biridir. Yüceltilen kahramanlık öyküleri, kutsal addedilen mekânlar ve “şanlı geçmiş” vurgusu, toplumun aidiyet duygusunu güçlendirir. Bu süreçte, “öteki” olarak konumlandırılan unsurların farklılığı da milliyetçi söylemlerin temelini oluşturur (Şahnagil, 2016).

KKTC’de birçok farklı türde lise bulunmaktadır. Devlet okullarından olan Bülent Ecevit Anadolu Lisesi, Hala Sultan İlahiyat Koleji İlahiyat Anadolu Lisesi türlerindeki liselerde Tarih ile Kıbrıs Türk Tarihi derslerinin dağılımı aynı şekildedir. 20 Temmuz Fen Lisesi türündeki liselerde ise tarih dersi dağılımı aynı olup Kıbrıs Türk Tarihi dersi 10. sınıflarda 1 saate düşürülürken 11. sınıflara 1 saat olarak eklenmiştir. Yani toplamda verilen ders saatinde bir değişiklik yoktur. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü’nün genel liseler için hazırladığı 2024-2025 öğretim yılı haftalık ders çizelgesinde 9 ve 10. sınıf düzeylerinde 2’şer saat “Kıbrıs Türk Tarihi” dersi mevcuttur.

Toplumsal kimliğin temel özelliği sabit bir durumu değil, sürekli dönüşen bir süreci temsil etmesidir. Toplumsal kimlik değişime açık, yenilenen ve farklı toplumlarla etkileşim hâlinde gelişen dinamik bir yapıya sahiptir. Bunun yanı sıra geçmişle güçlü bir bağ taşır. Bu durumun nedeni; belirli hatıralar, sanatsal ürünler, semboller, değerler, alışkanlıklar ve gelenekler temel alınarak inşa edilmesidir. İnsan toplumsal bir varlık olarak kendisini ve mensup olduğu toplumu ortak bir tarihsel geçmiş üzerinden tanımlama eğilimindedir (Öze ve Soyer, 2021).

Tarih anlatımında ‘Büyük Adam’ kavramından mülhem alanlar olmuştur. Bu görüşe göre tarih modellemelerinde biyografilere büyük önem verilmesi gerektiği savunulmuştur (Ata, 2002). Örneğin Thomas Carlyle gibi bazı Kıbrıslı Türk tarihçiler de “insanın bu dünyada yaptığı şeylerin tarihi, aslında ‘büyük adamların’ burada yaptığı şeylerin tarihidir” görüşündedirler. Büyük adamın kişiliğinde bir ulusun bütün idealleri, ümitleri, istekleri, beklentileri ve tasavvurları vardır (Tamçelik, 2019). Bireyin çocukluk ve gençlik çağı, kahramanlık olgusuna en yakın olduğu dönem olarak bilinmektedir (Ata, 2002). Bu yüzden Kıbrıslı Türkler Dr. Fazıl Küçük, Rauf R. Denktaş, Müsevvidzade Osman Cemal, Dr. Hafız Cemal, Fadıl Korkut, Necmi Bodamyalızade, Necati Özkan, Remzi Okan, Mustafa Mithat vb. toplum ve kanaat önderlerini daha geniş bir şekilde ele almaya çalışılmışlardır (Tamçelik, 2019).

Millî tarih argümanlarının kullanımı millî kimlik oluşumunda kullanılan araçlar arasında yer almaktadır (Şahnagil, 2016). Millî kimliğin inşasında etkili olan unsurlar arasında değerlerin özel bir önemi bulunmaktadır. Bir toplumda benimsenen, kuşaktan kuşağa aktarılan ve toplumsal birlik ile devamlılığı sağlayan duygu, düşünce, tutum ve davranış ölçütleri “değer” olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle değerler; toplumun varlığını, bütünlüğünü ve sürekliliğini koruyan, onay gören, teşvik edilen ve yaşatılmaya çalışılan inanç ve kabullenişlerdir. Millî değerlere örnek olarak vatan sevgisi, dürüstlük, çalışkanlık, yiğitlik, yardımseverlik, hoşgörü, sevgi, saygı, alçakgönüllülük, namus, sadakat, dayanışma, itaat, iffet ve ahlak gibi özellikler verilebilir (Gelişli, 2013).

Tarih olgusu yalnızca geçmişin bilgisini sunmakla kalmaz; aynı zamanda ahlaki normların

oluşumunda da önemli bir etkiye sahiptir. Bir bireyin toplum tarafından uygun görülen davranışları sergileyebilmesi için bu davranışların doğru olduğunu bilmesi yeterli değildir; aynı zamanda bu eylemleri gerçekleştirme isteği ve içsel bir heyecan hissetmesi de gerekir. Ortak tarih bilincinin, bireyin iyi kabul edilen davranışlara yönelik bu duygusal bağlılığı güçlendirdiği ve onu harekete geçirdiği düşünülmektedir. Bu nedenle tarih, bireyde ahlaki tutum ve değerlerin gelişmesinde yönlendirici bir rol üstlenmektedir (Tamçelik, 2019).

Bir milletin kimlik kazanması ve diğerlerinden ayrışmasındaki temel unsur, tarihi boyunca biriktirdiği örf, adet, gelenek, görenek gibi maddi ve manevi değerlerin bütününden oluşan millî kültürdür. Sayısız bileşeni ile her topluma özgü bir yaşam biçimi ortaya koyan kültür, millî kimlik üzerinde belirleyicidir (İder, 2023). Dolayısıyla millî kimlik bir toplumun kendine özgü kültürel sürekliliğine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Kültür bir sınıflandırma sistemine sahiptir ve millî sınırların ötesinde bulunan “onlar” a karşı “biz” i tanımlamayı sağlar (Yıldırım, 2014). Toplumda var olan kültürel farklılıkların olabildiğince en aza indirilerek veya ortadan kaldırılarak diğer ulusların kültürleri ile millî kültür arasında yüksek oranda farklılık ortaya koymak, ulus devlet yapılanması sürecinde bir gereklilik hâlini almıştır (Şahnagil, 2016).

Milletin inşasında millî bilincin oluşumuna katkıda bulunan tüm süreçlerin (savaşlar, felaketler, zaferler, inanç ve değerler, siyasal yapılar) katkısı olmakla birlikte millî devletlerin kuruluşunu müteakip bilinçli devlet politikalarına dayalı sosyal ve kültürel faaliyetlerin de katkısı vardır (Gelişli, 2013).

Millî kimlik, millî bir coğrafyada, tarihsel süreç içerisinde ve tarih aracılığıyla inşa edilen bir olgudur. Bu olgu aynı zamanda temelde ortak dil ve inanç üzerinden oluşturulmaktadır. Milli yapıyı oluşturma konusunda en önemli unsur ortak dildir (Şahnagil, 2016). Ulusu oluşturan anahtar kavram etnik köken, ortak tarihi ve kültürel bağlarından önce yurttaşlık olmaktadır (Yıldırım, 2014).

Türkiye’de tarih ders kitaplarında millî kimlik inşası ve yurttaşlık, Türkçe ders kitaplarında millî kimlik inşası, millî kimlik inşasında din eğitiminin gerekliliği gibi konular üzerine çalışmalar yapılmıştır. Kıbrıs üzerine de basın, sivil toplum kuruluşlarının, sosyal medyanın millî kimlik oluşumuna etkisi gibi çalışmalar olmasına rağmen ders kitaplarının etkisi üzerine çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile KKTC’de 2024-2025 eğitim-öğretim yılında liselerin 10. sınıflarında okutulan Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 ders kitabında millî kimlik inşasında bilinç oluşturabilmek için hangi unsurlara ne sıklıkla yer verildiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın problemi “KKTC’de 10. sınıflarda okutulan Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi ders kitabında millî kimlik inşası için hangi unsurlara ne sıklıkla yer verilmiştir?” şeklindedir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 ders kitabında yer alan millî kimlik inşasında etkili unsurların:

1. Vatandaşlık temalı unsurların dağılımı nasıldır?
2. Millî önder temalı unsurların dağılımı nasıldır?
3. Din ve inanç temalı unsurların dağılımı nasıldır?
4. Millî kültür ve değerler temalı unsurların dağılımı nasıldır?
5. Millî teşkilatlar temalı unsurların dağılımı nasıldır?
6. Varoluş mücadelesi temalı unsurların dağılımı nasıldır?

7. Vatan temalı unsurların dağılımı nasıldır?
8. Coğrafya temalı unsurların dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma materyaline, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Üzerinde çalışılan ders kitabının incelenmesinde tarama modellerinden olan genel tarama modeli kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Metinlerin millî kimlik inşası açısından incelenmesinde kullanılacak veri toplama aracının geliştirilmesinde konuyla ilgili olarak Yıldırım (2014), Yıldırım (2016), İder (2023), Şahnagil (2016), Tamçelik (2019), Kara Özkan (2024)'ın araştırmaları incelenmiştir. Yapılan alan araştırması sonunda vatandaşlık; millî önderler; din ve inanç; millî kültür ve değerler; millî teşkilatlar; savaş, direniş, katliam ve zaferler; vatan; coğrafya temalarının millî kimlik inşasında etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olan kavramlar listelenerek bir tarama formu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliği için iki ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Belirlenen temalar iki ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından uygun görülmüştür. Ders kitaplarının incelenmesinde kullanılan kontrol listesinde bu unsurlar esas alınmıştır. Araştırmada 2024-2025 eğitim-öğretim yılında KKTC'de liselerde okutulan Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 ders kitabında yer alan 8 temanın hangi ünite ve konularda ne sıklıkta kullanıldığı incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öncelikle tarama formunda belirlenen temaların Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 ders kitabında hangi üniteye kaç kez kullanıldığı araştırılmıştır. Millî kimlik inşasında etkili olabilecek bu sekiz tema betimsel analize tabi tutulmuştur. Ayrıca bu temaların öğrenciye aktarılmasında önem arz eden tümcelere bulgular kısmında yer verilmiştir. Yapılmış olan araştırmaya ait analizler, kontrol listeleri ve incelenen ders kitabı iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri uyum yüzdesi formülüne göre "(Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı)" (Miles ve Huberman, 2015) hesaplanarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine bakılmıştır. Birinci tema güvenilirliği 0,96, ikinci tema güvenilirliği 0,92, üçüncü tema güvenilirliği 0,82, dördüncü tema güvenilirliği 0,89, beşinci tema güvenilirliği 1, altıncı tema güvenilirliği 0,88, yedinci tema güvenilirliği 0,96, sekizinci tema güvenilirliği 1 olarak hesaplanmış, araştırmanın geneline yönelik güvenilirlik değeri ise 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmada KKTC'de lise öğrencilerinde millî kimliğin inşası bağlamında 2024-2025 öğretim yılında liselerde okutulan "Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10" ders kitabı incelenmiştir. Millî kimliğin oluşumuna etki edebilecek temalar olarak vatandaşlık; millî önderler; din ve inanç; millî kültür ve değerler; millî teşkilatlar; savaş, direniş, katliam ve zaferler; vatan; coğrafya seçilmiştir. Bu kapsamda ilgili bulgular alt başlıklar hâlinde aşağıda sunulmuştur.

Millî Kimlik İnşası Sürecinde Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 Ders Kitabında Vatandaşlık Temalı Bulgular

Ulusunu oluşturan anahtar kavram etnik köken, ortak tarihi ve kültürel bağlarından önce yurttaşlık olmaktadır. Bu nedenle ders kitabında vatandaşlık temasının ne sıklıkla geçtiği incelenmiştir.

Tablo 1. Vatandaşlık Temalı Bulgular

Ünite	Konu	n
1. Ünite	Kıbrıs'ta Büyük Britanya Egemenliği	1
	Lozan Barış Antlaşması ve Kıbrıs	2
2. Ünite	Kıbrıs Türk Cemaat-i İslamiyesi	2
	Kıbrıs'ın Kraliyet Kolonisi Olması	1
	Türkiye Cumhuriyeti'nde Yapılan İnkılapların Kıbrıs'a Yansıması	1
	2. Millî Kongre	4
4. Ünite	Kıbrıs Cumhuriyeti Kuruluş Antlaşmaları	1
	Ortak Cumhuriyetin İlk Yılları	4
	Toplumlar Arası Sorunların Ortaya Çıkması	1
5. Ünite	Kıbrıs Türk Federe Devleti (KTFD)	2
	KKTC'nin İlanı ve Yansımaları	3
6. Ünite	KKTC Anayasası	4

Tablo 1'de vatandaşlık vurgusunun özellikle Millî Kongre ve Ortak Cumhuriyetin İlk Yılları konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, ders kitabının vatandaşlık bilincini tarihî dönemlerle ilişkilendirdiğini göstermektedir. Ayrıca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası gibi güncel konuların da vatandaşlık temasıyla işlendiği dikkat çekmektedir.

Millî Kimlik İnşası Sürecinde Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 Ders Kitabında Millî Önderler Temalı Bulgular

Tarih anlatımında 'Büyük Adam' kavramından da müphem alanlar olmuştur. Büyük adamın kişiliğinde bir ulusun bütün idealleri, ümitleri, istekleri, beklentileri ve tasavvurları vardır. Bireyin çocukluk ve gençlik çağı, kahramanlık olgusuna en yakın olduğu dönem olarak bilinmektedir.

Tablo 2. Millî Önder Temalı Bulgular

Ünite	Konu	f
2. Ünite	Türk Kurtuluş Savaşı ve Kıbrıs'taki Yansımaları	3
	Lozan Barış Antlaşması ve Kıbrıs	1
	Kıbrıs Türk Cemaati İslamiyesi	3
	Türkiye Cumhuriyeti'nde Yapılan İnkılapların Kıbrıs'a Yansıması	1
	Kıbrıs'ta Siyasi Örgütlenmeler	4
3. Ünite	Toplumsal Hayat	4
	1945 Sonrası Dünyadaki Gelişmeler	1

	1950 Plebisiti	1
	Vakıfların Kıbrıslı Türklere Devri	2
	Taksim Tezi ve Türkiye'nin Kıbrıs ile İlgili Siyaseti	1
	Kıbrıs Türklerinin Örgütlenmeleri ve Türk Mukavemet Teşkilatı	6
4. Ünite	Kıbrıs Cumhuriyeti Kuruluş Antlaşmaları	1
	Ortak Cumhuriyetin İlk Yılları	2
	Kıbrıs Cumhuriyeti'nin Uluslararası Kurumlara Üyeliği	2
	1963-1974 Arası Gelişmeler	1
	Kıbrıslı Türklerin Siyasi Örgütlenmeleri	1
	Rauf Denktaş'ın Gizlice Ada'ya Gelişi	1
	Toplumsal Hayat	1
5. Ünite	15 Temmuz 1974 Darbesi ve Sonuçları	1
	1. Barış Harekâtı ve Sonuçları	2
	Cenevre Görüşmeleri	2
	Otonom Kıbrıs Türk Yönetimi	1
	Kıbrıs Türk Federe Devleti (KTFD)	2
	1974 Sonrası Toplumlar Arası Görüşmeler	2
6. Ünite	KKTC'nin İlanı ve Yansımaları	1
	KKTC Anayasası	2
	KKTC'nin Kuruluşundan Günümüze Siyasi Gelişmeler	2
	Toplumsal Hayat	1

Millî önder temasının en çok Türk Mukavemet Teşkilatı, siyasi örgütlenmeler ve toplumsal hayat bölümlerinde işlendiği görülmektedir. Bu durum, lider figürlerin özellikle örgütlenme ve direniş süreçlerinde ön plana çıkarıldığını göstermektedir. Ayrıca Rauf Denktaş'ın Ada'ya gelişi gibi bireysel liderlik örnekleri de dikkat çekmektedir. Kitapta millî önderliğin bireysel kahramanlık kadar kolektif mücadeleyle de ilişkilendirildiği söylenebilir.

Resim 1. Ders Kitabında Millî Önderler (s. 130), (s. 109)



Yukarıdaki metinde Dr. Fazıl Küçük, Rauf Denktaş, Rıza Vuruşkan ve Hasene İlğaz millî önderler olarak anılmaktadır. Küçük, halkın haklarını savunmuş; Denktaş, siyasi liderliğiyle mücadeleyi ve milleti temsil etmiş; Vuruşkan, güvenliği sağlamış; İlğaz ise yazılarıyla millî bilinci güçlendirmiştir. Ders kitabındaki anlatılara göre onları önder yapan, halkın bağımsızlık ve varlık mücadelesinde yol göstermeleri, cesaretleri ve fedakârlıklarıdır.

Millî Kimlik İnşası Sürecinde Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 Ders Kitabında Din ve İnanç Temalı Bulgular

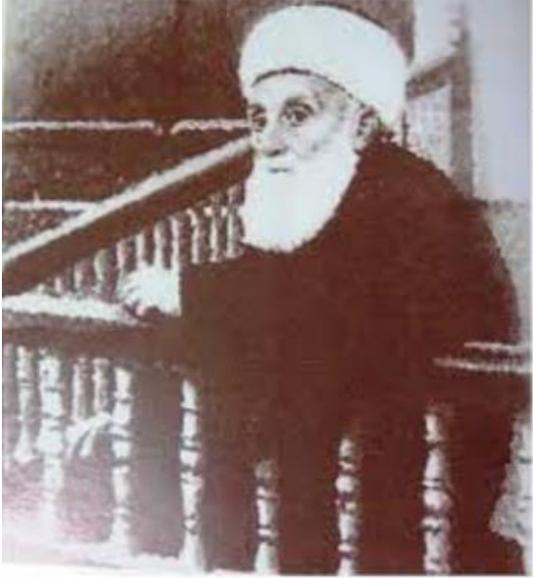
Millî kimlik, millî bir coğrafyada, tarihsel süreç içerisinde ve tarih aracılığıyla inşa edilen bir olgudur. Bu olgu aynı zamanda temelde ortak din ve inanç üzerinden oluşturulmaktadır.

Tablo 3. Din ve İnanç Temalı Bulgular

Ünite	Konu	f
1. Ünite	Kıbrıs'ın Büyük Britanya'ya Devredilmesi	2
	Kıbrıs'ta Büyük Britanya Egemenliği	1
2. Ünite	Türk Kurtuluş Savaşı ve Kıbrıs'taki Yansımaları	3
	Kıbrıs Türk Cemaati İslamiyesi	5
	2. Millî Kongre	2
3. Ünite	Vakıfların Kıbrıslı Türklere Devri	1
4. Ünite	1963-1974 Arası Gelişmeler	2
5. Ünite	Kıbrıs'ta Kayıplar Sorunu	1

Din ve inanç temasının özellikle Kıbrıs Türk Cemaati İslamiyesi örgütü merkezli yoğun şekilde işlendiği görülmektedir. Bunun yanında Türk Kurtuluş Savaşı'nın yansımaları ve Millî Kongre gibi başlıklarda da dinî söylemler öne çıkmaktadır. Bu durum, ders kitabında dini aidiyetin kimlik inşasında hem kurumsal hem de toplumsal düzeyde ele alındığını göstermektedir.

Resim 2. Ders Kitabında Müftü Hacı Hafız Ziyai Efendi (s. 68)



Müftü Hacı Hafız Ziyai Efendi

Ders kitabında Kıbrıs Türklerinin siyasi örgütlenmelerinde “Türk ve İslam” adını birlikte kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra mücadele sürecinde camilerde dualar okutulduğu bilgisinden Kıbrıs Türklerinin din ve inançlarına toplumsal hayatlarında yer verdikleri, din ve inanç duygularının mücadelede ateşleyici güçlerden biri olduğu anlaşılmıştır.

Millî Kimlik İnşası Sürecinde Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 Ders Kitabında Millî Kültür ve Değerler Temalı Bulgular

Bir milletin kimlik kazanması ve diğerlerinden ayrışmasındaki temel unsur, tarihi boyunca biriktirdiği maddi ve manevi değerlerin bütününden oluşan millî kültürdür. Sayısız bileşeni ile her topluma özgü bir yaşam biçimi ortaya koyan kültürün millî kimlik üzerinde belirleyici olduğu mutlakdır.

Millî kültür ve değerler temasında dil, gelenek-görenekler, eğitim, sanat, yemek, giyim, birlik ve beraberlik, yiğitlik, marşlar, türküler, yaşam biçimi vb. kavramlar taranmıştır.

Tablo 4. Millî Kültür ve Değerler Temalı Bulgular

Ünite	Konu	f
1. Ünite	Kıbrıs'ta Büyük Britanya Egemenliği	2
	1. Dünya Savaşı ve Kıbrıs	2
	Toplumsal Hayat	3
	Türk Kurtuluş Savaşı ve Kıbrıs'taki Yansımaları	7
	Lozan Barış Antlaşması ve Kıbrıs	1
2. Ünite	Kıbrıs Türk Cemaati İslamiyesi	3
	Türkiye Cumhuriyeti'nde Yapılan İnkılapların Kıbrıs'a Yansıması	3
	2. Millî Kongre	1
	2. Dünya Savaşı ve Kıbrıs	4
	Kıbrıs'ta Siyasi Örgütlenmeler	7
	Toplumsal Hayat	8
	1945 Sonrası Dünyadaki Gelişmeler	1
1950 Plebisiti	1	

3. Ünite	Vakıfların Kıbrıslı Türklere Devri	1
	Kıbrıs Türklerinin Örgütlenmeleri ve Türk Mukavemet Teşkilatı	3
4. Ünite	Kıbrıs Cumhuriyeti Kuruluş Antlaşmaları	1
	Kıbrıs Cumhuriyeti'nin Kurulması ve Yankılar	1
	1963-1974 Arası Gelişmeler	5
	Toplumsal Hayat	14
5. Ünite	1. Barış Harekâtı ve Sonuçları	1
	Kıbrıs'ta Kayıplar Sorunu	1
6. Ünite	KKTC'nin İlanı ve Yansımaları	2
	Toplumsal Hayat	11

Ders kitabında millî kimlik ile ilgili en yoğun bulguların bu tabloda yer aldığı görülmektedir. Özellikle toplumsal hayat, 1963-1974 arası gelişmeler ve Türk Kurtuluş Savaşı'nın Kıbrıs'taki yansımaları millî kültürün aktarımı açısından merkezî bir rol oynamaktadır. Bu yoğunluk ders kitabının millî kimliği en çok kültürel değerler üzerinden inşa etmeye çalıştığını ortaya koymaktadır. Ayrıca savaşlar ve siyasi örgütlenmeler ile kültürel değerlerin birbiriyle bağlantılı şekilde işlendiği dikkat çekmektedir.

Millî Kimlik İnşası Sürecinde Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 Ders Kitabında Millî Teşkilatlar Temalı Bulgular

Kıbrıs Türklerinin 1950'li yıllardan itibaren maruz kaldığı katliam, yok sayılma gibi yaşadıkları sıkıntıların aşılmasında millî birlik ve beraberliğin hayata geçirilmesinde millî teşkilatlar rol oynamıştır. Bu temanın incelenmesinde Türk silahlı mukavemet güçlerini yanı sıra bakanlıkların kurulması gibi devlet teşkilatlanmasına dair unsurlar da taranmıştır.

Tablo 5. Millî Teşkilatlar Temalı Bulgular

Ünite	Konu	f
1. Ünite	Kıbrıs'ta Büyük Britanya Egemenliği	2
	Türk Kurtuluş Savaşı ve Kıbrıs'taki Yansımaları	2
	Kıbrıs Türk Cemaati İslamiyesi	1
	Türkiye Cumhuriyeti'nde Yapılan İnkılapların Kıbrıs'a Yansıması	2
2. Ünite	2. Millî Kongre	1
	2. Dünya Savaşı ve Kıbrıs	3
	Kıbrıs'ta Siyasi Örgütlenmeler	5
	Toplumsal Hayat	1
3. Ünite	Vakıfların Kıbrıslı Türklere Devri	3
	Taksim Tezi ve Türkiye'nin Kıbrıs ile İlgili Siyaseti	3
	Kıbrıs Türklerinin Örgütlenmeleri ve Türk Mukavemet Teşkilatı	3
4. Ünite	Kıbrıslı Türklerin Siyasi Örgütlenmeleri	1
	Rauf Denktaş'ın Gizlice Ada'ya Gelişi	1
	Toplumsal Hayat	1
5. Ünite	Otonom Kıbrıs Türk Yönetimi	1
	Kıbrıs Türk Federe Devleti (KTFD)	2

Millî teşkilatlar temasının özellikle Kıbrıs Türk Mukavemet Teşkilatı, siyasi örgütlenmeler ve federe devlet süreci etrafında işlendiği görülmektedir. Bu vurgu, örgütlü mücadelenin millî kimliğin inşasında temel unsurlardan biri olarak ele alındığını göstermektedir. Ayrıca vakıflar gibi tarihî kurumların da teşkilat kavramı ile ilişkilendirilmesi dikkat çekicidir.

Resim 3. Ders kitabında Kıbrıs'taki Türk direniş güçleri (s. 128-129)

10. Kıbrıs Türklerinin Örgütlenmeleri ve Türk Mukavemet Teşkilatı (TMT)

Yunanistan, Enosis isteklerinin İngiliz sömürge yönetimi tarafından reddedilmesi üzerine 1954 yılı Ağustos ayında Birleşmiş Milletler'e başvurmuştur. Başvurudan istenilen sonuç çıkmayınca EOKA tarafından 1 Nisan 1955 tarihinde Kıbrıs'ta şiddet olayları başlatılmıştır. EOKA terörü Haziran ayından itibaren Kıbrıs Türklerine de yönelmiştir. Kıbrıs Türkleri kendilerini korumak için 1955 yılından itibaren; Kıbrıs Türk Mukavemet Birliği, Volkan, 9 Eylül Cephesi ve Kara Çete gibi savunma örgütleri kurmuştur. Ancak bu örgütler bölgesel düzeyde kaldıklarından dolayı Kıbrıs geneline yayılamamış ve etkili olamamışlardır. Bu örgütlenmelerin Rum saldırılarında yetersiz kalması Kıbrıs Türk liderlerini yeni arayışlara itmiştir. Dr. Burhan Nalbantoğlu ve Rauf Raif Denktaş T.C. Başkonsolosluğu'nda İdari Atase olarak çalışan Kemal Tanrısevdi ile bir araya gelerek Türk Mukavemet Teşkilatı'nın kurulmasına karar verdiler. 23 Kasım 1957 tarihinde Türk Mukavemet Teşkilatı (TMT) kurulmuştur. O güne kadar faaliyet gösteren yerel savunma örgütleri TMT bünyesine alınmıştır

Bunu biliyor musunuz?
12 Temmuz 1958 günü, milli mücadele tarihimizde İnönü (Sinde) olayları yaşanmıştır. Bu tarihte baş İnönü'ü soydaşımız İğnelerine giderken, yolda pusus kuran EOKA teröristlerinin saldırısıyla şehit edilmiştir.

Etkinlik 4
TMT'yi Yaşayanlardan Öğrenmek

Plebisit - EOKA TMT - Taksim

Yer altı teşkilatı olarak kurulan "TÜRK MUKAVEMET TEŞKİLATI"nın hazırlanan ilk bildirisi, Dr. Burhan Nalbantoğlu tarafından Türk Lisesindeki teksir makinesinde çoğaltılarak, 27 Kasım 1957 sabahı bütün adaya dağıtıldı. TMT'ye katılmı, önceden belirlenen ve hakkında ayrıntılı araştırma yapılan üye adayının siyah bir perdenin ardında Kuran-ı Kerim, bayrak ve silah üzerine yemin etmesi ile gerçekleştirilmiştir. TMT'nin kuruluş amaçları şunlardır;
1. Kıbrıs Türklerinin can ve mal güvenliğini sağlamak.
2. Türklere yapılacak saldırıların geri püskürtmek.
3. Kıbrıs Türk halkının moral ve mukavemet gücünü canlı tutmak.
4. Rumlara ve İngilizlere karşı Kıbrıs Türklerinin haklarını savunmak,
5. Anavatan Türkiye ile sıcak ilişkileri ve Türk halkının anavatanına bağlılığını sürdürmek.

Kitapta Türk Mukavemet Teşkilatı ve Kırathane-i Osmani gibi Kıbrıs Türklerinin kurduğu önemli millî teşkilatlara yer verilmiştir.

Millî Kimlik İnşası Sürecinde Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 Ders Kitabında Savaş, Direniş, Katliam ve Zaferler Temalı Bulgular

Milletin inşasında, millî bilincin oluşumuna katkıda bulunan tüm süreçlerin ve millî tarih argümanlarının katkısı vardır. Bu tema incelenirken savaş, katliam, direniş, şehitlik, zafer vb. kavramlar taranmıştır.

Tablo 6. Varoluş Mücadelesi Temalı Bulgular

Ünite	Konu	f
1. Ünite	1. Dünya Savaşı ve Kıbrıs	1
	Türk Kurtuluş Savaşı ve Kıbrıs'taki Yansımaları	3
	Lozan Barış Antlaşması ve Kıbrıs	2
2. Ünite	Kıbrıs Türk Cemaati İslamiyesi	1
	Türkiye Cumhuriyeti'nde Yapılan İnkılapların Kıbrıs'a Yansıması	1
	İngilizlere Karşı Ada'da Tepkiler	2
	2. Dünya Savaşı ve Kıbrıs	3
	Kıbrıs'ta Siyasi Örgütlenmeler	3
3. Ünite	1950 Plebisiti	1
	EOKA'nın Kuruluşu ve Faaliyetleri	1
	Vakıfların Kıbrıslı Türklere Devri	1
	Taksim Tezi ve Türkiye'nin Kıbrıs ile İlgili Siyaseti	2
	Kıbrıs Türklerinin Örgütlenmeleri ve Türk Mukavemet Teşkilatı	2

	1963-1974 Arası Gelişmeler	12
4. Ünite	Rauf Denktaş'ın Gizlice Ada'ya Gelişi	1
	Geçit Kale-Boğaziçi Olayları	1
	Toplumlar Arası Görüşmeler (1968-1974)	1
5. Ünite	1. Barış Harekâtı ve Sonuçları	2
	2. Barış Harekâtı ve Sonuçları	2

Varoluş mücadelesi teması en yoğun şekilde "1963-1974 Arası Gelişmeler" başlığında yer almaktadır. Kitapta savaş ve direniş anlatılarının özellikle Kıbrıs Türklerinin varoluş mücadelesi üzerinden işlendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca barış harekâtı ve katliamlar üzerinden millî bilincin güçlendirildiği söylenebilir. Bu yoğun vurgu, kimlik inşasında "mağduriyet" ve "zafer" duygularının birlikte kullanıldığını göstermektedir.

Millî Kimlik İnşası Sürecinde Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 Ders Kitabında Vatan Temalı Bulgular

Bu temada vatan, vatansızlık, bağımsızlık, bayrak ve vatana duyulan bağlılık kavramları ele alınmıştır.

Tablo 7. Vatan Temalı Bulgular

Ünite	Konu	f
1. Ünite	Kıbrıs'ta Büyük Britanya Egemenliği	1
	1. Dünya Savaşı ve Kıbrıs	2
	Türk Kurtuluş Savaşı ve Kıbrıs'taki Yansımaları	5
	Lozan Barış Antlaşması ve Kıbrıs	2
	Kıbrıs Türk Cemaati İslamiyesi	3
2. Ünite	Kıbrıs'ın Kraliyet Kolonisi Olması	1
	Türkiye Cumhuriyeti'nde Yapılan İnkılapların Kıbrıs'a Yansıması	3
	2. Millî Kongre	2
	2. Dünya Savaşı ve Kıbrıs	4
	Kıbrıs'ta Siyasi Örgütlenmeler	5
3. Ünite	Toplumsal Hayat	4
	Vakıfların Kıbrıslı Türklere Devri	1
	Kıbrıs Türklerinin Örgütlenmeleri ve Türk Mukavemet Teşkilatı	1
4. Ünite	Türk ve Yunan Alaylarının Kıbrıs'a Çıkışı	1
	1963-1974 Arası Gelişmeler	12
	Kıbrıslı Türklerin Siyasi Örgütlenmeleri	2
	Rauf Denktaş'ın Gizlice Ada'ya Gelişi	2
	Geçit Kale-Boğaziçi Olayları	3
5. Ünite	Toplumsal Hayat	2
	1. Barış Harekâtı ve Sonuçları	1
	Cenevre Görüşmeleri	2
6. Ünite	2. Barış Harekâtı ve Sonuçları	2
	KKTC'nin İlanı ve Yansımaları	2
	KKTC'nin Kuruluşundan Günümüze Siyasi Gelişmeler	1

Vatan temasının özellikle 1963-1974 arası gelişmeler, Türk Kurtuluş Savaşı'nın yansımaları ve siyasi örgütlenmeler çerçevesinde işlendiği görülmektedir. Bu durum vatan kavramının

tarihsel direniş ve bağımsızlık mücadelesiyle özdeşleştirildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca KKTC'nin ilanı gibi güncel konularda da vatan söyleminin güçlendirildiği görülmektedir.

Millî Kimlik İnşası Sürecinde Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 Ders Kitabında Coğrafya Temalı Bulgular

Millî kimlik, millî bir coğrafyada, tarihsel süreç içerisinde ve tarih aracılığıyla inşa edilen bir olgudur.

Tablo 8. Coğrafya Temalı Bulgular

Ünite	Konu	f
1. Ünite	Kıbrıs'ın Büyük Britanya'ya Devredilmesi	1
2. Ünite	Lozan Barış Antlaşması ve Kıbrıs	2
	2. Dünya Savaşı ve Kıbrıs	1
4. Ünite	1963-1974 Arası Gelişmeler	2
5. Ünite	1. Barış Harekâtı ve Sonuçları	1
6. Ünite	Toplumsal Hayat	5

Ders kitabında coğrafya temasının diğer temalara göre daha sınırlı işlendiği görülmektedir. Ancak özellikle toplumsal hayat bölümlerinde coğrafi unsurların öne çıkarılması dikkat çekicidir. Bu durum, coğrafyanın doğrudan kimlik inşası aracı olarak değil, toplumsal yaşamın arka planı olarak ele alındığını düşündürmektedir.

Tartışma

Millî kimlik bilinci, bireyin yaşamsal varlığı açısından taşıdığı önemin yanı sıra ulus devletlerin varlığı için de ontolojik bir öneme sahiptir. Bir devletin ya da milletin varlığını devam ettirebilmesi için bireylerini millî, kültürel ve manevi değerler ile bütünleştirmesi gerekir. İnsan bu toplumsal değerleri benimsediği sürece aidiyet duygusu güçlenir ve milletini sahiplenir. Bu, millî ve manevi bağlarını güçlendirmek isteyen her milletin ulaşmak istediği bir hedeftir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi de millî kimliğin inşa edilmesi ile mümkündür.

KKTC'de okutulan Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi 10 ders kitabında millî kimlik unsurlarının sistematik biçimde işlendiği görülmüştür. Bu unsurlar arasında özellikle millî kültür, millî önderlik ve vatandaşlık temalarının ağırlıklı olarak vurgulandığı dikkat çekmektedir.

Tarih anlatımında "büyük adam" yaklaşımı ile toplumsal mücadele ve direniş süreçleri iç içe geçirilerek öğrencilerde kahramanlık, aidiyet ve fedakârlık bilincinin güçlendirilmesinin amaçlandığı görülmüştür.

Din, vatan ve millî teşkilat temalarının, kimlik inşasında hem tarihsel hem de toplumsal bir bağlamda ele alındığı; özellikle 1963-1974 gelişmeleri ve Türk Mukavemet Teşkilatı üzerinden bu bağın pekiştirildiği tespit edilmiştir.

Genel olarak ders kitabı, öğrencilerde hem tarihsel köklere dayalı hem de modern yurttaşlık bilinciyle bağlantılı bir millî kimlik algısı oluşturmayı hedeflemektedir.

Ders kitabındaki görsellerin ve karekodla yönlendirilen metin, video vb. unsurların millî kimlik bilinci açısından incelenmesi faydalı olacaktır.

Ders kitabı incelemelerinin yanında öğrenci ve öğretmenlerin algılarına yönelik yapılacak araştırmalar millî kimlik inşasının toplumdaki karşılığını ortaya çıkarmak açısından önem taşıyacaktır.

Millî kimlik unsurlarının ders kitaplarında zaman içerisindeki değişimini görmek için geçmişten günümüze yayımlanmış tarih ders kitaplarının incelenmesi, süreklilik ve dönüşüm açısından önemli veriler sunacaktır.

KKTC’de okutulan tarih ders kitaplarının Güney Kıbrıs Rum Kesimi’ndeki tarih ders kitaplarıyla karşılaştırılması Ada’nın iki tarafı için millî kimlik inşa stratejilerinin de karşılaştırılabilmesini sağlayacaktır.

Kaynakça

- Aktaş, A. (2019). Milliyetçilik kuramları bağlamında Ömer Seyfettin’in hikâyelerine göre Türk kimliğinin tanımları ve millî kimlik bağları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 23(2), 413-439.
- Arkonacı, S., Elçi, E., Şah, U., Bakiler, E. (2012). Güç ilişkileri içinde öznel varoluşlar: Kıbrıslı ve Türkiyeli. *Studies in Psychology*, 31, 29-63.
- Çayır, K. (2014). *Biz kimiz, ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. Tarih Vakfı.
- Gelişli, Y. (2013). Çocuk dergilerinde millî kimlik ile ilgili değerlerin sunuluşu. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 82-96.
- İder, S. (2023). Milli kimlik inşasında din eğitiminin gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 23(2), 617-634. <https://doi.org/10.33420/marife.1329440>.
- Karaköse, G. (2020). Küreselleşme Çağında Kimlik, Milliyetçilik ve Çokkültürlülük Görünümleri. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 506-519.
- Kara Özkan, N. (2024). Türkçe ders kitaplarında millî kimlik inşası. Çukurova Üniversitesi *Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 111-134. <https://doi.org/10.32321/cutad.1386404>
- Kedikli, U., & Hacıahmetoğlu, İ. (2018). Etnik çatışma bağlamında Kıbrıs’ta Türk – Rum ilişkileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 190-203. <https://doi.org/10.15869/itobiad.468007>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. Pegem.
- Öz, K. (2016). Kıbrıs Türk kimliğinin inşasında Atatürk ilke ve inkılaplarının etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 1262-1291. <https://doi.org/10.15869/itobiad.38554>
- Öze, N. ve Soyer, F. (2021). Sosyal ağlarda kimliğin sosyo-kültürel inşasında sivil toplum kuruluşları: Kuzey Kıbrıs Alevi dernekleri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* 97, 47-66.
- Özkul, A. E. ve diğerleri. (2024). *Kıbrıs ve Kıbrıs Türk tarihi Kıbrıs Türk mücadele tarihi*. KKTC Millî Eğitim Bakanlığı.
- Reyhanoğlu, G., & Cengiz, A. K. (2018). Kıbrıslı Türklerin bir facebook grubu aracılığıyla sanal dünyada kimliklerini yeniden inşası. *Folklor/Edebiyat*, 24(94), 119-160. <https://doi.org/10.22559/folklor.254>

- Şahin, A. M. (2016). Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun hikâyelerinde millî kimlik inşası. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi (IJHE)*, 5(10), 275-292.
- Şahnagil, S. (2016). Küreselleşmeye karşı ulus devlet: milli kimliğin geleceği üzerine bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 605-624. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.662452>
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi. *Gazi Akademik Bakış*, 2(4), 35-52.
- Tamçelik, S. (2019). Kıbrıs'ta toplumsal inşa sürecinde 'eski' ve 'yeni tarih' anlayışının yansımaları. F. Purtaş (Ed), *Uluslararası İlişkilere Tarihsel Bakış – Prof. Dr. Refet YİNANÇ'a Armağan*. (s. 55-183). Nobel.
- Tunca, E. A. (2019). Halkın Sesi Gazetesi örneğinde kimlik ve ulusal kimlik oluşumunda basının rolü. *Folklor/Edebiyat*, 25(100), 1057-1069. <https://doi.org/10.22559/folklor.1017>.
- Yıldırım, T. (2016). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi* (1. baskı). Yeni İnsan.
- Yıldırım, T. (2014). *Meşrutiyet'ten günümüze tarih ders kitaplarında Türk kimliğinin inşası* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.



ISHE
INTERNATIONAL
SYMPOSIUM ON
HISTORY EDUCATION

ISHE 2025

XI. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU | **XI. INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION**

2-4 Eylül 2025

2-4 September 2025

NEVŞEHİR

www.ishe.org.tr



 ishe_utes

 ishe_utes

 ISHE_UTES

 ISHE_UTES

 utes.ishe@gmail.com