

ULUSLARARASI TÜRK DÜNYASI Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri

International Turkic World Educational Sciences and Social Sciences Congress, held in memory of Hodja Ahmet Yesevi year 2016
Международный Конгресс тюркского мира по педагогике и общественным наукам, посвященный памяти Ходжа Ахмета Ясеви

II. CİLT
EĞİTİM BİLİMLERİ

EDİTÖR
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK

Ankara / 2016

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI
©Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, 2016.

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarının tamamının veya bir kısmının yayımcının yazılı izni olmadan herhangi bir yolla çoğaltılması yasaktır. Yayımların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarında yer alan başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzeri şeylerin yasal kullanım sorumluluğu yazarlarına aittir.

Koçak, Muhammet (Ed.)
2016 Hoca Ahmet Yesevi Yılı Anısına Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri 2. Cilt Eğitim Bilimleri / Muhammet Koçak
ISBN 978-975-93505-5-0
1.Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, 2. Eğitim Bilimleri, 3. Bildiri.

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI
TÜRK DÜNYASI BİLDİRİLERİ DİZİSİ 02

Kapak ve Sayfa Tasarımı:
Fatih Taha AKALAN

İletişim Adresi:
Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi
Erzurum Mahallesi Talatpaşa Bulvarı No:160 Kat:6 Cebeci/ANKARA
Tel: 0 312 424 09 60 (8 Hat) Belgegeçer: 0 312 424 09 68
Genel Ağ: http://www.turkegitimsen.org.tr
elmek: iletisim@turkegitimsen.org.tr

2016 Hoca Ahmet Yesevi Yılı Anısına Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri 2. Cilt Eğitim Bilimleri, Güngörler Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti.'nde 500 adet basılmıştır.
(İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 559 Sok. No: 57, Yenimahalle / ANKARA
Tel: (0312) 394 28 82)

Ankara-2016

UAESEB / 2016-01 KODLU PROJENİN SONUÇ RAPORUDUR.

ONUR KURULU – HONORARY BOARD MEMBERS

İsmail KONCUK
UAESEB, Türk Eğitim-Sen ve Türkiye Kamu-Sen Genel Başkanı

Sattar MEHBALİYEV
Azerbaycan Bağımsız Sendikalar İttifakı Genel Başkanı

Maira AMANTAYEVA
Kazakistan İlim ve Eğitim Çalışanları Sendikası Genel Başkanı

Asylbek TOKTOKULOV
Kırgızistan İlim ve Eğitim Çalışanları Sendikası Genel Başkanı

Orhan VOLKAN
Kosova Türk Öğretmenler Derneği Genel Başkanı

Elvin HASAN
Makedonya Ufuk Derneği Genel Başkanı

Abdulselam BAYRAKTAR
Irak Türkmen Eğitimcileri Öğretmen Örgütü Genel Başkanı

GENEL KOORDİNATÖRLER - GENERAL COORDINATORS

Cengiz KOCAKAPLAN
Türk Eğitim-Sen Genel Eğitim ve Sosyal İşler Sekreteri

Talip GEYLAN
Türk Eğitim-Sen Genel Teşkilatlandırma Sekreteri

KOORDİNATÖRLER – COORDINATORS

Dr. Ali Osman AKALAN
Dr. Sinan DEMİRTÜRK
Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN
Uzm. Metin İSKENDEROĞLU

YÜRÜTME KURULU – EXECUTIVE COMMITTEE

Musa AKKAŞ
Türk Eğitim Sen Genel Sekreteri

Seyit Ali KAPLAN
Türk Eğitim Sen Genel Mali Sekreteri

Talip GEYLAN
Türk Eğitim Sen Genel Teşkilatlandırma Sekreteri

Cengiz KOCAKAPLAN
Türk Eğitim Sen Genel Eğitim ve Sosyal İşler Sekreteri

M. Yaşar ŞAHİNDOĞAN
Türk Eğitim Sen Genel Mevzuat ve Toplu Sözleşme Sekreteri

Sami ÖZDEMİR
Türk Eğitim Sen Genel Dış İlşkiler ve Bası Sekreteri

Prof. Dr. Ahmet ÖZTÜRK
Türk Eğitim Sen Konya 3 No'lu Şube Başkanı

Doç. Dr. Ferhat AĞIRMAN
Türk Eğitim Sen Denizli Aydın Üniversite Şube Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Ali AHMETBEYOĞLU
Türk Eğitim Sen İstanbul 10 No'lu Şb. Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Hanefi BOSTAN
Türk Eğitim Sen İstanbul 1 No'lu Şube Başkanı

Rıfat ÇELİK
Türk Eğitim Sen Adana 3 No'lu Şube Başkanı

İbrahim ÇÖMEZ
Türk Eğitim Sen Ankara 1 No'lu Şube Başkanı

Murat Ercüment KESKİNLER
Türk Eğitim Sen Erzurum 2 No'lu Şube Başkanı

Gürol YER
Türk Eğitim Sen Eskişehir 2 No'lu Şube Başkanı

Hasan ŞEN
Türk Eğitim Sen İzmir 4 No'lu Şube Başkanı

Arife ERKAN
Türk Eğitim Sen Trabzon 2 No'lu Şube Başkanı

DÜZENLEME KURULU – ORGANIZATION COMMITTEE

Doç. Dr. Haşim AKÇA - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hakkı ÇİFÇİ - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Volkan YURDADOĞ - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İsmail ŞIK - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Selda Başaran ALAGÖZ - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Selda KILIÇ - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM- Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hikmet ATİK - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Adnan PINAR - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mustafa KARAKAYA - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hasan GÜZELBEKTAŞ - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN - Ahi Evran Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Sabri YILMAZ - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Sezgin IRMAK - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Suat ÜNLÜ- Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Orhan SEVGİ - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Selman YILMAZ - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Murat ÇAK - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Kutluk Kağan SÜMER - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Sayim YORGUN - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Burhan BALOĞLU - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Bilge DONUK - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İlyas TOPSAKAL - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Abdülkadir EMEKSİZ - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Abdulvahap ÖZCAN - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İbrahim DURAK - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Dündar KÖK - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet VEFA NALBANT - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Fikri GÜL - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Süleyman SOLMAZ - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet Ali SARI - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ercan HAYTOĞLU - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nejdet KELEŞ - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Abdullah KÖK Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. M.FATİH SANCAKTAR - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. M.DİNÇER KOÇ - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Levent ERASLAN - Kırıkkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hasan MERT - Ege Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Erkan GÖKSU - Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Şükrü KEYİFLİ - Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hammet ARSLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Gökhan ÖZSOY - Ordu Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ünal ÖZDEMİR - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Fatih AYDIN - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Gülay GÜNAY - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nuray TÜRKER - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Türkan GÖZÜTOK - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE

Doç. Dr. Eyüp ŞİMŞEK - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ümit KILIÇ - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Zeynep CEYLAN - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Altay Tayfun ÖZCAN - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nurgül BOZKURT - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Bekir KOÇLAR - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mustafa ATLI - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Seyfi YILDIRIM - Hacettepe Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Raif KALYONCU - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Taner ALTUN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Akın ÇELİK - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nedim ALEV - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Derya ÇELİK - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İdiris YILMAZ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Yavuz AKBAŞ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Durmuş EKİZ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ali TİLBE - Namık Kemal Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İsmet TÜRKMEN - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Alpaslan DEMİR - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Süleyman Serdar - KARACA Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Rüştü YAYAR - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Cuma ÇATALOLUK - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Pınar ÜLGEN - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Burçin ÖLÇÜCÜ - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Özgür ALPARSLAN - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Gürsoy ŞAHİN - Afyon Kocatepe Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hüseyin Ali YALIM - Afyon Kocatepe Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Cemalettin ŞAHİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Erdal ŞAHİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Burçak ŞENTÜRK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Davut HUT - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ali SATAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Uğur DEMİR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Latif BEYRELİ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ayşin SATAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mustafa AKSOY - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Murat ULUSKAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nalan TÜRKMEN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Yasemin TÜMER ERDEM - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. S. Can ERDEM - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Bülent BAKAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Süeda ÖZBENT - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Fehim ÇOŞAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hediye ERGİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Veysel KÜÇÜK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE

Doç. Dr. Ali KIZILET - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Hülya KAYALI - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ebulfeyz SÜLEYMANOĞLU - Üsküdar Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Harun ANAY - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Meliha SARIKAYA - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Gülgün UYAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İlyas KEMALOĞLU - Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. İsmail TÜRKOĞLU - Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Fehmi YILMAZ - İstanbul Medeniyet Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Özlem Deniz YILMAZ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nuri KAVAK - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ferruh AĞCA - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Orhan KURTOĞLU - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Alper ALP - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Bülent AKSOY - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Ayfer YILMAZ - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Fatih SAKALLI - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Erdal AKSOY - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Yavuz SAKA - Bülent Ecevit Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Abdulkadir GÜL - Erzincan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nedim BAKIRCI - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Savaş ÇELİK - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Lemara SELENDİLİ - Kırım-UKRAYNA
Doç. Dr. Nazım CAFERSOY - AZERBAYCAN
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Serkan İBİŞ - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Recep ÖZKAN - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Yasemin YAVUZER - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Halil TOKCAN - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Nevzat TOPAL - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet EKİZ - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet Serkan TAFLIOĞLU - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Mehmet Ali KIRPIK - Kafkas Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN - Kafkas Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Ali Osman ENGİN - Kafkas Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Mustafa ŞENEL - Kafkas Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Ötüken SENGER - Kafkas Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Engin GEZER - Kafkas Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Erdal AKSOY - Gazi Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Doç. Dr. Erol TURAN - Kastamonu Üniversitesi-/ TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Tuğrul YÜRÜK - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Önder BİLGİN - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül DOĞRUCAN - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KARABURGU - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Kürşat ERSÖZ - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yakup Erdal ERTÜRK - Iğdır Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Araz ASLANLI - AZERBAYCAN
Yrd. Doç. Dr. Evren KOÇ - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Kürşat YILDIRIM - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ali ILGIN - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Özcan TABAKLAR - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Hatice Aslı ÇAVUŞOĞLU AKSOY - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Fazıl KARAHAN - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Halil ÖZYİĞİT - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Nevzat GÜNDAĞ - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Türkmen Taşer AKBAŞ - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM - Aksaray Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Cihat YILDIRIM - Aksaray Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI - Aksaray Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ - Aksaray Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Turan ŞAHİN - Kırıkkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir PALABIYIK - Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM - Ordu Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Bahar AŞÇI - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Umut KEDİKLİ - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Osman ÇEPNİ - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Çağatay KILINÇ - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Taşkın DENİZ - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Serdar CEYHUN - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Serdar OSEN - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oğuz DİKER - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. A. Sait CANDAN - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ersin ÇELİKBAŞ - Karabük Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Selçuk Kürşad KOCA - Sakarya Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Nesrin BOYABAT - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYDIN - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yavuz GÜNAŞDI - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oktay ÖZGÜL - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Akın BİNGÖL - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÖNGÜR - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ömer Zafer GÜVEN - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Kadir GÜLER - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Halil ADIYAMAN - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Gökhan Tarıman CENİKOĞLU - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Erdal ADAY - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ULU - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Evrim EROL - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Murat BARTAN - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK - Bartın Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ebru Sönmez KARAPINAR - Erciyes Üniversitesi / TÜRKİYE

Yrd. Doç. Dr. Sait EBİNÇ - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Veysi SEVİÇLİ - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Nurullah KARTA - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Abdülaziz KARDAŞ - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZTÜRK - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Tahir ZORKUL - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Raşit KOÇ - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Gürol ZIRHLIOĞLU - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÇETİN - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Sevda ERATALAY - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Güneş ŞAHİN - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Eren RIZVANOĞLU - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Süleyman ERATALAY - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Muzaffer SELÇUK - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yücel NAMAL - Bülent Ecevit Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Erdem DİRİMEŞE - Bülent Ecevit Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ - Bülent Ecevit Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. İrfan ATALAY - Namık Kemal Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehrali CALP - İbrahim Çeçen Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. N. Ferda ŞAHİN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Tuba İSENDEROĞLU - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Erdem ÇEKMEZ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Temel KÖSA - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKPINAR - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Müjgân BAKİ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ali Kürşat ERÜMİT - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÜREY - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Özcan ÖZYURT - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÜREY - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Zühal Dinç ALTUN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Turgay KABAK - Bayburt Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Zuhal Dinç ALTUN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Özge ERDOĞAN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Aydoğan AYDOĞDU - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre TANSÜ - Gaziantep Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. İsmail TUNA - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Baha ÖZTUNÇ - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Abdullah CENİKLİ - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Samettin BAŞOL - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Burhan KAÇAR - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yücel EROL - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Türker ŞİMŞEK - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. M.Hanefi BOSTAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Atilla KARATAŞ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ali KARACA - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin SAMİ ÖZTÜRK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE

Yrd. Doç. Dr. Ümran AY - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Osman SEZGİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kürşat DURU - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Erdinç ASLAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Recep AHISKALI - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Melih ÇOBAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Selman CAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Göksel ÖZTÜRK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehmet YORULMAZLAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ercan MERTOĞLU - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Zekeriya BAŞARSLAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mahmut BABACAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Sadi KÜÇÜR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Özlem ÇUHADAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Tuğba Eray BİBER - Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Nur UYGUN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Banu GÜRER - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Adnan ESKİKURT - İstanbul Medeniyet Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ekrem TAK - İstanbul Medeniyet Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Sait KOFOĞLU - İstanbul Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mehdi GENCELİ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Adem KOÇ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Cezmi KARASU - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Orkun ALPTEKİN - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Veli SAVAŞ YELOK - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Gülcan ÇOLAK BOSTANCI - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin YILDIRIM - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. İbrahim ATABEY - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Muvaffak EFLATUN - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Bahadır KILCAN - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Hacı ÇOBAN - Bozok Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mahmut KILIÇ - Bozok Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. İsmigül ÇETİN - Bozok Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Caner ALADAĞ - Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Kamile ÖZER AYTEKİN - Necmetin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Gürkan YILMAZ - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Bayram POLAT - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Salih ÖZKAN - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Atilla DÖL - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Nezih ÖNAL - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oğuz ÇETİN - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Remzi KILIÇ - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Şaban BAYRAK - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ümit POLAT - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Genç Osman GEÇER - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Namık ASLAN - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE

Yrd. Doç. Dr. Sadi NAKİPOĞLU - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Erdinç DEMİRAY - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÖZMEN - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Uğur AKBABA - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Yaşar KOP - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Gökay DURMUŞ - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Kürşat Çağrı BOZKIRLI - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oktay KIZILKAYA - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KARAGEÇİ - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Şaban CEM - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Akın BİNGÖL - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Alper TAZEGÜL - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Hamza ÜZÜM - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Erkal ARSLANOĞLU - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Yrd. Doç. Dr. Oktay KAYA - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. Alime Begümşen ERGENEKON CENGİZ - Orta Doğu Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. Mustafa AÇA - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. İbrahim YÜKSEL Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. Mahmut ÇİTİL Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. Yaşar DEMİR FRANSA
Öğrt. Gör. Cemal IŞIK - Kafkas Üniversitesi / TÜRKİYE

BİLİM DANIŞMA KURULU – SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Galip SEÇKİN Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Sadi KURDAK Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Münir YILDIRIM Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet AKGÜN - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Fezullah EROĞLU - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Kasım İNCE - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Yusuf KILIÇ - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr.Nurettin ÖZTÜRK - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Nadim MACİT Ege Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Himmet KONUR Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Sevil SARGIN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Bahattin YALÇIN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Vahdettin ENGİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN Eskişehir Anadolu Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ahmet KANLIDERE - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. OkanYEŞİLOT - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Süleyman BEYOĞLU - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Acar SEVİM - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Leyla COŞAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Osman ÖZKUZUDENLİ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Murat DEMİRKAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Serdar SALMAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İsmail USTA - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Zuhal KÜLTÜRAL - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Tuba ÇAVDAR KARATEPE - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Adil BEBEK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Nesrin SARIAHMETOĞLU Mimar Sinan Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Bilgin AYDIN - İstanbul Medeniyet Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet AKALIN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Suat ÜNAL - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Bülent GÜVEN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Adnan BAKİ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Hikmet YAZICI - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Suat UNGAN - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Kemal ÜÇÜNCÜ - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet OKUR - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU - Karadeniz Teknik Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Gülay Öğün BENZER - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Nuriye GARİPOĞLU - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Sebahat DENİZ - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa Sabri KÜÇÜKAŞÇI - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. TİĞİNÇE OKTAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Neslihan OKAKIN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mesut ŞEN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE

Prof. Dr. Hamza AKENGİN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Fevzi BABA - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Veysel UYSAL - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mazlum UYAR - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Yümni SEZEN - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Zeki ASLANTÜRK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞİRGİL - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ali AKYILDIZ - Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Nihat ÖZTOPRAK - Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Zekeriya KURŞUN - Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Sadık DİNÇER - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Muammer TEKELİOĞLU - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ahmet YÜCEER - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Bekir TATLI - Çukurova Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet KILIÇ - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa ACAROĞLU - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Kemal AYDIN - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Şahin AKINCI - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Hasan Hüseyin HADİMLİ - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ali BAŞ - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Abdülkerim Kasım BALTACI - Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İsmail YAKIT - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Yıldıray ÖZBEK - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İhsan BULUT - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Zekeriya KARADAVUT - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Şenol KANTARCI - Akdeniz Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Seyhun DOĞAN - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa DELİCAN - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Veysel BOZKURT - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Özkan ÖZDEN - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Hayati DURMAZ - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ömer ÇETİN - İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ayfer ÖZÇELİK - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Yunus BALCI - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mithat AYDIN - Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Recep KÖK - Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet ERSAN - Ege Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Nevzat HAFİS YANIK - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ersin GÜLSOY - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Halil KOCA - Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ali TORUN - Dumlupınar Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa ÜNAL - Erciyes Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Halil IŞIK - Yüzüncü Yıl Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Alpaslan ALİAĞAOĞLU - Balıkesir Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Nurullah ÇETİN - Ankara Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İbrahim DİLEK - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ali YAKICI Gazi - Üniversitesi / TÜRKİYE

Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Adnan SOFUOĞLU - Hacettepe Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Yaşar ŞENLER - Namık Kemal Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Belkıs ÖZKARA - Afyon Kocatepe Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Sadık SARISAMAN - Afyon Kocatepe Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR - Gaziosmanpaşa Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Salim GÖKÇEN - Erzincan Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Fatma AÇIK - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Uwe BLAESİNG / HOLLANDA
Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ / GÜRCİSTAN
Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV / RUSYA FEDERASYONU
Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV / Devlet İdarecilik Akademisi / AZERBAYCAN
Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA / RUSYA FEDERASYONU
Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON / NORVEÇ
Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV - Devlet İdarecilik Akademisi /AZERBAYCAN
Prof. Dr. Maria CİKİA - GÜRCİSTAN
Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV - RUSYA FEDERASYONU
Prof. Dr. Tacida HAFIZ - Priştine Üniversitesi / PRİŞTİNE / KOSOVA)
Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Eyüp AKMAN - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet ATALAN - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ - Kastamonu Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mehmet FATİH KİRİŞÇİOĞLU - Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Selma YEL Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA Kocaeli Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Ceylan Gazi UÇKUN Kocaeli Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa TALAS - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Hikmet KORAŞ - Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İsa KORKMAZ Necmettin Erbakan Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Yüksel ÇELİK - Marmara Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Elman NESİROV - Devlet İdarecilik Akademisi / AZERBAYCAN
Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV - Diller Üniversitesi / AZERBAYCAN
Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU - Devlet İdarecilik Akademisi / AZERBAYCAN
Doç. Dr. Lemara SELENDİLİ / KIRIM - UKRAYNA
Dr. Nazim CAFEROV - UNEC / AZERBAYCAN
Dr. İrina KAYAN - POKROVSKAYA / UKRAYNA
Dr. Stale KNUDSEN / NORVEÇ
Dr. Yaşar DEMİR Starasbourg Üniversitesi / FRANSA

İÇİNDEKİLER

Sunuş ve Açılış Konuşmaları 5-12

2016 Hoca Ahmet Yesevi Yılı Anısına Düzenlenen Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Sonuç Bildirisi 13

Müze Kültürü 15
Museum Culture
Doç. Dr. Gültekin AKENGİN / Arş. Gör. Dr. Asuman AYPEK ARSLAN

Kamu Spotlarının Grafik Tasarım Açısından İncelenmesi 21
Investigation Of Public Spots In Terms Of Graphic Design
Doç. Dr. Birsen ÇEKEN / Merve ŞENOYMAK ERSAN / Ayşegül Çisem YAYÇILI ÖZEN

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin KPSS'ye Yönelik Metaforik Algıları 29
The Metaphoric Perception Of The Social Studies Teaching 4th Grade Students About KPSS
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ

Türkmenistan'da Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Devleti'ne Yaklaşım 37
Approach To the Ottoman State in History Textbooks at Schools in Turkmenistan
Yrd. Doç. Dr. Refik TURAN

Kosova'da Türkçe, Arnavutça ve Boşnakça Eğitiminde Tarih Öğretiminin Karşılaştırılması ve Tarih Öğretiminde Mevcut Sorunlar 49
The Comparison Of History Teaching In Turkish, Albanian And Bosnian Education In Kosovo And The Present Problems In The History Teaching
Fetnan DERVİŞ

Türk Eğitim Sisteminde Güzel Sanatların Yeri ve Önemi 71
The Place And Importance Of Fine Arts In Turkish Education System
Hilal YILDIZ İLBAY

Türkçe Eğitiminde Türk Edebiyatı Metinlerinden Yararlanma 77
Using The Texts Of Turkish Liretarute At Turkish Teaching
Doç. Dr. Ömer ÖZKAN

İslam Eğitimcilerine Göre Bireyin Eğitim Hakkıyla İlgili Temel İlkeler 83
The Basic Principles About Individuals' Educational Rights According To The Islamic Educators
Yrd. Doç. Dr. Tuğrul YÜRÜK

16. Yüzyıl Osmanlısında Bir Müderrisin Kaleminden Eğitim ve Öğretim Esasları 91
The Principles of Education and Teaching from the Pen of a Professor in 16th Century in the Ottoman Empire
Doç. Dr. Bekir TATLI

Hoca Ahmet Yesevî Hikmetlerine Değerler Eğitimi Açısından Bir Bakış 105
Wisdom Of Khoja Ahmet Yasawi At A Glance To Terms Values Education
Doç. Dr. Bülent ARI / Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Kürşat TÜRKAN

Türkiye'de Tarih Eğitiminin Sorunlarına Genel Bir Bakış 115
A General Overview Of The Problems Of History Education In Turkey
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK

"Yabancılar için Türkçe" Adlı Ders Kitabında Ülke Bilgisi 125
Doç.Dr. Muhammet KOÇAK

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Bakış Açısından Terbiye ve İman 139
Decency And Faith From The View of Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu
Doç .Dr .Levent ERASLAN \ Umut C. KARADOĞAN

Cumhuriyetin İlk Yıllarında Halkevlerinin Tarih Öğretimine Katkılarına Dair Bir Değerlendirme 155
An Evaluation On Contributions Teaching History Of The People Houses In The First Year Of The Republic
Doç.Dr. İsmet TÜRKMEN \ Betül TEKİNSOY

Fransızca Haber Başlıklarının İncelenmesi ve Çevirisi Üzerine Gözlemler 167
Analysis Of French Newspaper Headlines And Observation On Their Translations
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL

Gürcistan Orta Asırlar Tarihi 6. Sınıf Kitabında "Osmanlı Tarihi" Konularının İncelenmesi 183
Yrd. Doç. Dr. Meriç AYBAR

Lise Tarih Kitaplarında Ermeni Meselesi 191
The Armenian Issue The Aimless High School
Mehmet Alper DEMİR / Ali Fethi ÖZÇETİN

Yenilenen Türkçe Programı Üzerine Bir Değerlendirme 197
An Assessment Of The Renewed Turkish Curriculum
Yrd. Doç. Dr. Raşit KOÇ

İslam İnanç EsaslarI Dersinde Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlerin Uygulanışı
ve Öğrencilerin Bunlara Karşı Tutumları 205
Applicatin Of The Methods That Inprove Critical Thinking And The Attidues
Of The Students For This In The Course Of The Basis Islamic Beliefs
Yrd. Doç. Dr Nail KARAGÖZ

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri 223
Social Studies Senior Students Opinions on Values Education
Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ \ Yaşar KOP

SSCB Döneminde Azerbaycan'da Tarih Yazıcılığı Azıcılı 239
Azerbaijan Historiography In USSR Period
Gurban HUSEYNOV

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında "İnsanın Kaderi" Problemine Yaklaşmalar 249
Abstract: Approaches to the Problem of 'Fate of Human Being' in the Schoolbooks
of Religious Culture and Moral Knowledge
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KAPLAN

Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğretim Programı Kazanımları ile Ders Kitabı Değerlendirme
Sorularının Bloom Taksonomisi Açısından Örtüşme Düzeyleri 259
The Investigation Of Learning Outcomes Of 7Th Grade Social Studies Teaching Program
In Terms Of Overlap The Evaluation Questions Of Course Book And Bloom Taxonomy Levels
Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKPINAR \ Safiye UZUN

Tarih Eğitiminde Arşiv Belgelerinin Rolü ve Önemi 271
The Role And Importance Of Archıve Documents In Education
Doç. Dr. MEMMEDOVA Metanet

Çevre-Din İlişkisi Bağlamında Çevre Eğitiminin Teolojik Temelleri 285
Classroom Teachers' Opinions On The Implementation Of The Human Rights,
Citizenship And Democracy Course
Prof. Dr. Münir YILDIRIM

Bir Öğretim Yöntemi Olarak Sözlü Tarih Uygulamalarından Yararlanılması
Türkiye'de Hazırlanan Lisansüstü Tezler Hakknda Bir Değerlendirme 291
Using Oral History As A Teaching Method1-A Study Of The Postgraduate Theses In Turkey-
Prof. Dr. İshak KESKİN / Aslıhan KILIÇ

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Kültürü ve Özellikleri 305
The School Culture And Its Properties According To The Views Of The Teachers
Muammer BURÇ \ Lütfü ÖZ

Atatürk Dönemi Zonguldak'ta Eğitim 319
Education In Zonguldak During Atatürk Period
Yrd. Doç. Dr. Yücel NAMAL \ Hasan KARAKUZU

Osmanlı'dan Günümüze Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi 335
Religion Culture And Morality Education From Ottomans Till Today
Abdulkadir KILIÇ

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğretim Programı ile İlgili
4 Temel Beceriye Dair Öğretmen Görüşlerinin Belirlemesi 343
Determining Teacher Opinions About 4 Skills of a Foreign Language Curriculum For Gifted Students
Prof. Dr.Yücel GELİŞLİ \ Derya GÖĞSU

Türk Mûsikîsi Geleneğinde Üslûp ve Tavır 357
Style And Attitude In Turkish Music Tradition
Dr. Yıldırım AKTAŞ

İslamda Çocuk Eğitimi ve Terbiyesi 365
Child Education And Discipline In Islam
Abdulkadir KILIÇ

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye
Yönelik Materyal Oluşturma 373
Developing Material For Development Of Pronunciation Skills
In Turkish's Teaching As A Foreign Language
Kürşat İLGÜN \ Latif İLTAR

Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Ses Kirliliği (Gürültü) Kavramına İlişkin Algıları 381
The Perceptions Of Secondary School 6th And 7th Class Students On The Concept Of
Sound Pollution (Noise)
Doç. Dr. Turhan ÇETİN \ Merve MAVİ

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Mevsimlik Göç Kavramına İlişkin Algıları 395
The Perceptions of Secondary School 7th and 8th Class Students on the Concept of Seasonal Migration
Doç. Dr. Turhan ÇETİN \ Harun TIRPANCI

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Metin Oluşturulmasında Dramatik Özelliklerin
Etkililiği, Gerekliliği ve Uygunluğu 409
Effectiveness, Requirements And Conformity Of The Dramatic Properties In The
Text Of The Turkish Language As A Foreign Language
Cihat Burak KORKMAZ

Geçmişten Günümüze Çeviri Teknolojileri 419
Past Daily Translation Technologies
Yrd. Doç. Dr. Erdinç ASLAN

Almanca Konuşan Ülkelerin Dach(L) Prensibi Üzerinden Yabancılar İçin
Türkçe Ders Kitaplarına Bir Bakış 425
Dr. H. Kazım KALKAN

Kosova'da Türkçe Eğitim Tarihi, Öğretmen Kadrosu ve Sorunları 433
Turkish Education History In Kosovo, Teacher Staff And Its Problems
Orhan VOLKAN

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sorunlar 443
Problems Of Teaching Turkish Alien
Prof. Dr. Muammer NURLU

Milli Mücadele Dönemi (1918-1923)
Arşiv Kaynaklarında ve Yazılı Basında "Öğretmen Profili Üzerine Bir Zihniyet Denemesi" 449
The National Fight Against (1918-1923) Archival Resources And Written Press
"A Military Experiment On The Teacher Profile"
Yrd. Doç. Dr. Ümit POLAT

SUNUŞ

Hayatın vazgeçilmez bir parçası olan bilgi, tarihin her döneminde önem arz eden bir hazinedir. Bilginin kıymetini fark eden toplumlar, tarih boyunca önemli atılımlar yapmışlardır. Bir toplumun tarihî süreçte ayakta kalması, bilgi ile olan münasebetiyle yakından alakalıdır. Bu bağlamda bilgiye verilen önemin en önemli aşaması, bilgi merkezli kurumların ortaya çıkarılmasıdır. Zira bu müesseseleşme, bilginin kalıcı hâle gelmesini ve hayatın her alanında kullanılabilir olmasını sağlamaktadır. Ayrıca bilgi merkezli bakış açısı, devlet hayatı bakımından da belirleyicidir. Nitekim devlet adamlarının bilginin gücünü fark etmesi ve buna uygun politikalar belirlemesi, devletin uluslararası toplum içindeki gücünü ve konumunu yakından etkilemiştir.

Türk devlet ve toplum hayatı da bilgiyle ve bilgi üretenlerle kurulan ilişkinin derecesine göre irtifa kazanmış ya da kaybetmiştir. Türk Milleti'nin tarihî serüveninde başarılı çağlar harcını, bilgi ve bilgi üreticilerinin kardığı dönemlerdir. Bu çerçevede dikkat çeken bir husus da başarıların ortaya çıkmasında ve sürekliliğinde, bilginin yani fikir işçilerinin emeklerinin eğitim kurumlarına yansımasının ve toplumun her katmanına yayılmasının en önemli etkenlerden biri olmasıdır.

Günümüzde bilgi üretme faaliyeti, eğitim kurumlarının merkezî rol aldığı bir süreçtir. Gelişmiş toplumlarda eğitim kurumları, azamî itibar gösterilen merkezlerdir. Bu merkezler içinde de yükseköğretim kurumları, odak noktasını oluşturmaktadır. Zira gelişmiş toplumlar, gücünü eğitim kurumlarından, özellikle de akademik kuruluşlardan aldığının farkındadır. Bir toplumun yalnızca ekonomik gücü değil sosyo-kültürel canlılığı ve üretkenliği de yükseköğretim kurumlarının kapasitesiyle paralellik arz eder.

Gücünü Türk Milleti'nden alan Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği de gerek iştigal ettiği saha olması gerekse içinde bulunduğumuz yüzyılda bilginin stratejik önemini idrak etmesi münasebetiyle bazı sorumlulukları olduğunun farkındadırlar. Sivil toplum alanında ve eğitim iş kolunda faal olan bu kuruluşlar, klasik sendikacılık anlayışının günümüzde yeterli olmadığını fark etmiş ve çağımıza uygun olarak bazı yeni adımlar atmak gerektiğine inanmış kurumlardır. Türk Eğitim-Sen eliyle düzenlenen akademik çalıştayların ve kurultayların yanında, daha geniş bir perspektiften Türk Dünyası'nın meselelerine kafa yorma gereğini idrak etmiş olan sendikalarımız, daha ileri bir adım atma kararı almışlardır. Elinizdeki bu çalışma, böyle bir yaklaşımın ürünüdür.

1-4 Aralık 2016 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenmiş olan Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, stratejik öneme sahip bilginin üretimi ve paylaşılması zorunluluğu çerçevesindeki bir gayretin sonucudur. Ayrıca bu kongre, yeryüzünün her bölgesine yayılmış Türk boyları arasında akademik işbirliği yoluyla gönül köprüsü ve ülkü birliği sağlamak gibi bir amaca da hizmet etmektedir. Öte yandan Türk Dünyası'nda ortaklıkların kurulmasında ve geliştirilmesinde, manevî önderlerin katalizör rolü oynadığı bilinmektedir. Bu bağlamda kongremiz, Türklüğün hamurkârlarından olan Hoca Ahmet Yesevî anısına tertip edilmiştir. Türk kültürünün önemli bir düsturu olan "ahde vefa"nın da bir bilimsel etkinlikle ifa edilmesini, kongremizin hem maddî hem de manevî zenginliğe önemli bir katkısı olarak değerlendirmekteyiz.

Kongremize katılmak için pek çok zahmete katlanarak misafirimiz olan ve tebliğ sunan değerli akademisyenlerimize ve eğitimcilerimize; kongredeki oturumları yöneten hocalarımıza; kongremize destek olmak için katılan siyasi partilerimizin temsilcilerine; bu kongrenin gerçekleştirilmesi sürecinde bizden hiçbir imkânı esirgemeyen başta Genel Başkanımız Sayın İsmail KONCUK olmak üzere Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi'nin kıymetli yöneticileri ve koordinasyonda bize destek olan Türk Eğitim-Sen teşkilatlarına teşekkürü bir borç biliriz. Yapmış olduğumuz kongrenin ve özellikle sunulan tebliğlerin, Türk bilim hayatına ve Türk Dünyası'nın birliğine katkı sağlamasını temenni ederiz.

Kongre Genel Koordinatörleri

Talip GEYLAN
Türk Eğitim-Sen
Gelen Teşkilatlandırma Sekreteri

Cengiz KOCAKAPLAN
Türk Eğitim-Sen Genel Eğitim ve
Sosyal İşler Sekreteri

UAESEB, TÜRK EĞİTİM-SEN ve TÜRKİYE KAMU-SEN GENEL BAŞKANI İSMAİL KONCUK'UN KONGRE AÇILIŞ KONUŞMASI

Siyasi partilerimizin çok kıymetli temsilcileri,

Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği'ne bağlı sendikalarımızın çok değerli başkanları ve yöneticileri,

Kıymetli YÖK Yürütme Kurulu üyesi,

Değerli hocalarım,

Kıymetli eğitimciler,

Saygıdeğer basın mensupları,

Hepinizi en içten sevgi ve saygı ile selamlıyorum. Kongremizin hayırlı ve uğurlu olmasını Cenab-ı Allah'tan niyaz ederek sözlerime başlıyorum. Hoş geldiniz, şeref verdiniz!

Türk Eğitim-Sen olarak, bugüne kadar değişik konularda çalıştaylar ve kurultaylar düzenledik. Ülkemizi, Türk Dünyası'nı, eğitim-öğretim camiasını ve çalışma hayatını ilgilendiren pek çok faaliyet tertip ettik. Zira bizim düsturumuz şudur: Türk Eğitim-Sen'in her konuda söyleyecek bir sözü vardır ve bu söz de hiçbir zaman söz söylemiş olmak için söylenmez. Sözümüz vardır, düşmana korku salar. Sözümüz vardır, dosta güven verir. Sözümüz vardır, mazluma umut olur. Sözümüz vardır, zalimi titretir.

Türk Eğitim-Sen olarak, Türk Milleti'ne ve Türklüğe karşı sorumluluklarımızın olduğunu biliyoruz. Bu idrakle faaliyetlerimizi gerçekleştiriyoruz. Türk tarihinden aldığımız ilhamla ve şanlı ecdadımızın bize miras bıraktığı kutlu bir misyonla yeni nesiller için her alanda daha güçlü, daha mutlu ve daha yaşanılır bir Türkiye'ye ve Türk Dünyası'na katkı yapmak, en önemli görevimizdir.

Türk Eğitim-Sen, Türk Milleti'nin yalnızca Edirne ile Kars arasında yaşayan bir millet olmadığını bilen üyelerden müteşekkil bir sivil toplum kuruluşudur. Bu sebeple yaptığı çalışmalarda, zamanda ve mekânda sınır tanımayan Türk Milleti'ni, yeryüzünün her köşesindeki fertleriyle ve bütün unsurlarıyla birlikte telakki eder. Çalışmalarında, bu eşsiz ve müthiş derinliği dikkate alır. Ufku, hiçbir zaman daralmaz. Zira "ufukların efendisi" sıfatını taşıyan Türklük, günlük bir stratejiye mahkûm edilemez. Bu sebeple sendikamız, Türk Dünyası zemininde de faaldir ve bu bilincin müesseseleşmiş hâli olan Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği'nin de etkin bir üyesidir.

Temel düsturlarımızdan biri de "Vatanını en çok seven, görevini en iyi yapandır." şeklinde vücut bulmuş anlayıştır. Taşıdığımız misyona ve faaliyet içinde bulunduğumuz hizmet koluna uygun olarak biz de eğitim-öğretim alanındaki, bir sivil toplum kuruluşu olarak sorunları tespit etmekle ve çözüm üretmekle meşgulüz. Biz biliyoruz ve inanıyoruz ki her işin başı eğitimdir. Eğitimde kaliteyi yakalayamayan, gelişmiş toplumlarla hiçbir alanda rekabet edemez. Eğitime gereken önemi vermeyen bir millet, mazisi ne kadar derin ve ihtişamlı olsa da ayakta kalamaz. Eğitime yönelik akılcı politikalar üretmeyen ve ufku olmayan bir devlet, uluslararası toplum içinde önemli bir yer bulamaz.

Günümüzde eğitim, bilgi üretme ve üretilen bu bilgiyi hayatın her alanına yansıtma odaklı olarak gelişmektedir. Güçlü devletlerin ve gelişmiş toplumların sahip olduğu bu yaklaşım, düşünen ve düşünce üreten beyinler yetiştirmektir. Üretilen bilginin çokluğu yanında niteliği de ayrı bir kıstastır. Dolayısıyla günümüzde geçerli bilgi üretme modeli, stratejik bilgi üretimine dayanmaktadır. Zira stratejik bilgi, stratejik güç demektir. Stratejik bilginin, yani gücün merkezleri ise akademik kurumlardır. Üniversiteler ve stratejik araştırma merkezleri, adeta bilgiye başkentlik yapan kuruluşlardır. Sözün özü akademik kurumlar ve kuruluşlar, gelişmiş toplumların mağması ve itici gücüdür.

Türklüğün küresel bir vizyona sahip olması gerektiğine inanan Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği de az önce bahsettiğim çerçeveye uygun olarak faaliyetler tertip etmektedir. Bugün burada toplanan kongremiz de bu yönde atılmış önemli ve öncü bir adımdır. Biz biliyoruz ve inanıyoruz ki hiçbir iş, niyet etmeden başlamaz; başlamadan da bitmez. Başlamak demek, niyete uygun adım demektir. Bu adımlar çoğalınca artık hedefe ulaşmak, sıradan bir iş hâlini alır. Bu yönüyle bakıldığında kongremiz, sıradan bir toplantı olmanın ötesine taşan ve akademik işbirliği yoluyla "dilde, fikirde, işte birlik" ülküsüne, kendi faaliyet alanı itibarıyla hizmet eden bir vasfa sahiptir.

Kongremizi, 2016 yılının UNESCO tarafından Hoca Ahmet Yesevî yılı ilan edilmesi anısına düzenlemiş bulunmaktayız. Bir yandan köklü mazimiz içindeki önemli yolbaşçılarımızdan biri olması, diğer yandan Türk kültürünün her coğrafyasındaki saygınlığı, öte yandan da manevî değerlerin gücüne önemli bir örnek teşkil etmesi ve "Bizi"i birleştiren bir mücevher niteliği taşıması, kongremizin O'nun adına organize edilmesinde bizi motive etmiş önemli hususlardır. Maddî bir değer olan akademik bilgi ile Hoca Ahmet Yesevî gibi bir manevî önderin terkibi, aynı zamanda Türk Milleti için bir diriliş ve atılım reçetesidir. Sendikamız, böyle bir hamleyle önemli bir emsal teşkil etmeyi de kendisine hedef olarak belirlemiştir.

Ben kongremizin hayırlara vesile olmasını diliyorum. Emek veren, ter akıtan herkese saygılarımı sunuyorum. Allah hepinizden razı olsun. Sağ olun, var olun, Allah'a emanet olun!

İsmail KONCUK
UAESEB, Türk Eğitim-Sen ve
Türkiye Kamu-Sen Genel Başkanı

KAZAKİSTAN İLİM VE EĞİTİM ÇALIŞANLARI SENDİKASI
GENEL BAŞKANI MAİRA AMANTAYEVA'NIN AÇILIŞ KONUŞMASI

Аса құрметті Қожа Ахмет Яссауиге арналған түркі әлемінің Халықаралық педагогика мен қоАса құрметті Қожа Ахмет Яссауиге арналған түркі әлемінің Халықаралық педагогика мен қоғамдық ғылымдар конгресінің қатысушылары мен қонақтары!

Мен, Қазақстандағы ең ірі қоғамдық ұйым, Қазақстандық салалық білім және ғылым қызметкерлері кәсіподағы мен еліміздің келген делегацияның атынан баршаңызға жалынды сәлем жолдаймын!

Биыл біздің мемлекетіміз - Қазақстан Республикасы тәуелсіздігінің 25 жылдық мерекесін атап өтуге үлкен дайындық үстінде. Осыдан 25 жыл бұрын Қазақстан Парламенті Тәуелсіздіктің Декларациясын қабылдаған соң, бас аяғы бір сағаттың ішінде Түрік Республикасы әлемде бірінші болып тәуелсіздігімізді мойындаған бауырлас мемлекет. Себебі, біздің тіліміз, дініміз, ортақ мәдениетіміз бен рухани құндылықтарымыз бір. Бүгін осы Конгреске киелі ата жұрт Түркістаннан, Қожа Ахмет Яссауидің ізі қалған елден келген ең үлкен делегация соның айғағы болып танылады.

Қазақстанның Тұңғыш Президенті, Ұлт көшбасшысы Нұрсұлтан Назарбаевтың Түрік мемлекеті мен түркі әлеміне деген көзқарасын баршаңыз жақсы білесіздер. Еліміздің Алматы және Түркістан қалаларындағы Қазақ - Түрік университеттерінде, барлық облыс орталықтарындағы қазақ-түрік лицейлері мен мектептерінде мыңдаған бала сапалы білім алуда. Сол секілді Түркияда да көптеген қазақ балалары білім алып, қызмет атқаруда.

Осыдан он жыл бұрын құрылған Еуразиялық білім және ғылым қызметкерлері кәсіподағында алғашында төрт мемлекет (Түркия, Қазақстан, Әзірбайжан, Қырғызстан) болса, қазір қатарымыз көбейіп, қарым-қатынастарымыз ығайып келеді. Соның нәтижесінде ұйымға мүше мемлекеттер бір-бірімен делегациялармен алмасып, атқарылған жұмыстары мен тәжірибелерімен бөлісіп, көптеген конференциялар мен форумдар өткізілді. Түркияның білім саласының кәсіподақ көшбасшылары Қазақстанда бірнеше рет болып, еліміздің ірі шаһарлары Астана, Алматы, Шымкент, түркі халықтар елдерінің киелі мекені Түркістан қаласымен танысты. Біздің республикамыздың кәсіподақ белсенділері де Түркияда болып қайтты. Бұл шара әлі де өз жалғасын табуда.

Бүгінгі күні саяси, табиғи дауылдар мен қиыншылықтарға қарамастан, Түрік Ежитим Сен кәсіподағы осындай салмақты да саяси мәні бар жиында бәріміздің басымызды қосып, ой-пікір алаңын туғызғанына алғысымыз зор.

Құрметті Конгреске қатысушылар мен қонақтар! Түрік әріптестеріміздің осы үлкен жиынды ұйымдастырып, жоғары деңгейде өтуіне көп жұмыс жасағанын баршамыз көріп, дән ризамыз. Сіздерге зор денсаулық, ашық аспан тілеймін. Еңбектеріңіз жемісті болсын! Назарларыңызға рахмет.

Уважаемые участники и гости Международного конгресса тюркского мира по педагогике и общественным наукам, посвященного памяти Ходжа Ахмеда Яссави! Позвольте мне передать пламенный привет от делегации нашей республики и самого крупного общественного объединения Казахстана - Казахстанского отраслевого профессионального союза работников образования и науки!

В этом году Республика Казахстан готовится к празднованию 25-летия Независимости. Четверть века назад Парламент Республики принял Декларацию Независимости, самое первое государство, признавшее нашу независимость - братская Республика Турция, так как нас объединяют язык, религия, культура и духовные ценности. Свидетельством этому является прибывшая на Конгресс самая многочисленная делегация из Казахстана, на территории которого находится священный для всех тюркоязычных народов город Ходжа Ахмета Яссави - Туркестан.

Вы все знаете об особом отношении Первого Президента Казахстана Лидера нации Нурсултана Абишевича Назарбаева к Турецкой Республике и ко всему тюркоязычному миру. В нашей стране дети и молодежь получают качественные знания в Казахско-Турецких международных университетах Алматы и Туркестана, а также в казахско-турецких лицеях и школах, расположенных во всех областных центрах. Много нашей молодежи обучаются и работают в Турции.

10 лет назад было создано Международное евразийское объединение профсоюзов образования и науки. Если в то время в него входило четыре страны (Турция, Казахстан, Азербайжан, Кыргызстан), то сейчас объединение расширяется, динамично развивается сотрудничество, происходит обмен делегациями, проводятся конференции и форумы. Лидеры Профсоюза образования Турции несколько раз были в нашей Республике, посетили и ознакомились с крупными городами Астаной и Алматы, побывали в Туркестане. Наши профсоюзные лидеры и активисты с ответным визитом побывали у вас. Думаю, что такого рода мероприятия и в дальнейшем найдут свое продолжение.

И сегодня несмотря ни на какие трудности политического характера, международную обстановку, профсоюз Турк Ежитим Сен дал нам всем возможность собраться на такой площадке и обменяться мнениями.

Уважаемые участники и гости Конгресса! Мы видим какую огромную работу провели наши коллеги для проведения данного мероприятия на высшем уровне. Разрешите выразить им благодарность, пожелать крепкого здоровья, чистого неба, плодотворной работы! Спасибо за внимание.

MAİRA AMANTAYEVA
Kazakistan İlim ve Eğitim Çalışanları
Sendikası Genel Başkanı

AZERBAYCAN EĞİTİM ÇALIŞANLARI BAĞIMSIZ SENDİKALAR İTTİFAKI GENEL BAŞKAN YARDIMCISI MIRZƏ CƏFƏRZADƏ'NİN AÇILIŞ KONUŞMASI

Çox hörmətli İsmayıl bəy!
Hörmətli millət vəkilləri, xanımlar və cənablar!
Dəyərli Yasəvi sevənlər!

İlk növbədə türk və islam dünyasının böyük mütəfəkkiri Xoca Əhməd Yasəvinin anım konqresini təşkil edən Türkiyə Kamu-Sen, Türk Egitin-Sen, Avrasiya Təhsil İşçiləri Beynəlxalq Həmkarlar İttifaqları Birliyinin hörmətli üzvlərini və iştirakçılarını bu möhtəşəm konqresin təşkili və açılışı münasibəti ilə Azərbaycan Təhsil İşçiləri Azad Həmkarlar İttifaqı və onun başqanı, millət vəkili, professor Səttar Mehbalıyevin və nümayəndə heyətimizin adından səmimi qəlbdən təbrik edir, konqresə uğurlar arzulayıram.

Xoca Əhməd Yasəvi ölməz bir mütəfəkkir olmaqla, Türk dünyasının dünənini, bu gününü, sabahını fikirləşən böyük insan, dəyərli bir türk adamıdır.

Hesab edirəm ki, bu gün Türkiyə, Qazaxıstan, Qırğızıstan, Azərbaycan, Makedoniya və ümumiyyətlə 22 dövlətdən gəlmiş 430 nəfər elm və təhsil sahəsində çalışan qardaş və bacılarımız Xoca Əhməd Yasəvinin xatirəsinə həsr edilmiş bu konqresdə çıxış edəcək, Əhməd Yasəvinin yaradıcılığını təhlil edəcək, o böyük insanı bir daha xatırlamaqla yanaşı bilik və bacarıqlarını nümayiş etdirəcək, bizi maraqlandıran ortaq problemlər və onların həlli ilə bağlı təkliflərini söyləyəcəklər.

Bu gün türk dünyasında birləşən soydaşlarımız daha da yaxınlaşmalı, qlobal dünyada, eyni zamanda böyük türk dövlətləri ətrafında baş verən hadisələrdə çevik və diqqətli olmalı, türk dünyasının daha sürətli inkişafına, daha güclü və qüdrətli olmasına öz töhfəsini verməlidir.

İnanıram ki, bu konqres bir daha bizləri yaxınlaşdıracaq, dili, mədəniyyəti, soyu, kökü bir olan böyük türk millətinə yeni-yeni uğurlar qazandıracaqdır.

Bir daha hər birinizə sevgi və ehtiramlarımı bildirir , Xoca Əhməd Yasəvinin xatirəsinə həsr olunmuş bu möhtəşəm konqresin işinə uğurlar arzulayıram.

Diqqətinizə görə təşəkkür edirəm!

Mirzə CƏFƏRZADƏ
Azərbaycan Təhsil İşçiləri Azad Həmkarlar
İttifaqı Respublika Komitəsinin Sədr Müavini

KOSOVA TÜRK ÖĞETMENLER DERNEĞİ BAŞKANI ORHAN VOLKAN'NIN AÇILIŞ KONUŞMASI

Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikalar Birliği Genel Başkanı Sayın İsmail KONCUK, hocalarım ve çok değerli katılımcılar Sizleri Evladı Fatihan Sultan Murat Hüdavendigar diyarından, Kosova'da Türkçe eğitim-öğretimde çalışan öğretmenlerimizden saygı, sevgi ve selamları getirdim.

Sayın katılımcılar,

Kosova Türk topluluğu küçük bir topluluktur. Kosova Türk topluluğu Türk Dünyasının en kuzey-batı ucunda bulunmaktadır. Öyle ki, Kosova Türk topluluğu Türk dünyasının en kuzey-batı ucunda, Türk bayrağını 1389 yılından bu yana dalgalandırmaktadır.

Kosova'da Türkler yüzyıllardır yaşamakta ve yaşadıkları süre içerisinde de Türkçe eğitimini bazı dönemlerde kesintiye uğramakla birlikte günümüze kadar devam ettirmiştir. Osmanlının bu topraklardan çekilmesiyle Türkçe eğitim tamamen devre dışı bırakılmıştır. Daha sonra verilen önemli mücadeleler sonucunda tekrar Türkler kendi ana dilleriyle eğitim hakkını elde etmişlerdir. Değişik mücadeleler sonucu kazanılmış bu haklar günümüzde de korunmaya çalışılmaktadır.

Kosova'da yaşayan Türk toplumu için Türkçe eğitim hem kendileri ve hem de diğer Türk dünyası için önem arz etmektedir. Bu durumun farkında olan Kosova Türkleri Türkçe eğitime değişik kurum, kuruluş, dernek ve sivil toplum örgütleri ile katkı sağlamaktadır. Bu konuda da Türkiye Cumhuriyetinin değişik projeler çerçevesinde önemli yardımları söz konusudur. Türkiye Cumhuriyetinin bu konudaki çalışmaları günümüzde de devam etmektedir.

Günümüzde Kosova birçok toplumun bir arada yaşadığı çok kültürlü ve çok dilli eğitimin gerçekleştiği bir ülke konumundadır. Bu ülke içinde Türklerin varlığını, kimliğini ve kültürünü erimeden sürdürebilmesini sağlayacak en önemli faktörlerden bir tanesi Türkçe eğitimdir. Türkçe eğitimin sürdürülmesi noktasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Dolayısıyla öğretmen ihtiyacı ve bunların yetiştirilmesinin önemi açık bir şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Kosova'da Türkçe eğitimde çalışan Türk öğretmenlerin mesleki örgütü, Kosova Türk Öğretmenler derneği (KTÖD) XX. yüzyılın 90'lı yıllarında Yugoslavya Federasyonu dağılma sürecinde, 12 Haziran 1994 tarihinde Prizren'de kuruldu. Kosova Türk Öğretmenler Derneğin amaçları:

Hızlı bir şekilde değişim gösteren bilgi çağında öğretmenlerimizi devamlı yeniliklerle adapte etmek.

Kosova Türkçe Eğitimde çalışan öğretmenlerin çıkarlarını korumak,

Eğitim seviyesini daha yüksek seviyelere çıkartmak,

Kosova'da Türkçe Eğitime farkındalığı arttırmak.

Kosova Türk Eğitiminde eğitim gören bireylerin gelişimine destek vermek.

Dernek faaliyetlerini ulusal ve uluslararası alana yaymaktır.

Kosova Türkçe eğitimi ve Kosova Türk Öğretmenler Derneği'nin Türk Dünyası sahnesinde tanıtılması için en büyük katkıyı Türkiye Kamu-Sen ile Türk Eğitim-Sen ve onun Başkanı Sayın İsmail KONCUK sunmuşlardır. KTÖD'ün bazı yöneticileri 2010 yılında Ankara'da Türkiye Kamu ve Türk Eğitim-Sen ile temas kurduktan sonra 2011 yılında Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği üyesi oldu ve aynı yılda Kosova'nın Prizren kentinde UAESB'ın Altıncı Temsilciler Kurulunun İstişare Toplantısı düzenlenmiştir.

Bu toplantıya katılan Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Kosova, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Makedonya temsilcileri tarafından; ülkelerinde eğitimin durumu ve eğitim çalışanlarının

yaşadığı sorunlara yönelik görüş alışverişinde bulunulmuştur. Ekonomik, sosyal ve mesleki problemlere yönelik Birlik adına ortak yürütülecek faaliyetler hususunda görüş birliğine varılmıştır. Toplantıda, karşılıklı tecrübe paylaşımının üye kuruluşların gelişimine olumlu katkılar sağladığını ifade eden katılımcılar; UAESEB'in, önümüzdeki süreçte başka yeni eğitim kuruluşların da katılması ile güçlenmesi ve etki alanının genişletilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Kosova'da Türk topluluğu sayı bakımından küçük olmasına rağmen, bugün Kosova Türkleri okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar Türkçe eğitim görmektedir. Topladığımız verilere göre 2016/17 öğretim yılında üniversite öncesi eğitimde 6 yerleşim yerinde (Prizren, Mamuşa, Priştine, Gilan, Dobırçan ve Mitroviça) anasınıf eğitiminde ayrılan 9 sınıfta 150, ilköğretimde 111 sınıfta 1797, orta öğretimde 29 sınıfta 669 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğretim yılında Priştine Üniversitesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde ve Prizren Üniversitesi'nde Anaokul Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Teknoloji ve İletişim Bilimler bölümünde Türkçe öğrenim görülmektedir.

Kosova'da Türkçe eğitimde son dönemde başarılar kaydedilmesine karşın ileride Türkçe eğitimi daha yüksek bir seviyeye ulaştırmak için

Düz liseler için Kosova öğretim programlarına göre ders kitapların yayımlanması

Mesleki liseler için ders kitapları ve öğrenim araçları, okuma kitapları Türkiye'den getirmek için iki ülke arasında eğitim ilişkilerin geliştirilmesi,

Öğretmen kadrosunun temin edilmesi sürekli özen gösterilmesi ve hizmet içi program ve seminerlerin ister Kosova, ister de Türkiye'de Türkçe düzenlenmesi

Kosova Üniversiteleri'nde Türkçe bölümler için T.C. Üniversitelerinden misafir öğretim üyeleri gönderilmesi için gayret etmektedir.

Kosova ve Türkiye Cumhuriyeti arasında 2010 yılında eğitim alanında işbirliği protokolünün uygulanmasına önem vermek.

Bu gibi eğitim sorunlarının çözümü için başta Kosova Türk Demokratik Partisi (KDTP) ve Kosova Türk Öğretmenler Derneği olmak üzere diğer sivil toplum kuruluşlarının da çaba göstermeleri gerektirmektedir. Merkezi ve yerel düzeydeki yetkili eğitim organlarıyla birlikte, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilgili kurum ve kuruluşlarıyla çalışmalar yapılması zaruri görünmektedir. Kosova Türkçe eğitiminde belirtilen sorunlar çözüme kavuşması Türkçe eğitimi başarılı bir şekilde sürdürülmesinin yanında Kosova'da Türk varlığının devam etmesi için de oldukça önem arz etmektedir.

Orhan VOLKAN
Kosova Türk Öğretmenler Derneği Başkanı

MAKEDONYA UFUK DERNEĞİ GENEL BAŞKANI
DR. ELVİN HASAN'IN AÇILIŞ KONUŞMASI

Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği ve Türk Eğitim-Sen'in düzenlediği, 2016 Hoca Ahmet Yesevi Yılı Anısına Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Türk Dünyası'ndan eğitimcileri ve bilim adamlarını bir araya getirdi. Doğu Türkistan'dan, Adriyatik Denizi'ne kadar uzanan bu büyük coğrafyada yaşayan soydaşlarımla bir araya gelmenin gurur ve mutluluğunu yaşadık. Makedonya Ufuk Derneği olarak kongrede Makedonya Türklerini temsil etmek, eğitim alanında yaşadığımız sorunları anlatmak ve bir o kadar da soydaşlarımın bu konuyla ilgilenmesi bizleri birbirimize yakınlaştırdı. Makedonya'da insan hakları ve demokrasi alanlarında çalışmalar yapan Ufuk Derneği, Türk gençlerinin kalesi olmayı başarmıştır. Ülkemizde birçok insan hakları ihlalleri yaşandığı ve demokrasiden uzaklaştığımız son dönemde, bizler zor bir görev üstelendik. Genç yaşta „elimizi taşın altına koyduk'' ve soydaşlarımıza yapılan haksızlıkları gündeme taşıdık. Verdiğimiz mücadelede hep hak, hukuk ve adalet içindir. Biz, bugün önümüze koyduğumuz amaca ulaşmamış olmasak da, bir gün Makedonya Türkleri için daha iyi günler geleceğine kalpten inanıyoruz.

Kongrede Türk Dünyasının her bölgesinden gelen bilim adamları sayesinde bilgi paylaşımı sağlanmış, bizlerin birlik ve beraberliği güçlenmiştir. Birlik ve beraberlik içinde olmanın huzuru ifade etmeye sözler yetmez. Biz Makedonya Türklerinin genç teşkilatı olarak Türk Dünyasından gelen değerli katılımcılar ile Makedonya Türklerinin durumunu ve sorunlarını anlatma fırsatı bulduk, diğer yandan onların sorunlarını dinledik. Akabinde geleceğe yönelik ortak fikir ve anlayışın oluşturulmasında önemli adım atıldı.

Geçtiğimiz yıllarda UAESEB'in düzenlediği Katılımcılar Kurulu Toplantılarında Türk Cumhuriyetlerindeki soydaşlarımızı yakından tanıma fırsatı bulduk. Oradan hareket ederek ülkelerimizde soydaşlarımızla bu çalışmaları paylaştık. Bu şekilde yapılan çalışmaları daha geniş kitleler idrak etmiş oldu. UAESEB Türk eğitimcilerinin çatısı olmaya adaydır, yakın gelecekte üye ülke sayısının daha da büyüyeceğini ve Türk eğitimcilerin önde gelen en önemli kuruluşu olacaktır. Sadece eğitimde değil diğer toplumsal alanlarda da benzer çalışmaların yapılmasını ve çatı kuruluşların kurulmasını arzuluyoruz. Bu tür çalışmalar bizi birliğe götürür. Ortak kültürü ve aynı dili konuşan insanların bir araya gelmesi gayet doğaldır. Gelecekte hem bilimsel kongrelerin, Türk büyüklerinin anısında yapılan organizasyonların, birlik ve beraberliğimizin konuşulduğu tartışıldığı bu tür organizasyonların sayısının artmasını istiyorum. Doğu Türkistan'dan, Adriyatik Denizine, Kırım'dan, Türkmeneli'ne bütün soydaşlarımızı saygıyla selamlıyorum. Türk Dünyasının sorunları hepimizin sorunu, acısı hepimizin acısıdır, Türk Dünyasının mutluluğu hepimizin mutluluğudur. Bu bilince sahip olan bir Türk Dünyası oluştuğu zaman her şey bugünden çok daha farklı ve güzel olacaktır.

Türk Dünyasını bir araya getiren bu güzel organizasyonda emeği geçen herkese teşekkür eder, saygılar sunarım.

Dr. Elvin HASAN
Ufuk Derneği Genel Başkanı

2016 HOCA AHMET YESEVİ YILI ANISINA DÜZENLENEN ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ SONUÇ BİLDİRİSİ

Bilindiği üzere içinde bulunduğumuz yüzyıl, 'bilgi çağı' olarak adlandırılmaktadır. İletişim ve bilgi teknolojisinde yaşanan ve hızına yetişmenin zorlaştığı gelişmeler, bilgiye ulaşmanın maliyetini düşürmüş; bilgiye ulaşılması, önceki yüzyıllarla kıyaslandığında ciddi bir sorun olmaktan çıkmıştır. Bununla birlikte bu ulaşılabilir bilgi ağları içinde, stratejik bilgi niteliği taşımayan ürünler elenmektedir. Dolayısıyla stratejik bilgi üretmek, artık ayırt edici bir vasıf kazanmıştır.

Günümüzde stratejik bilgi üretmenin değişik zeminleri bulunmaktadır. Bunlar içinde en önemlisi de akademik çerçeve içinde üretilen bilgidir. Akademik seviyede üretilen bilginin bilimsel kuruluşlar ve bilim adamları tarafından paylaşılmasını sağlamak, bilgi üretiminin bir sonraki safhasını oluşturmaktadır. Bu paylaşım ise yalnızca akademik kuruluşlar eliyle değil sivil toplum kuruluşları aracılığıyla da gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, alanında Türkiye'nin en etkin sivil toplum kuruluşlarından biri olan Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği tarafından düzenlenen kongre, temelde bu amaçla toplanmıştır.

Öte yandan küreselleşme olgusu, millî kültürleri doğrudan veya dolaylı olarak kendi çekim alanı içine almakta, eritmekte ve tek tipleştirmektedir. Bu etkilere karşı yeterli direnç göstermenin ve ayakta kalmanın yolu, kök değerlerine bağlı stratejik bilgi üretme çabasıdır. Sibirya'dan Avrupa'ya, Kuzey Buz Denizi'nden Güney Türkistan'a kadar oldukça geniş bir coğrafî alanı yayılmış olan Türk kültür sahası da aynı etkilere açık durumdadır. Düzenlenen bu kongrenin Türk kültür değerlerinin korunmasına ve geliştirilmesine ciddi bir katkı yapması da hedeflenmektedir.

Bahsedilen amaçlar ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, Türk Dünyası'ndaki sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel gelişmelere yeni bakış açıları getiren çalışmaların sunulduğu bilimsel bir toplantı olmuştur. Muhtelif disiplinler çerçevesinde sunulan tebliğler, üretilen bilgilerin tanınmasını sağlamıştır. Ayrıca Türk Dünyası'nın muhtelif coğrafyalarına ve boylarına mensup bilim adamları arasında yeni işbirliği imkânları sunması bakımından da ciddi bir kazanıma hizmet etmiştir.

Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği tarafından gerçekleştirilen, Türk Milleti'nin manevî mimarlarından biri olan Hoca Ahmet Yesevi anısına düzenlenen Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, bahsi geçen amaçlara ve hedeflere ulaşılması yönünde önemli bir adım niteliğindedir. Bu bağlamda Sendikamız, kuruluş misyonuna uygun olarak benzeri akademik organizasyonların devam etmesi noktasında kararlılığını bir kez daha vurgulamakta ve Türk Dünyası'nın 'dilde-fikirde-işte birlik' ülküsü hedefine odaklanması konusunda, sivil toplum kuruluşları içinde öncü rol üstlenmeyi bir görev kabul etmektedir.

Türk Dünyası Akademisyenleri ve
Sempozyum Katılımcıları Adına
Prof. Dr. Esma ŞİMŞEK
Tarafından Sunulmuştur.

Müze Kültürü

Museum Culture

Doç. Dr. Gültekin AKENGİN *
Arş. Gör. Dr. Asuman AYPEK ARSLAN **

Öz:

Müze kültürü bireyin sanatsal uygulamalar yapmasını, sanattan zevk alan kişilik olarak yetiştirilmesi amacıyla sanat eserlerini çözümlemesini, sanat eseri niteliğini içeren yapıtları diğerlerinden ayırt etmesini sağlar. Müze kültürü estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi gibi varlığını sanattan alan diğer disiplinlerin ortak olarak verilmesiyle kazandırılabilir. Bu sayede yapıcı, yaratıcı özellikleriyle bilgi ve beceriler geliştirilirken üreten birey olarak kültür aktarımının gerçekleşmesi sağlanır. Oluşturulan sanatsal ve kültür değerlerinin korunmasını ve geleceğe aktarılmasını sağlayan kurumlar olarak müzeler; kültür eğitiminde yararlanılması gereken etkili kurumlardır. Müzeler insanlara, çeşitli kültür varlıklarını tanıtarak, o toplumun bir bireyi olduklarını hissettirerek kişiliklerini ve öz güvenlerini geliştirmeye yardımcı olur ve sanatla bağ kurmalarına katkıda bulunur. Küçük yaşlardan itibaren müzelerdeki eserlerle karşılaşan ve bunlarla ilgili etkinlikler yapan bir bireyin sanat anlayışı gelişmekte ve sanata bakış açısı farklılaşmaktadır. Bu çalışmada bireyin gelişimi için gerekli olan sanat eğitimi ve müze kültürünün nasıl destekleneceği, Türk kültür ve sanatının estetik bir biçimde müze ve eğitimi yolu ile sağlayacağı faydalar üzerinde durulmaktadır.

Anahtar Kelimeler*:* Kültür, Müze, Sanat.

Abstract:

Museum culture provides a person with making artistic practices, analysing artistic works in order to train him as a personality with a taste of art, being able to separate the works of art from the other arts. Museum culture could be made to obtain by giving such other disciplines as aesthetics, art criticism and history of art that owe their existence to art. In this way, a transition of culture could be realized as an individual making a production while improving his knowledge and skills with his positive and creative features. Being institutions allowing to protect the artistic and cultural values created and transfer it to the future, museums are effective institutions that must be benefitted in the education of culture. By introducing various cultural heritages to people, museums make them feel that they are a member of a community, helping them improve their personality and self-confidence and contributing to them in making a contact with art. The sense of art of a person facing with works of arts in museums from

* Gazi Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Görsel Sanatlar Bölümü, gultekinakengin@gmail.com
** Gazi Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Görsel Sanatlar Bölümü, aypek@gazi.edu.tr

early ages onwards and making activities with regard to them is improved and his artistic perspective is differentiated. The current study will be dealing with how the art education and museum culture that is necessary for individual development will be supported and also with the benefits of Turkish culture and art that will be achieved through museum and education in an aesthetic way.

Keywords: Culture, Museum, Art

Giriş

Tarihin kaydettiği ilk müze, Milattan üç yüz yıl önce İskenderiye' de kurulmuştur. Hiç şüphe yok ki bu tarihten önce de bazı değerli eşyaların toplu halde bulundurulduğu yerler vardı. Ancak tarihte bunlara ait bir kayda rastlamak mümkün değildir. Bugünkü anlamı ile ilk müzeler Rönesans döneminde kurulmaya başlamıştır. 15. Yüzyılın sonlarına doğru büyük koleksiyonlar önce İtalya'da daha sonra da diğer Avrupa ülkelerinde sergilenmeye başlanmıştır. Bazı sanat tarihçileri gerçek ve modern anlamı ile ilk müzelerin Fransız ihtilalinden sonra açıldığını kabul ederler. Fransız ihtilalinden sonra, krala ve saraya ait birçok kıymetli eşya ve sanat hazineleri halkın ziyaretine açılmıştır. 1857'de halkın ziyaretine açılan Paris'teki meşhur Louvre müzesi bugünkü müze anlayışının temeli olmuştur. Bundan sonra Avrupa ve Amerika'da müzelerin açılışı birbirini takip etmiştir.

Türkiye'de ise ilk müze 1846 da Ahmet Fethi Paşa'nın gayretleri ile açılmıştır. Ahmet Fethi Paşa Sent İren binasında "Memai Eslihai Atika" ve "Mecmai Asarı Atika" adları ile iki kısımdan meydana gelen müzeleri açarak Türk müzeciliğinde ilk adımı atmıştır. Müze ve müzecilikle tarihi ilişkileri yakın bir geçmişe dayanan ülkemizde, müzeler, öncelikle zengin tarihî ve kültürel mirasımızı korumayı hedefleyen, 19. yüzyılın Batılılaşma çabalarının göstergesi olan çağdaş bir kurum olarak ortaya çıkmıştır.

Müze, Allan (1963) tarafından, koleksiyonların, inceleme, etüt ve zevk almak amacıyla yerleştirildiği bina olarak tanımlanmıştır. Sözen ve Tanyeli (1987) müzeyi, sanatsal, kültürel, tarihsel veya bilimsel ürünlerin sürekli olarak sergilenmesi amacıyla yapılan ya da kendisi sıralanan bu nitelikleri nedeniyle halka açık tutulan yapı olarak tanımlamışlardır. Çağdaş anlamıyla müzeler; "toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevresine tanıklık etmiş malzemelerin üzerinde araştırmalar yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, kâr düşüncesinden bağımsız, sürekliliği olan bir kurum" olarak tanımlanmaktadır (Madran, 1999). Kültür Bakanlığının 1989 tarihli yönetmeliğindeki müze tanımı ise şöyledir: "Kültür varlıkların tespit eden, bilimsel metotlarla açığa çıkaran, inceleyen, değerlendiren, koruyan, tanıtan, sürekli ve geçici olarak sergileyen, halkın eğitimini ve bedii zevkini yükselten, dünya görüşünü geliştirmede daimi etkin olan kuruluşlardır" (Gerçek, 1999). Atagök'ün (1999) müzelerin eğitsel işlevlerine dair tanımında ise müzeler; yaratıcılık, mantık, gözlem, hayal gücü ve beğeni duygusunun oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunabilecek yaygın eğitim kurumlar olarak ifade edilmiştir. Riviere'e (1962) göre müze "Kültürel değerlere sahip bir bütünü çeşitli araçlarla korumak, incelemek, değerlendirmek ve özellikle halkın estetik beğenisinin yükselmesi ve eğitimi için sergilemek amacıyla kamu yararına çalışan, sanata, bilime, tarihe, sağlığa, teknolojiye ait koleksiyonları bulunan sürekli kurumlardır".

Türkiye'de müzecilik uygulamalarının biçimlenmesin de iki önemli kavram vurgulamaktadır. Bunlardan biri tarihî ve kültürel mirasın korunması, diğeri de batılılaşmanın göstergesi çağdaş bir kurum olma kavramıdır. İlki, kurumsallaşma sürecinin dinamiklerinden biri olarak müzeciliğe ivme kazandırırken, diğeri başlangıçta Batı'daki değişimleri görüp tanımaya olanak sağlaması açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Yüzyıllardır süregelen müze geleneği, zaman içinde gelişip, çeşitlenmiştir. Bunun doğal sonucu olarak da müzeler belli bir sistematik doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Çeşitli araştırmacılar, çeşitli kategorilerde; koleksiyonlarına göre, hitap ettikleri kitleye göre, işlevlerine göre, bağlı oldukları

yönetim birimlerine göre vb. müzeleri sınıflandırmışlardır. En genel ve geçerli gruplandırma şekli koleksiyonlarına göre yapılan gruplandırma şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; Arkeoloji Müzeleri, Etnografya Müzeleri, Sanat Müzeleri, Tarih Müzeleri, Doğa Tarihi ve Jeoloji Müzeleri, Bilim Müzeleridir.

Kültür Aktarımında Müzelerin Eğitimsel İşlevi

Çağdaş toplumdaki teknolojik gelişmeler toplumda büyük değişimler meydana getirmektedir. İnsanların yalnızlığı artmakta, değerleri değişmekte ve geleneksel kültür ile oluşum hâlindeki kültür arasındaki bağ kopmaktadır. Bir toplumun gelişimini gösteren kanıtları toplayan bir eğitim kurumu olan müzelerde nesneler, toplumların harcadığı emeklerin bugüne kadar aralıksız nasıl geldiğini anlamamıza, günlük hayatımız ve sanatlarımızla diğer toplumların tarihleri arasında ilgi kurmamıza yardım eder. Bugünün müzeleri tarihî birer depo olmaktan çıkmıştır. Artık aklı etkileyen bir işleve sahiptirler (Atasoy,1978).

Geçmişi anlamanın, tarihe saygı duymanın ve artık kaybolan kültürel değerlere önem vermenin eğitimciler için önemli olduğu bir gerçektir. Gelecek nesil bu işlevi müzeler aracılığıyla daha sağlıklı bir şekilde yerine getirebilecektir. Tarafsız bir gözle görsel ve duyuşsal değerlendirmelerini yapabileceklerdir. Ancak, bazı gelişmelerin, özellikle kendi ülkemiz açısından çok hızlı yol alamadığını görmekteyiz. İsveç'te 1890'larda Arthur Hazelius tarafından kurulan ilk açık hava müzesinin (Earl, 1997) amacı sadece geçmişte insanların yaşamış olduğu bir yerleşim alanını açık havada tekrar oluşturmak değil, aynı zamanda orada insanların yaşamasını sağlamak olmuştur.

Müzelerin bu tür işlevlerini sadece bilgi verme ile sınırlandırmamak gerekir. Bu esnada birey; görme, kavrama, çözümleme, sorgulama, gördüklerinden yaşantıya dair ipuçları elde etme gibi özelliklerini geliştirebilmektedir. Herhangi bir eseri görmek bile bir insanda güzel, estetik veya mükemmellik gibi duyguları uyandırmak için yeterli olabilmektedir. Müzelerin bu tür doğal işlevlerinin veya etkilerinin yan sıra sergilenen eserin anlam ve değerini anlatmak gibi de bir sorumluluğu vardır. Bu anlamda her müzenin eğitici görevini tam olarak yerine getirdiği söylenemez. Bu konuda yeteri kadar yararlı olabilmek için müzeler eğitime, eğitim de müzelere başvurmalıdır (Carr, 2001).

Günümüz modern toplumlarının gelişimlerine ve geldikleri noktaya bakıldığında ileri bir kültür, sanat ve tarih bilincinin toplumun bireylerinin belleğinde yer etmiş olduğu bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun başarılmasında da öncelikle eğitimin ve özellikle de sanat eğitiminin en önemli rolü üstlendiğini görmekteyiz. Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanmış eğitim programları, en üst seviyede düzenlenmiş olanakların kullanılmasıyla toplumun kültür-sanat yönündeki gelişimleri sağlanmaktadır. Günümüzün gelişmiş medya uygulamaları ile de evrenselleşmeye doğru hızlı bir gidiş söz konusu olmaktadır. Kültür ve sanatın aktarılmasında yani yüksek bilinç düzeyine sahip bireyler yetiştirilmesinde müzelerin etkisi de son derece önemlidir. Ayrıca bu öğrenme süreci insan yaşamının çok geniş bir zaman dilimine yayılabilmektedir. Okul öncesi çocukluktan yaşlılık dönemine dek insan bu faaliyete dahil olabilir.

Müzeler sanatsal ve bilimsel alanlardaki öğrenmeyi koşulları nedeni ile en üst seviyelere çıkartan mekânlardır. Bireylerin görerek, duyarak, dokunarak ve yaşayarak nitelikli ve kalıcı bir öğrenme yaşamaları söz konusudur. Müzedeki öğrenme süreci müze öncesi hazırlıkla başlar, müzede devam eder müze dönüşü etkinlikleri ile daha kalıcı hale getirilerek tamamlanır. Müze eğitiminde temel amaçlardan biri öğrenmenin kalıcılığıdır. Bilindiği üzere öğrenmeye ne kadar çok duyu organı eşlik ederse öğrenmede o derece etki ve kalıcılık sağlanır.

Müze ve Sanat Eğitimi

Sanat eğitiminin amacı; toplumsal kesitler arasında bir iletişim kurmak, bireylere ruhsal güvence veren bir anlatım gücü kazandırmak, çevreyi daha zengin ve olumlu bir biçime sokmak, topluma öncülük eden aydın sanatçılar yetiştirmek, kültür birikimlerinin yeni nesillere aktarılmasını sağlamak ve yaygınlaştırmaktır. Tüm bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli temel bilgileri sınırlı kurallara bağlı kalmadan vermek, özgür yaratıların doğmasına neden olacaktır (Ersoy, 1996). Bütün bunların yanında sanat eğitimi ile kültür değerlerimizi ve sanatlarımızı sevdirebilir, sanatsal bir bilinç kazandırabiliriz.

Erbay'a (2001) göre, sanat eğitiminde müzelerin öneminin farkında olan pek çok ülkenin (Almanya, İngiltere ve Fransa vb.) okulların ders programlarında müze gezileri yer almaktadır. Örneğin ABD'de Chapman'ın (2004) yaptığı bir araştırma sonucuna göre, okulların % 65'i sanat eğitimi aktivitelerinde okul programlarının ardından hemen sonra gerçekleştirilecek alan gezilerini desteklemektedir. Bu geziler; ders konularını kapsamaktadır. Müzede bireyler için çalışma mekânları, sınıf ortamından yaşam içine taşınmıştır. Çünkü Varış'ın da (1988) belirttiği gibi yaratıcılığın gelişmesi için açık ve rahat bir atmosfer gerekir. Bireylerin kendi kendilerine tecrübe edip keşfetmeleri gerekir. Bu anlamda çeşitli malzeme ve tecrübeler ile uyarılmış bir çevre programa yardım edebilir. Ayrıca müzeler somut eserleri sunmasıyla tam öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunabilir (Michael, 1983). Böylece birey algılamayı içselleştirebilir; görme, işitme, dokunma, tatma, koklama ve eylemde bulunma gibi tüm etkinlikleri gerçekleştirme fırsatı bulabilir. Buffington (2005), Hooper-Greenhill'in (2000) "Museum and the Interpretation of Visual Culture" adlı kitabında çağdaş müze eğitiminin ikincil kaynaklardan öğrenme yerine müzedeki birincil kaynaklardan öğrenmenin ideal olduğunu benimsediğini yani müzedeki yorumlamaların bir önceki bilgi ile yeni bilgiler arasında hareket özgürlüğü oluşturduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte onun, müzedeki objeler (eserler) hakkındaki yorumlama deneyimi sayesinde kişilerin hiç konuşmadan sunulanları dinlemesinden farklı olarak kişisel anlamalarını kullanabilmesiyle objelerin anlamlarını organize etmelerine ve onları daha iyi anlamalarına yardım ettiğini savunduğunu belirtmiştir.

Türkiye'de sanat eğitiminde müzelerden yararlanılarak uygulamaların yapılabilmesi ve müzeleri bir eğitim ortamı olarak kullanmanın sıklıkla yapılabilmesi için teşvik edici bazı girişimlerin olmasının gerektiği ifade edilebilir. Bu girişimlerin en önemlilerinden birinin, eğitim kurumlarının müzelere ilgi göstermesinin olduğu kabul edilebilir. Ancak bu kurumların müzelere ilgi gösterebilmesi için özellikle öğretim programlarının buna uygun olması gerekir. Çünkü programlar, eğitmenin sorumlu olduğu konu, hedef ve yöntemlerin sistematik biçimde yürütülmesini sağlayabilir.

Genel eğitimde "müze eğitimi" kapsamında müzeleri bir kaynak olarak kullanmanın, özellikle sanat eğitimi amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için önemli kazanımlar sağladığı bilinmektedir. Bu kazanımlar; bireyin sanatsal gelişim sürecinde yaratıcılığını geliştirmesi, düş gücünü uyarması, bireysel ilgileri cesaretlendirmesi, düşüncelerin daha özgür ifade edilmesine imkân vermesi ve hem zihinsel hem de bedensel açıdan çok çeşitli yaklaşılabilecek nesneler sunmasındandır (Gartenhaus, 2000) denilebilir. Etkili müze eğitimi aktiviteleri bireylerin sorgulamasına, doğru objeler ile etkileşim kurmasına ve dünyayı daha zengin bir şekilde anlayabileceği araştırma sürecini yaşamasına izin verir (Hein, 2004).

Bu öğrenme alanında başta arkeoloji ve etnografya müzeleri olmak üzere tüm tarihi çevre, müze ve sanat galerileri, görsel sanatlar eğitimi için duvarsız derslikleri ya da atölyeleri oluşturmaktadır. Müze ve galeriler ayrıca sahip oldukları zengin koleksiyonlar ve sergileme etkinlikleri yoluyla üzerinde yaşadığımız topraklarda yeşermiş olan farklı kültürlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasına, farklı kültürlerin tanınmasına ve farklı insan ve topluluklarına yönelik hoşgörü geliştirilmesine, dolayısıyla dünya barışına önemli katkılar yapmaktadır (Buyurgan'dan aktaran MEB Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, 2009).

Sonuç

Topluma sağlayacağı faydalar açısından müzelerdeki eserler, başka bir yerde aynı şekilde sağlanamayacak kültürler arası yaklaşıma olanak sağlamaktadır. Gerek tarihî obje gerekse çağdaş eserler veya el sanatları yoluyla kültürel çeşitlilik etkili şekilde sağlanabilmektedir. Müzeler ve müze eğitimcileri, müzede yer alan objeler ile onları izleyen ziyaretçiler arasında köprü kurmaktadır. Bu köprü, ziyaretçileri gözlem yaptıkları nesnenin estetik yapısı hakkında ikna edici olmak anlamın da taşımaktadır.

Ülkemizde müzeler zengin tarihî ve kültürel mirasımızı korumayı hedefleyen, 19. Yüzyılın Batılılaşma çabalarının göstergesi olan çağdaş bir kurum olarak ortaya çıkmışlar ve 2000'lerin ilk yıllarına dek, başlangıç dinamiklerinin biçimlendirdiği uygulamalarla koruma temelli bir anlayışı benimsemişlerdir. Başlangıçta, klasik müzecilik anlayışıyla, toplumun dışında fildişi kuleler olarak nitelendirilen müzeler, bu gelişimle birlikte artık ziyaretçi oryantasyonlu ve hizmete yönelik bir yaklaşımla, eğitim ile toplumla bütünleşmeyi hedefleyen, kamusal alanın demokratik kurumlarından biri olarak karşımıza çıkarlar.

Kültür bizim karışık ve temelsiz duygularımızı güçlendirir; böylelikle geçmişten miras aldıklarımızı korumamıza ve bizden sonraki kuşaklara iletmemize, aynı şekilde toplumla devamlılığı korumamıza, geleceğe bakış açısında yardımcı olmakta ve bir yaşam geleneği sunmaktadır. Bir müze, geçmişin kültürlerine ve insanlarına karşı daha duygusal bağlar oluşturarak bugünü ve geçmişi daha yakından ve içten anlamamıza yardımcı olmaktadır. Ayrıca, müzelerde yapılan eğitim etkinlikleri problem çözmede veya iletişimde daha başarılı, yaratıcı olmayı sağlamaktadır.

Kaynakça:

ALLAN, A. D. *Eğitim*. Müzelerin Teşkilatlanması- Pratik Öğütler. Unesco, Icom Türkiye Milli Komitesi Yayınları. s.5-19, 81-95. 1963.

ATAGÖK, T. Yeniden Müzeciliği Düşünmek. İstanbul:Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi. 1999.

ATASOY, S. Eğitim Kurumu Olarak Müzeler. *Arkeoloji ve Sanat 1* (1). 20-22. 1978.

BUFFINGTON, M. L. *Museum and the Interpretation of Visual Culture*. Studies in Art Education. 46 (3). 275-279. 2005.

CARR, D. A Museum is an Open Work *International Journal of Heritage Studies* 7 (2) 173-183. 2001.

CHAPMAN, L. A World of İmage. Masschusets: Davis Paplication, Inc. Vorcester. 1994.

EARL, A. *Müze Pedagojisi İngiltere'de Nasıl Gelişti?*. Tülin SAĞLAM (Çev.), Drama Maske Müze, İnci SAN (Der.), Ankara: Çağdaş Drama Derneği, s. 35-46. 1997.

ERBAY, F. *Sanat Eğitiminde Müze ve Sanat Galerinin Önemi*. Türkiye'de Sanat Plastik Sanatlar Dergisi, (48) Mart/Nisan, 26-29. 2001.

ERSOY, A. Sanat İçin Eğitim, Eğitim İçin Sanat. Türkiye"de Sanat Plastik Sanatlar Dergisi,(26), 40-43. 1996.

GARTENHAUS, A. R. Yarat**ıcı** Düşünme ve Müzeler**.** (Çev. Bekir ONUR, Ruhiser MERGENCİ), Ankara: Ankara Üniversitesi. 2000.

GERÇEK, F. Türk Müzeciliği, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları: Türk Tarih Kurumu Basımevi. 1999.

HEIN, E. G. *Museum-School Bridges: A Legacy of Progressive Education*. Association of Science-Technology Centers (ASTC). 2004.

HOOPER, E. G. M**üze ve Galeri Eğitimi**. Çev. Meltem Örge Evren, Emine Gül Gapçı. Ankara: A.Ü. Basımevi. 2000.

MADRAN, B. M**üze Türleri.** Yeniden Müzeciliği Düşünmek. Der: Atagök, T. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi. 1999.

MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim 9, 10, 11, 12 Görsel Sanatlar (Resim) Dersi Öğretim Programı, Ankara. 2009.

MICHAEL, J. A. Art and Adolescence. New York and London: Teachers College Pres, Columbia University. 1983.

RIVIERE, G. H. Stage Gegional d'Etudes de I'UNESCO sur le Role Educatif des Musees. (Çev. Selma İNAL), Rio de Janerio, Brezilya. 7-30 Eylül. 1962.

SÖZEN, M. ve Uğur T. Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Remzi Kitapevi. 1987.

VARIŞ, F. Eğitimde Program Geliştirme "Teoriler ve Teknikler". Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 157, 4. Baskı. 1988.

Kamu Spotlarının Grafik Tasarım Açısından İncelenmesi

Investigation Of Public Spots In Terms Of Graphic Design

Doç. Dr. Birsen ÇEKEN *
Merve ŞENOYMAK ERSAN **
Ayşegül Çisem YAYÇILI ÖZEN ***

Öz:

Toplumun güncel ve sosyal olaylardan haberdar olabilmesini sağlamak, sosyal bir konuda farkındalık yaratmak ve belirli bir konuda halkı bilinçlendirmek amaçlarıyla yapılan çalışmalar arasında hedef kitleye en hızlı ve etkili biçimde ulaşmanın yollarından biri televizyon ve internet mecralarında yayınlanan kamu spotlarıdır. Kamu spotlarının kolay anlaşılabilir olması, güven teşkil etmesi ve hedef kitleye fayda sağlaması beklenmektedir. Kamu spotlarında grafik tasarım ilkelerine dikkat edilmesi, etkili bir iletişim kurmak ve kamu spotunun yapıldığı amaca ulaşmasını sağlamak açısından önem taşımaktadır. Grafik tasarım açısından değerlendirildiğinde; hedef kitleye uygun görsel ögelerin kullanılması, tipografi ve görsel uyumu, okunurluk, kullanılan renkler ve temanın birbiriyle bağdaşması gibi özellikler aranmaktadır. Bu makalede; kamu spotları grafik tasarım açısından örneklerle incelenmiş ve bilgi odaklı ve işlevsel bir grafik tasarımın kamu spotlarına etkisi değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler*:* Kamu spotu, grafik tasarım, tipografi, hedef kitle

Abstract:

Public spots, which broadcast in television and Internet, are one of the ways to reach the target group in the fastest and most effective way in order to make public awareness of current and social events, to raise awareness in a social context and to raise awareness of the public on a certain topic. Public spots are expected to be easy to understand, to build trust, and to benefit the target audience. Paying attention to graphic design principles in public spots is important in order to communicate effectively and ensure that the public spotlight reaches its goal. When evaluated in terms of graphic design; features are sought such as the use of suitable visual objects for target group, typography and visual harmony, readability, color and theme compatibility. In this article, public spots are examined with examples from the point of view of graphic design and the influence of information-oriented and functional graphic design on public spots was evaluated.

Keywords: Public Spot, Graphic Design, Typography, Target Group

* Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Grafik Tasarımı Bölümü
** Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Grafik Tasarımı Bölümü
*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Grafik Tasarımı Bölümü

1. Giriş

Günümüzde ülkeler sürekliliğini devam ettirebilmek amacıyla toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilecek politikalar düzenlemek zorundalardır. Ancak politikaların düzenlenmesi onların etkili bir şekilde uygulanması ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle devletler politikaların duyurulması amacıyla çeşitli yöntemler kullanmaktadırlar. Bu yöntemler arasında en etkili olan araç ise bilgi ve iletişim teknolojileri vasıtasıyla gerçekleştirilen kamu spotlarıdır. Kamu spotları hitap ettiği kitleye en hızlı şekilde ulaşma özelliğine sahip olan iletişim yöntemleri arasında yer almaktadır. Kamu spotları trafik kurallarına uyulması, geri dönüşümün desteklenmesi, bilinçsiz ilaç kullanımının azaltılması, sağlıklı beslenme ve spor gibi birçok çeşitli konuda olabilmektedir. Ülkemizde son yıllarda televizyon ve internet gibi mecralarda yayınlanan kamu spotlarının giderek arttığı görülmektedir.

Kamu spotları, RTÜK'ün (2012) yönergesindeki tanıma göre; kamu kurum ve kuruluşları ile dernek ve vakıf gibi sivil toplum kuruluşları tarafından hazırlanan ya da hazırlatılan ve üst kurul tarafından kamu yararına olduğu için yayınlanmasına izin verilen bilgilendirici ve eğitici nitelikte olan sesler ve bunların alt bantları olarak tanımlanmaktadır.

Kamu spotları belirli bir hedef kitleyi bilgilendirmek ve onları belirli davranışlara teşvik etmek amacı ile tasarlanan ticari amacı bulunmayan videolar olarak da bilinmektedir (Bator ve Cialdini, 2000).

Kamu spotları toplumu belirli bir konuda bilinçlendirmek, dikkat çekmek ve davranış değişikliğine yöneltmek amacı taşımaktadır. Sağlıktan doğaya, iletişimden eğitime çok farklı alanlarda kullanılabilen kamu spotlarında, bireylerde sosyal bilinç arttırmanın yanı sıra izleyenler üzerinde yüksek etki bırakmak amaçlanmaktadır (Atal, Sancar ve Deryakulu, 2016). Bu noktada, kamu spotlarında kullanılan grafik tasarım unsurlarının hedef kileye ulaşma ve belirlenen mesajı iletme açısından önemi ortaya çıkmaktadır. Çalışmamızda 2016 yılında kullanılan kamu spotlarının grafik tasarımı açısından özellikleri incelenmiştir.

2. Bir İletişim Aracı Olarak Kamu Spotu ve Teknik Özellikleri

Kamu spotları kamu yararı içeren bilgilendirici ve eğitici nitelikteki film ve seslerden oluşan yapımlardır (Kırlı ve Sırma, 2014, s. 89). Şüphesiz kamu spotları da birçok alanda olduğu gibi bir ekibin uyum içinde çalışması neticesinde başarıya ulaşabilecek bir yapıdan oluşur. Kamu spotları sosyal reklamlar olarak da tanımlanmaktadır (Brandon ve Baker, 1991). Bu nedenle kamu spotlarında kullanılan stratejiler reklamlarda kullanılan bir takım stratejiler ile benzerlik göstermektedir. Reklam stratejileri düzenlenirken değerlendirilmesi gereken aşamalar (Babacan, 2008);

- Ne yapılacak?
- Neden yapılacak?
- Kapsamı / içeriği nedir?
- Nasıl yapılması planlanmakta?
- İç çevre analizi
- Dış çevre analizi
- Geleceğe yönelik bir vizyon ve misyon belirlenmesi
- Söz konusu geleceğe ilişkin olarak amaç ve hedeflerin belirlenmesi
- Planın geliştirilmesi
- Durumun değerlendirilerek planının yapılandırılmasıdır.

Sosyal pazarlamanın bir türü sayılan kamu spotlarının reklam ile bazı ortak yönleri bulunmaktadır. Sosyal pazarlamanın amacı; sigara tüketimini azaltmak, çeşitli hastalıklarla mücadele etmek, trafik kazalarının azaltılması gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkar (Becerikli, 2012:164). Bu açıdan bakıldığında her iki iletişim aracı da hedef kitle üzerinde bir tutum ve davranış değişikliği yaratmayı amaçlamaktadır. Ancak reklamlar bunu tüketicinin bir takım arzularını manipüle ederek satın alma

davranışına yönlendirerek yaparken, kamu spotları bilgilendirme ve farkındalık yaratarak bir davranış değişikliği oluşturmayı amaçlar. Sonuç olarak reklam ve kamu spotlarının yapılma maksatları birbirinden tamamen farklıdır.

Kamu spotları; geniş bir biçimde planlanmış, medyanın bir parçasıdır (Yaman ve Göçkan, 2015:57). Bir kamu spotu hazırlanırken öncelikle içerik hazırlanır. İçeriğin; izleyicinin kolay bir şekilde algılayabileceği bir sadelikte hazırlanması gerekir. Bu nedenle tamamen hedef kitleye yönelik çözümler bulunarak yalın bir dille aktarılmalıdır. Diğer bir deyişle stratejinin, "Tüketicilerin zihinsel dosya dolaplarının etrafında planlanması" (Güneri Fırlar, 2003) gerekir. Bir diğer önemli unsur ise güncelliktir. Kamu spotları bulunduğu koşullar altında sürekli güncellenmesi gereken iletişim teknikleri içermelidir.

Kamu spotları güncel ve toplumsal olaylar etrafında kamusal ve toplumsal fayda elde etmek amacıyla gerçekleşmektedir. Kamu spotlarının diğer iletişim ve duyuru kanallarından ayrışan en önemli özelliklerinden birisi de fayda koşuludur. Fayda sağlama amacıyla spotların etkili bir şekilde sunulması gerekmektedir. Kamu spotlarının etkin bir şekilde işleyebilmesi ve amacına uygun olarak kullanılabilmesi için erişim olanaklarının yeterli olması gerekmektedir. Günümüzde Türkiye'de oluşturulan kamu spotlarının televizyon ve internet aracılığıyla kullanıcılara iletildiği gözlemlenmektedir. Kamu spotu oluşturulurken dikkat edilmesi gereken en önemli konulardan biri ise güvenilirliktir. Bu nedenle kamu spotlarında kullanılan argümanlar ve oyuncuların gerçekçi olması gerekmektedir. Diğer yandan kamu spotu oluşturulurken seçilen konunun geniş bir hedef kitleye hitap edebilmesi önemlidir. Bu nedenle, güncelliğini koruyan toplumsal projelere yer verilmelidir.

3. Kamu Spotlarının Grafik Tasarım Açısından İncelenmesi

Bir tasarım ne kadar ilgi çekici olursa olsun verilmek istenen mesajı iletemiyorsa hiçbir değer taşımaz (Odabaşı, 2002). Hedef kitle ile etkili bir iletişim kurabilmek için kamu spotlarının görsel iletişim yönünü oluşturan grafik tasarım unsurlarının dikkatle oluşturulması ve değerlendirilmesi gerekir. Bu noktada renk, görüntü ve kamera açısı spotların oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken konular arasında yer almaktadır. Diğer yandan kamu spotlarının görsel açıdan ilgi çekici olması, kullanılan tipografi, resim, sembol, ikon, ışık ve renk gibi görsel öğelerin hedef kitlenin bilişsel altyapısı ile uyumlu ve beklentilerini karşılayabilecek düzeyde olması verilmek istenen mesajın doğru bir şekilde iletilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle kamu spotlarında grafik tasarımın etkili bir şekilde oluşturulması gerekmektedir.



Görüntü 1: Maaliye Bakanlığı Yapılandırma Kamu Spotu
http://www.gib.gov.tr/yapilandirma-gib-tv#

Günümüzde birçok televizyon reklamında olduğu gibi kamu spotlarında da hareketli grafiklerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Görüntü 1'de Maliye Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen vergi yapılandırması konulu kamu spotu hareketli grafiklerle oluşturulan kamu spotlarına bir örnektir. 47 saniyelik kamu spotunda metin ağırlığı görsel şema içinde önemli bir kısmı oluşturmaktadır. Tipografiye bakıldığında asıl propaganda cümlesinin kalın ve büyük harfler ile yazıldığı ve tırnaksız bir yazı karakteri seçildiği görülmektedir. "Borç", "trafik ve idari para cezaları", indirim gibi kavram ve terimlerin ilgili sembol ve ikonlar kullanılarak anlatılmıştır. Kullanılan tipografi bu sembol ve ikonlarla uyumlu bir yazı karakteri ile oluşturulmuştur. Kamu spotunun genelinde cep telefonlarından tanıdık olduğumuz yüz ifadesi ikonları ve onlara uyumlu olan sarı renk hakimdir. Örneğin; "borç" kelimesini oluşturan tipografinin içine sıkıntılı yüz ifadesi yerleştirilmiş, öğrenim kredisi borcunun yapılandırılması için bu karaktere kep takılmıştır. Ayrıca trafik ve idari para cezaları için trafik tabelalarının sembolleri kullanılmıştır. Zeminde dönen oval görüntü kamu spotuna hareketli ve dinamik bir hava kazandırmıştır. Ağırlıklı olarak kullanılan turuncu ve sarı gibi sıcak renkler ve yüz ifadesi ikonları ile sevimli bir görsel dil oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak vergi borcu yapılandırması gibi ciddi ve can sıkıcı bir konunun kullanılan renkler, sembol ve ikonlarla eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmesi, izleyicinin kamu spotunu baştan sona izlemesine olanak sağlamakta ve kamu spotunun hedefine ulaşmasına büyük katkı sağlamaktadır.



Görüntü 2: tam buğday ekmeği kamu spotu (33sn)
http://www.ekmekisrafetme.com/Pages/BaslangicToplantisi/Data/video/tambugday.flv

Görüntü 2'de Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı ve Toprak Mahsulleri Ofisinin iş birliğiyle hazırlanmış tam buğday ekmeğini tanıtan 33 saniyelik hareketli bir kamu spotu bulunmaktadır. Türk toplumunda sofranın temel öğelerinden biri olan ekmeğin sağlıklı olan tam buğday ekmeği olarak tercih edilmesi kamu spotunda işenen temel konudur. Ayrıca diğer ekmeklerin aksine belirtilen bir takım hastalıkları da engellediği vurgulanmaktadır. Bu kamu spotu bir önceki örnek ile kıyaslandığında daha geniş bir hedef kitleye yönelik hazırlanmıştır. Tam buğday ekmeği kullanımını destekleyen kamu spotunun temel görseli ekmektir. Görsel öğeler ağırlıkla buğday taneleri, başak, dilimlenmiş tam buğday ekmeği gibi görüntülere verilmiştir. Bu görüntülerin ekrana 2/3 oranında yerleştirilerek görsel bir denge oluşturulduğu görülmektedir. Tırnaksız bir yazı karakterinin seçildiği tipografi de dahil olmak üzere kamu spotunu tamamında kullanılan sarı, kahverengi gibi toprak tonları ile doğal bir hava yaratılmıştır. Kullanılan tipografi tek tip olup yazıdan çok görselliğe ağırlık verilmiştir. Sembol, ikon ya da illüstrasyon yerine gerçek tam buğday ekmeği ve buğday taneleri kullanılması mesajın inandırıcılığını arttırmaktadır. Özetle, kamu spotunda grafik tasarımın verilmek istenen mesajı güçlendirir nitelikte oluşturulduğu görülmektedir.



Görüntü 3: Genel Sağlık Sigortası Kamu Spotu (46sn)
https://www.youtube.com/watch?v=gBhbBc1fofw

Görüntü 3'te SGK tarafından hazırlanmış Genel Sağlık Sigortası kamu spotu bulunmaktadır. Lise ve üniversiteden yeni mezun olmuş 20-25 yaş grubu gençlere yönelik hazırlanan 46 saniyelik kamu spotunda lacivert renk ve beyaz tipografi hakimdir. Kamu spotu, okulun mezuniyet töreninde rahatsızlanan bir öğrenciyle başlamaktadır. Okul bittiği için artık sigortası olmadığını düşünen öğrenci rahatsızlanmasına rağmen doktora gitmek istemez. Kamu spotu bu bölüme kadar video çekimi şeklindedir, ardından ikinci bölüme geçilir. Burada da ikon ve metin ağırlıklı hareketli grafikler kullanılmıştır. Tipografiye bakıldığında vurgulanmak istenen kelimelerin daha kalın ve büyük puntoyla, bazı kelimelerin ise ince ve daha küçük boyutlarda yazılarak görsel bir hiyerarşi oluşturulduğu görülmektedir. Kamu spotunda metin, hareketli görüntüler ve ikonlar eşit bir şekilde dağıtılmıştır. Sonuç olarak kamu spotunda grafik tasarım ile gençlere yönelik dinamik bir görsel dil oluşturmuş ve hedef kitle ile iletişim kurulmasını kolaylaştırmıştır.



Görüntü 4: Tema Vakfı Kamu Spotu (46sn)
https://www.youtube.com/watch?v=AptpfsqoR_w

Görüntü 4'te bulunan kamu spotu Dünyada toprak koruma alanında çalışan sivil toplum örgütlerinin oluşturduğu bir platform olan "Global Soil Week"in desteğiyle, gıda güvenliği ve verimli tarım topraklarının korunması için farkındalık yaratmak amacıyla Tema Vakfı tarafından hazırlanmıştır. 46 saniyelik kamu spotunda animasyon kullanılmıştır. Metin yerine görsel hareketler ve renklerle istenilen mesaj verilmiş, seslendirmeyle desteklenirmiştir. Kamu spotu bir fabrikada başlatılmış, ürünlerin paketlenmesi gösterilmiştir. Burada ambalajların doğayı nasıl yok ettiğinden ve bazı ürünlerin ambalajının kendisinden daha pahalı olduğundan bahsedilmektedir. Ardından ana karakterler market alışverişi yapar, bu sırada market arabalarına koydukları gereksiz her gıdada araba ağırlaşır, sürmesi zorlaşır ve ağırlıktan yerleri çizmeye başlar. Son kareye kadar kullanılan renkler soluk ve soğuktur. Mor, beyaz, turuncu ve sarı renkle geri dönüşümü olmayan ambalajlar temsil edilmiştir. Son karede ise canlı yeşil renkli bir ambalaj gösterilmektedir. Bu ambalaj hem geri dönüşümlü olduğunu hem de yararlı bir ürünün alındığını temsil etmektedir.



Görüntü 5: SGK Kamu Spotu (31sn)
https://www.youtube.com/watch?v=eerkiaWPJwA

Görüntü 5'de Sosyal Güvenlik Kurumu'na ait 31 saniyelik bir kamu spotu bulunmaktadır. Kamu spotunda yoğunlukla hareketli tipografiden yararlanılmıştır. Ekranda gördüğümüz üzerinde SGK'nın logosu yerleştirilmiş olan silgi ikonunun ve yazıların bir kısmını silmektedir. Silinen ve silinmeyen yazıların altına oklar konularak şematik bir gösterimle cezaların ne oranda silineceği ifade edilmiştir. İdari para cezaları bölümünde ise, "idari" kelimesinin yazı tipi kalınlaştırılmış ve parlak bir görünüm verilmiştir, bu şekilde ödenecek tutarın ana paradan daha az olduğu vurgulanmak istenmiştir. Aynı sistem diğer borç türlerini gösteren tipografi üzerinde de kullanılmış, her bir borcun ne kadarının silindiği bu infografik yapı ile açıklanmıştır. Arka planda kullanılan ve güvenilirliği, ciddiyeti ve dinginliği çağrıştıran mavi ve lacivert renkleri dostça ve güven veren bir atmosfer yaratılmasına katkı sağlamıştır. Kamu spotunda genel olarak renklerin sakinleştirici ve rahatlatıcı etkisinden faydalanılmış, kalın bir yazı karakteri ile inandırıcılık güçlendirilmiş, silgi metaforu ve infografikler ile anlatım zenginleştirilmiştir.

Sonuç

Kamu spotları, bir sosyal sorumluluk çerçevesinde yayınlanan ve izleyenleri doğru olana yöneltmeye çalışan iletişim araçlarıdır. Bu spotlarda verilen mesajlar toplumsal bir fayda kaygısı taşımaktadır. Bu nedenle kamu spotlarında güvenilirlik ve inandırıcılık unsurları önem taşımaktadır. Borç yapılandırma, eğitim, sağlık, doğal afetler ve çevre gibi temalarını işleyen kamu spotları, verilen mesaj ve kullanılan karakterler ile izleyicinin kendisi ile özdeşleştirmesini sağlamasını başardığında amacına ulaşmaya yaklaşmaktadır.

Araştırmamızda 2016 yılında yayınlanan kamu spotlarından örnekler incelenmiştir. Grafik tasarım açısından bakıldığında her kamu spotu, ulaşmak istediği hedef kitleye göre görsel açıdan farklılıklar taşımaktadır. Farklı amaçlar doğrultusunda hareketli grafikler, hareketli tipografi, animasyon sembol ve ikonlar ya da fotografik görüntüler kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca kamu spotlarında işlenen konuya göre tipografi, görüntü ve renk kullanımı oldukça farklılaşmaktadır. Örneğin kimi kamu spotlarında tipografiye yer verilmezken, kimilerinde görselleri destekler nitelikte kullanılmış, kimilerinde ise kamu spotu tamamen hareketli tipografi ile oluşturulmuştur.

Kamu spotlarında grafik tasarım unsurları ile görsel dilin zenginleştirildiği, oluşturulmak istenen duygusal havanın yaratıldığı, verilmek istenen mesajın güçlendirildiği görülmüştür. Aynı zamanda konuya ve hedef kitleye göre oluşturulan görsel dil çerçevesinde kullanılan doğru tipografi, renk, sembol, ikon ve fotoğraf tercihleri kamu spotunun izleyiciye ulaşılmasını kolaylaştırmakta ve izleyicinin kendisi ile özdeşleştirmesine yardımcı olmaktadır. Örneğin sağlıkla ilgili bir kamu spotu yayınlanırken daha net ve sade ögeler kullanılırken, genç kitleye hitap eden bir kamu spotunda daha renkli, eğlenceli ve dinamik bir yol izlenebilir.

Kaynakça:

Atal Köysüren, D., Sancar, R. D., ve Deryakulu, D. (2016). Kamu Spotu Tasarımı ile Geliştirilen Materyallerin Süreç ve Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi. *ICITS 2016 Honorary Board*, 1064.

Babacan, M. (2008). *Nedir bu reklam?*. Beta Basım Yayım Dağıtım.

Bator, R. J., & Cialdini, R. B. (2000). The application of persuasion theory to the development of effective pro environmental public service announcements. Journal of Social Issues, 56, 527–541.

Becerikli, S. Y. (2012) "Sağlık İletişimi Çalışmalarında Alımlama Analizinin Kullanımı: Odak Grup Çalışması Yoluyla Kamu Kampanyaları ve Reklam Metinlerine İlişkin Çapraz Bir Okuma Pratiği" İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 2012/II, 43, 163-177.

Brandon, T. H., & Baker, T. B. (1991). The Smoking Consequences Questionnaire: The subjective expected utility of smoking in college students. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *3*(3), 484.

Güneri Fırlar, B.F. (2004). Doğru Pazarlara Doğru Reklam Stratejileri. Manas Journal of Social Studies. Vol:5 (10)

Odabaşı, H.A. (2002). Grafikte Temel Tasarım. İstanbul: Yorum Sanat Yayınları

RTÜK, Kamu Spotları Yönergesi, (2012) http://www.rtuk.org.tr/Home/SolMenu/25#, (25.04.2016).

Yaman, F., & Göçkan, I. (2015). Kamu Spotu Reklamlarının Sigara Kullanıcıları Üzerındekı Etkisi: Afyonkarahısar İlinde Bır Uygulama. *Kafkas University. Faculty Of Economics And Administrative Sciences. Journal*, *6*(11), 53.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin KPSS'ye Yönelik Metaforik Algıları

The Metaphoric Perception Of The Social Studies Teaching 4th Grade Students About KPSS

Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ *

Öz:

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen ihtiyacını karşılaşmak amacıyla düzenlenen, Kamu Personel Seçme Sınavı'nın eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri tarafından metafor boyutunda nasıl algılandığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma 2016-2017 öğretim yılında ülkemizde 5 farklı üniversitesinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 136 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. KPSS'ye yönelik kavramlar verilerek bir metafor yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler nitel araştırma tekniklerinden içerik analiziyle elde edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda KPSS ve bu sürece ilişkin genelde olumsuz metaforlar türettikleri görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre "Kamu Personel Seçme Sınavı"na yönelik de önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler*:* Kamu Personel Seçme Sınavı, metafor, sınav algısı, sosyal bilgiler

Abstract:

This study is aimed to identify how the Public Personnel Selection Examination (KPSS) is percieved by the fourth grade students of Social Studies Teacher from the faculty of education. The study is carried out with 136 fourth grade students from five different faculties in 2016-2017 education year. The applicants were given concepts related to KPSS and asked to write down the metaphors about them. The data obtained are evaluated using the content anaysis which is one of the qualitative research techniques. At the end of the research it was detected that the majority of the metaphors produced by the applicants are negative. In the conclusion part of the study some suggestions related to KPSS were made based on the results of the study.

Keywords: Public Personnel Selection Examination, metaphor, perception of exam, social studies

* Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, El-mek: oguzhan.karadeniz@beun.edu.tr

Giriş

Türkiye'de devlette memur olacak çalışacak personelin seçilmesinde ve işe yerleştirilmesinde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin düzenlediği Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) kullanılmaktadır. ÖSYM tarafından ilk defa 1999 yılında Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) yapılmıştır. DMS, 2001 yılında Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) adını almıştır. 2002 yılından itibaren DMS ile KMS birleştirilmiş ve Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) olarak varlığını devam ettirmiştir. Sınavın amacı ilk defa kamu hizmeti ve görevlerine atanacakların seçimi ile kamu kurum ve kuruluşlarında özel yarışma sınavına tabi tutulmak suretiyle girilen mesleklere atanacakların ön elemesi amacıyla yapılacak sınavların genel ilkeleri ile usul ve esaslarını tespit etmektir (ÖSYM 2008).

Bir öğretim programına veya işe yerleştirmede sıkça tercih edilen sınavlar bireylerin yaşamlarının yönünü de belirlemektedir. Türkiye'de birçok bakanlık gibi Milli Eğitim Bakanlığı da öğretmen atamalarında KPSS sınavını ölçüt olarak kullanmaktadır. Bu sınav öğretmen adayları için çok önemlidir; çünkü bu sınavda başarı kazanıldığında öğretmen olunabilmektedir. Genel Kültür, Genel Yetenek, Eğitim Bilimleri ve Alan Bilgisi Sınavı'ndan başarılı olanlar arasından öğretmen seçilmektedir. Öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince özellikle de son sınıfta KPSS sınavına hazırlanmaktadırlar. Bu yoğun bir süreç eğitimini aldıkları alanda ilgili mesleğe başlamalarının son basamağıdır (Karaca 2011). Öğretmen alımlarında bu şekilde sınav yapılması ülkemize özgü bir uygulama değildir. Almanya, Avusturya, Belçika, Fransa, Hollanda, İspanya, Lüksemburg, Portekiz gibi Avrupa ülkelerinin birçoğunda ve Amerika Birleşik Devletleri'nin bazı eyaletlerinde öğretmen seçiminde mülakat ve kağıt kalem testleri uygulanmaktadır (Gündoğdu, Çimen ve Turan 2008).

Devletlerin hedefledikleri vatandaş modelinin yetiştirilmesinin en önemli ayağı eğitimdir. Özellikle bilgi çağında değişen paradigmalar toplumu sosyal, ekonomik, siyasi vb. alanlarda etkilemektedir. Bu durum nitelikli eleman ihtiyacını arttırmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanması ve istenilen başarının elde edilmesi ancak programlı bir organizasyon sayesinde olabilir (Çepni ve Çil 2012). KPSS sınavında etkin öğretmen seçim sürecinin ana amacı doğru, güvenilir ve aranan niteliklere sahip elemanı belirleyebilmektir (Dilekmen, Ercoşkun ve Nalçacı 2005).

Bireyler kavramlar hakkındaki düşüncelerini çeşitli yollarla ifade etmektedirler. Araştırmacılar da katılımcıların olaylar, nesneler, kavramlar hakkındaki düşüncelerini veya algılarını değişik yöntemler kullanarak ortaya çıkarmaktadırlar. Farklı yöntem ve teknikler ile verilerin toplanması, yorumlanması ve sonuca ulaşılması özgün etkiler ortaya çıkarmaktadır (Yalçın 2011). Metaforlar bizim bildiğimiz kavramları daha anlaşılır hale getirirler (Ocak ve Gündüz 2006). Latince metafora kökünden gelmiştir ve meta (öte, aşırı) ile pherein (taşımak, yüklenmek) sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur ve kavramsal dünyamızın resimleridir. (İnam 2008).

Bireyler metaforları bir mekanizma gibi kullanarak kendi iç dünyalarını anlar, yapılandırır ve haritalandırırlar (Arslan ve Bayrakçı 2006). Bireylerin yaratıcılığını da geliştiren metaforlar (Aydoğdu 2008) öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Her yıl KPSS' ye giren aday sayısı artmaktadır. 2015 yılında Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)'ne 292.858 aday başvuru yaparken bu sayı 2016'da 333.532 olmuştur (OSYM 2016). Üniversitelerden mezun olmuş ve atama bekleyen öğretmen adayların artışına karşın Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilan ettiği öğretmenlik kontenjanları ise sınırlı sayıdadır. Bu durum öğretmen adaylarını etkilemektedir.

Türkiye'de metaforun bir algı aracı olarak kullanıldığı eğitim ile ilgili yayınlanan çalışmaların (Aydoğdu 2008; Cerit 2008; Demir 2007; Oğuz 2009; Saban 2011; Yalçın ve Enginer 2012) daha çok okul, okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler ve bazı ders konularına yönelik yapıldığı görülmektedir (Karadeniz, Er ve Tangülü 2014). Ayrıca Karadeniz vd. (2014)'in yapmış oldukları 8. Sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları adlı araştırma ise günümüzdeki TEOG'a yönelik olup, KPSS'ye yönelik yapılmış bir araştırmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında KPSS ve bu sınavın

öğrenciler tarafından algılanış biçimi önemli hal almaktadır. Bu çalışmanın amacı ÖSYM tarafından her yıl Mayıs-Temmuz aylarında düzenlenen Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri tarafından metafor boyutunda nasıl algılandığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

1. *4. sınıf sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin KPSS ile ilgili türettikleri metaforlar nelerdir?* Araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu problem cümlesine göre belirlenen alt problemler şunlardır;

- Sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin "KPSS" ile ilgili türettikleri metaforlar nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin KPSS'de "başarılı olmak" ile ilgili türettikleri metaforlar nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin KPSS'de "başarılı olamamak" ile ilgili türettikleri metaforlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri tarafından metafor boyutunda nasıl algılandığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelindedir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar 2005). Araştırma verilerinin analizinde ise, mevcut olan bir durumu saptamaya yönelik olduğundan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük kategorileri ile özetlendiği sistemli, yenilenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk 2009).

Çalışma Grubu

Çalışma 2016-2017 öğretim yılında 5 farklı üniversitenin eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören 136 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. KPSS'ye yönelik kavramlar verilerek bir metafor yazmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma öncesi metafor konusuyla ilgili alanyazın incelenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenliği 4. Sınıf öğrencilerine KPSS'ye yönelik kavramlar verilerek bir metafor yazmaları istenmiştir. Öğrenciler metaforlarını yazmadan önce metaforlarla ilgili açıklamalar yapılmış ve görüşme formunda şu şekilde yer alan "KPSS ……..… gibidir/benzer. Çünkü……" gibi yarı yapılandırılmış soruları tamamlamaları istenmiştir. Bu çalışmalarda "gibi" kavramı genellikle metafor konusu ile metafor kaynağı arasındaki benzerliği daha açık bir şekilde ortaya koymak için kullanılır. "Çünkü" kavramı da katılımcılardan kendi benzetmeleri için sebep veya mantıksal temel üretmeleri istenmesi gerekir (Saban ve diğerleri 2005). Öğrencilerden akıllarına ilk gelen metafordan yararlanmak için süre kısa tutulmuştur.

Verilerin Analiz Edilmesi

Elde edilen veriler nitel araştırma tekniklerinden içerik analiziyle elde edilmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ürettiği metaforlar frekansı yüksek olandan az olana doğru sıralanmış ve her öğrencinin ifade ettiği metaforlar kodlanmıştır (örneğin, sırat köprüsü, savaş, umutsuzluk vb). Her bir metaforu temsil eden öğrenci sayısı (f) hesaplanmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde 4.sınıf öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik ürettikleri metaforlar ve bu metaforlara ait frekanslar yer almaktadır. Tabloların alt kısmında öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara ait mantıksal dayanakları yer almaktadır.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üniversite 4.sınıf öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili türettikleri metaforlara ilişkin cevaplar tablo 1' deki şekildedir:

Tablo 1. KPSS ile ilgili türettikleri metafor ve frekans

	METAFOR	f		METAFOR	f
1	Su	3	23	Umutsuzluk	7
2	Dikenli gül	1	24	Bomba	1
3	Dram	1	25	Ameliyat	1
4	Sırat köprüsü	5	26	Baraj	2
5	**Yarışma**	**19**	27	**Hayat**	**11**
6	Devlet hastanesi	1	28	Felsefe	1
7	Dağa tırmanmak	6	29	**Engebeli yol**	**10**
8	Bela	5	30	Matematik	1
9	Cehennem	4	31	İlaç	1
10	**Gereksiz**	**9**	32	Kara delik	1
11	Ektiğimiz ürün	2	33	Ateş topu	1
12	Çocuk	1	34	Tevekkül etmek	1
13	Uçurum	2	35	İş başvurusu	1
14	İşkence	7	36	Savaş meydanı	1
15	Adaletsizlik	1	36	Ödül	2
16	Para	1	37	Yetersiz materyal	1
17	Merdiven	2	38	Ekşi elma	1
18	**YGS-LYS**	**9**	39	Uykusuzluk	2
19	Zor sınav	3	40	Bahane	1
20	Nar çiçeği	1	41	Buz dağı	1
21	Milat	1	42	Yıkılmayan kale	1
22	Kanser	2	43	Barınak	1

4.sınıf öğretmen adayları KPSS ile ilgili olarak 43 adet metafor üretmişlerdir. Bu metaforlara baktığımızda en fazla üretilen metaforlar sırasıyla "yarışma" 19 öğretmen adayı, "hayat" 11 öğretmen adayı, "engebeli yol" 10 öğrenci, "gereksiz" 9 öğretmen adayı şeklindedir. KPSS ile ilgili üretilen metaforlardan 23'si sadece bir öğretmen adayı tarafından temsil edilmektedir. KPSS ile ilgili geliştirilen 43 metafora genel olarak bakıldığında öğretmen adayının KPSS'ye yönelik olumsuz ve korku duyulan bir algıya sahip olduğu görülmektedir. En çok tekrarlanan metaforların nedenlerine değindiğimizde KPSS'nin en çok çabalayanın kazandığı, hedefe ulaşmanın ona bağlı olduğu, aynı düzeydeki insanların yarıştığı bir sınav olduğu, uzun soluklu ve uğraştırıcı bir sınav olduğu, insan hayatının ona bağlı olduğu gibi nedenleri görülmüştür.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üniversite 4.sınıf öğretmen adaylarının KPSS'de başarılı olmak ile ilgili türettikleri metaforlara ilişkin cevaplar tablo 2'teki gibidir:

Tablo 2. KPSS'de başarılı olmak ile ilgili türettikleri metafor ve frekans

	METAFOR	f		METAFOR	f
1	Oksijen	1	23	**Zirveye ulaşmak**	**12**
2	Everest'e tırmanmak	3	24	Gözyaşı	1
3	Işık	3	25	Taburcu olan hasta	2
4	**Cennete ulaşmak**	**7**	26	Tan vakti	1
5	Umut	2	27	Cumhurbaşkanı olmak	1
6	Huzur	4	28	Güneşli gün	1
7	Yeşil doğa	1	29	Tahta çıkmak	1
8	**Kurtuluş**	**7**	30	İlkbaharın gelmesi	1
9	**Mutluluktan ağlamak**	**8**	31	Atın hası	1
10	Dik merdiven	1	32	Köprüyü geçmek	1
11	Evlenme	1	33	Ödül	9
12	Şeker	2	34	Künefe	1
13	Deri değiştiren yılan	1	35	Savaşmak	4
14	Kahraman	2	36	**İmkansız**	**14**
15	Nokta atışı yapmak	4	37	Belli bir yere gelmek	5
16	Yeniden doğmak	6	38	Hayatı kazanmak	6
17	Kuş	2	39	Hiçbir şey	1
18	Mucize	7	40	Dev aynasında görmek	1
19	Deveye hendek atlatmak	1	41	Iphone 7 almak	1
20	İlk defa kar görmek	1	42	Altın	3
21	Atomu parçalamak	1	43	Hayal	2
22	Dünyanın en güzel yerinde olmak	1	44	İş	1

4.sınıf öğretmen adayları KPSS'de başarılı olmak ile ilgili olarak 44 adet metafor üretmişlerdir. Bu metaforlara baktığımızda en fazla üretilen metaforlar "imkansız" 14 öğretmen adayı, "zirveye ulaşmak" 12 öğretmen adayı, "mutluluktan ağlamak" 8 öğretmen adayı, "kurtuluş" 7 öğretmen adayı ve "cennete ulaşmak" 7 öğretmen adayı şeklindedir. KPSS'de başarılı olmak ile ilgili geliştirilen metaforlardan 22'si sadece bir öğretmen adayı tarafından temsil edilmektedir. Öğretmen adayların KPSS'yi oldukça önemsedikleri ve ulaşılması zor bir şeymiş gibi algıladıkları metaforlardan anlaşılmaktadır. En çok tekrarlanan metaforların nedenlerine değindiğimizde olumlu metaforun nedeni olarak atanmayı bekleyen çok kişinin olduğu, torpilin olduğu, kontenjanın az olduğu ve KPSS'nin zor bir sınav olduğu nedenlerini ileri sürmüşlerdir. Olumlu metafora baktığımızda kazandıklarına hayallerine ulaşacaklarını, sıkıntılarının son bulacağını ve zor olanı başarmış olacaklarını neden olarak belirtmişlerdir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üniversite 4. sınıf öğretmen adaylarının KPSS'de başarılı olamama ve başaramama ile ilgili türettikleri metaforlara ilişkin cevaplar tablo 3'teki gibidir:

Tablo 3. KPSS'de başarılı olamama ve başaramama korkusu ile ilgili türettikleri metafor ve frekans

	METAFOR	f		METAFOR	f
1	Uçurum	4	23	Kardan adam	1
2	Virüs	2	24	16 yaşında altına kaçırmak	1
3	Boşluk	5	25	Şehir	1
4	**Ölüm**	**19**	26	Hayal kırıklığı	4
5	İntihar	2	27	Kafadaki soru işaretleri	1
6	Dünyanın sonu	2	28	**Yaşama Kaygısı**	**6**
7	**Belirsizlik**	**18**	29	Asansörde kalmak	1
8	Hapı yutmak	2	30	Sevgiliden ayrılma	1
9	Cahile laf anlatmak	1	31	Uyku	1
10	Acı biber	2	32	Eziyet	2
11	Güneş	2	33	Kurban psikolojisi	1
12	**Depresyon**	**12**	34	Otobüsü kaçırmak	1
13	Mezar	1	35	Sıradan çinko pil	1
14	Pili bitmiş saat	2	36	Tembellik	1
15	Kitap	1	37	Dalgalarla boğuşmak	1
16	**Çaresizlik**	**6**	38	Tedavisi olmayan hastalık	3
17	Kontörün bitmesi	1	39	**Kabus**	**13**
18	Deprem	1	40	Karanlıktan korkma	1
19	Utanç	2	41	Kıyamet	1
20	Umutsuzluk	4	42	Müptela	1
21	Cehennem	1	43	Gölgem	1
22	Yarından sonra güneş doğmayacak	1	44	Soğuk su	1

4.sınıf öğretmen adayları KPSS'de başarılı olamama ve başaramama korkusu ile ilgili olarak 44 adet metafor üretmişlerdir. Bu metaforlara baktığımızda en fazla üretilen metaforlar sırasıyla "ölüm" 19 öğretmen adayı, "belirsizlik" 18 öğretmen adayı, "kabus" 13 öğretmen adayı ve "depresyon" 12 öğretmen adayı şeklindedir. KPSS'de başarılı olamama ve başaramama korkusu ile ilgili geliştirilen metaforlardan 23'ü sadece bir öğretmen adayı tarafından temsil edilmektedir. KPSS'de başarılı olmak ile ilgili geliştirilen 44 metafora genel olarak bakıldığında, öğretmen adayları olumsuz algılara sahiplerdir. En çok tekrarlanan metaforların nedenlerine değindiğimizde adaylar hayatlarının bu sınava bağlı olduğunu, başaramadıklarında hayatlarının kötüye gideceğini, sonucunda belirsizliğin olduğunu, kazanamamanın başa gelebilecek en kötü şey olduğunu, çelişkilerin insanı yıpratacağını belirtmişlerdir.

Sonuç :

Sosyal Bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin "KPSS" ile ilgili türettikleri metaforlara bakıldığında, öğrencilerin sınava ilişkin olarak olumsuz, gerilimi yüksek ve sınavı çok fazla önemser bir tutum içerisine girdikleri şeklinde yorumlanabilir. Özellikle hayati unsurlar, rekabete dayalı ve olağan dışı tasvirlerin çokluğu, KPSS'nin öğretmen adaylarının zihninde olumlu bir imaja sahip olmadığının göstergesi şeklinde kabul edilebilir.

Sosyal Bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin "KPSS'de başarılı olmak" ile ilgili türettikleri metaforlar incelendiğinde, sınavın arzettiği öneme ilişkin çocuklar tarafından bir kırılma noktası ve önemli bir dönemeç şeklinde algılandığı ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının bir kısmının başarılı

olamayacaklarına olan inançları dikkat çekmektedir. Yine mutluluktan ağlamak ve cennete ulaşmak gibi olumlu metaforlarla da ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerinin "KPSS'de başarılı olamama" ile ilgili türettikleri metaforlara bakıldığında, keskin ayrımlarla yapılan benzetimler, öğrencilerin sınav sonucuna ilişkin büyük bir stres ve korku yaşadıklarını gözler önüne sermektedir. Öğrencilerin ölüm, belirsizlik, depresyon ve kabus gibi metaforlar türetmeleri bunun göstergesidir. Sınav sonucunu bir nevi olmak ya da olmamak gibi algılamaları bunun en önemli göstergesidir.

Kaynakça:

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. "Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi". *Milli Eğitim*, 171, (2006): 100-108.

Aydoğdu, E. İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları İle İdeal Okul Algılarının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi. Eskişehir Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osman Gazi Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü. Eskişehir, 2008.

Büyüköztürk, Ş. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 2009.

Cerit, Y. "Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Müdür Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri". *Eğitim ve Bilim*, *33*(147), (2008): 3-13.

Demir, C. E. "Metaphors As a Reflection of Middle School Students' Perception of School: A Cross Cultural Analysis". *Educational Research and Evaluation, 13*(2), (2007): 89-107.

Dilekmen, M., Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı, A. "Öğretmen Adaylarının Akademik ve KPSS Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (11), (2005): 304-315.

Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. "Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 9, 2, (2008): 35-43.

İnam, Ö. Televizyon Reklamlarında Metafor Kullanımı. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2008.

Karadeniz, O., Er H. ve Tangülü Z. "8. Sınıf Öğrencilerinin SBS'ye Yönelik Metaforik Algıları". *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 15, (2014): 64-81.

Karaca, E. "Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) Yönelik Tutumları". *Akademik Bakış Dergisi,* (23), (2011): 1-18.

Karasar, N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.

Ocak, G. ve Gündüz, M. "Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması". *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), (2006): 293-30.

Oğuz, A. "Öğretmen Adaylarına Göre Ortaöğretim Öğretmenlerini Temsil Eden Metaforlar". *Milli Eğitim*, 182, (2009): 36-56.

ÖSYM. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Kılavuzu*,* Ankara. 2008.

Saban, A. "Prospective Computer Teachers' Mental İmages About The Concepts of School and Computer Teacher. Educational Science Theory and Practise". 11(1), (2011): 435-446.

Saban, A., Koçbeker , B.N. , Saban, A. "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar", *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30 Eylül- Denizli, 2005.

Yalçın, M. İlköğretim Okullarında Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algıları Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat, 2011.

Yalçın M, Erginer A. (2012). İlköğretim Okullarında Okul Müdürlerine İlişkin Metaforik Algılar. 1. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1-2, (2012): 229-256.

http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/KPSS/2016KPSS_SAYISABILGILER28082016.pdf adresinden 24.11.2016 alınmıştır.

Türkmenistan'da Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Devleti'ne Yaklaşım

Approach To the Ottoman State in History Textbooks at Schools in Turkmenistan

Yrd. Doç. Dr. Refik TURAN *

Öz:

Türkmenistan'ın 27 Ekim 1991 tarihinde bağımsızlığın ilan ederek SSCB'den ayrılmasından sonra bir asırdan fazla süren Rus ve Sovyet hâkimiyetinin izlerini silmek için çok yönlü faaliyet içerisine girilmiştir. Bu yeni dönemde SSCB döneminin ideolojik kaygılarının yansıması olan dil, tarih, kültür ve eğitim politikaları terk edilerek Türkmen ulusal kimliğini inşa etmek yolunda yeni ve milli politikalar takip edilmeye başlanmıştır. Bu politikaların Türkmenistan'daki tarih öğretim sistemi üzerindeki en belirgin etkisi Sovyet yönetiminin ideolojik kaygılarla okullarda Türkmenistan tarihinin öğretilmesi üzerine koyduğu sınırlamaların kaldırılması olmuştur. Bu yeni dönemde tarih dersi öğretim programları ve ders kitapları yeniden hazırlanmış, SSCB döneminde tüm öğrenim hayatı süresince toplam 30 saat ve ancak SSCB Tarihi kapsamında ve SSCB'nin yönetsel ve ideolojik amaçlarına hizmet edecek şekilde okutulan Türkmenistan tarihi ayrı bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu araştırmanın amacı Türkmenistan'da okutulan tarih ders kitaplarında Osmanlı tarihinin ele alınış şekli ve Osmanlılara olan yaklaşımı ortaya koymaktır. Genel tarama modelinde betimsel bir çalışma olan araştırmada doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkmenistan'da okutulan tarih ders kitaplarında Osmanlı tarihine geniş yer ayrıldığı, Osmanlı devletinin bir Türkmen devleti olarak kabul edildiği ve bu durumun sık sık vurgulandığı, Osmanlılara karşı yaklaşımın ise olumlu olduğu anlaşılmıştır. Ders kitaplarında ağırlık verilen hususlar ile tarihsel olay ve kişilerle ilgili verilen bilgilerde ortak bir anlayışın sağlanabilmesi için tarih öğretimi konusunda Türkiye Cumhuriyeti ile Türkmenistan Cumhuriyeti yetkilileri arasında daha sıkı iş birliği yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler*:* Türkmenistan tarihi, Osmanlı tarihi, Osmanlılar, tarih öğretimi, tarih ders kitapları

* Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D. Aksaray - TÜRKİYE Elmek: refikturan76@hotmail.com

Abstract:

After Turkmenistan left Union of Soviet Socialist Republics, declaring its independence on 27 October 1991, it did many things to erase the traces of Russian and Soviet dominance which lasted over a century. In this era, the policies of language, culture and education, the reflection of the ideological worries were abandoned and new and national policies were followed to build Turkmen national identity. The most significant impact of these policies has been to remove limitations on Turkmenistan history teaching at the schools with the ideological concerns of the Soviet management. In this new era, history curricula and textbooks were prepared, Turkmenistan history which were studied as 30 hours in total throughout the whole education period in the Union of Soviet Socialist Republics era to serve the administrative and ideological objectives of USSR and within the scope of USSR History, started to be used in the curriculum as a different course. The purpose of this study is to reveal the way of teaching the Ottoman history and approach to the Ottomans in the history textbooks used in Turkmenistan. The method of document analizing has been used in the research, which is a descriptive, it has been discovered that the Ottoman history was studied widely in the textbooks used in Turkmenistan, it is accepted that the Ottoman State is a Turkmenistan State and this has been frequently emphasized, the approach to the Ottomans is positive. It is regarded that it would be beneficial to make cooperation between the Turkish republic and Turkmenistan Republic authorities to provide common understanding in the information related to historical events and people and the issues mentioned in the courses.

Keywords: Turkmenistan history, Ottoman history, the Ottomans, history teaching, history textbooks

Giriş

1985 yılında Gorbaçov'un SSCB Komünist Partisi Genel Sekreterliğine geçmesiyle birlikte SSCB'de başlayan çözülme sürecinden Türkmenistan da etkilenmiş, 22 Haziran 1990 tarihinde egemenliğini ilan ederek merkezi hükümete karşı yetkilerini genişleterek belli ölçüde dış dünyaya açılmaya başlamıştır. Ancak bu dönemdeki bağımsızlık Sovyet sistemi içerisindeki bir bağımsızlık olduğundan ancak Moskova'nın bilgisi dâhilinde ve izniyle Türkiye'yle ilişkilerini bir ölçüde geliştirebilmiştir. Ağustos 1991 darbesi SSCB'deki çözülmeyi daha da hızlandırmış, önce Baltık Cumhuriyetleri, daha sonra da diğer cumhuriyetler bağımsızlıklarını ilan etmişlerdir. Bu süreçte Türkmenistan 27 Ekim 1991 tarihinde bağımsızlığını ilan etmiş (Roy 2005: 188), Türkiye de diğer Orta Asya Türk Cumhuriyetleriyle birlikte 16 Aralık 1991 tarihinde Türkmenistan'ın bağımsızlığını resmen tanımıştır (Şimşir 1993: 61).

Sosyalist ideolojiyi yaymak için eğitimin öneminin farkında olan Komünist Parti, Devrimden hemen sonra eğitim sistemi üzerine ağırlığını koyarak SSCB'nin eğitim faaliyetlerini aldığı kararlar ve yayınladığı direktiflerle şekillendirmeye başlamıştır. Kurulan aşırı merkeziyetçi yapıyla Sovyetler Birliği'nde açılacak okulların türü ve seviyesi, okullarda okutulacak dersler ve bu derslere ayrılacak haftalık ve yıllık ders saati miktarları, öğretim programları ve ders kitaplarının hazırlanması Moskova'nın yetkisine alınmıştı. Tüm derslerde olduğu gibi Tarih dersi öğretim programları ve ders kitapları da Moskova'da Rusça olarak hazırlanmış, daha sonra diğer cumhuriyetlerin dillerine çevrilerek kullanılmıştır (Turan 2015: 59). Gerek Sovyet tarih yazıcılığında gerekse tarih öğretiminde ideolojik kaygılar ön planda tutulmuş ve gerekli görüldüğü hallerde partinin ve devletin pratik yararlarına olacak şekilde tarihin kötüye kullanma biçimlerine sık sık başvurulmuştur (Turan 2011: 305). 1959 yılında SSCB'ye dâhil cumhuriyetlerin kendi tarihleriyle ilgili konuların SSCB Tarihi dersi kapsamında ve bu dersi destekleyecek şekilde okutulmasına izin verilmesinden sonra Türkmenistan SSC'de Türkmenistan tarihiyle ilgili konuların okul hayatı boyunca toplam 30 saat ve SSCB tarihi terkibinde öğretilmesine başlanmış ve bu durum SSCB'nin dağılmasına kadar devam etmiştir (Ekayev 2007: 225).

Türkmenistan'da bağımsızlığın ilanından sonra yaklaşık kırk yıllık Rus ve hemen akabinde yetmiş

yıllık Sovyet kültür ve ideolojisinin etkisinden kurtulmak için milli dil, kültür ve tarih politikaları takip edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde SSCB döneminde okutulan SSCB Tarihi dersi kaldırılarak yerine Türkmenistan Tarihi dersinin okutulmasına başlanırken, SSCB döneminde okutulan diğer bir tarih dersi olan Umumi Tarih dersinin ise içeriği ve haftalık ders saatleri yeniden düzenlenerek okutulmaya devam edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı Türkmenistan Cumhuriyeti'nde okutulan tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti'nin ele alınış şekli ile Osmanlılara yaklaşımı ortaya koymaktır. Araştırmada "*geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan Tarama modeli"* (Karasar 1998: 77) kullanılmış olup, yazılı bir materyal olan öğretim programları *üzerinde çalışıldığı için "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan"* (Yıldırım ve Şimşek 2003: 140) *doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır.* Bu çerçevede Türkmenistan'da okutulan Tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti'ne yaklaşımı ortaya koyabilmek için Türkmenistan'da *Umumi Tarih* dersleri kapsamında okutulan *Orta Asırlar Tarihi VI*, *Taze Tarih IX* ve *Dünya Tarihi IX* ders kitaplarıyla *Türkmenistan Tarihi* dersleri kapsamında okutulan *Türkmenistan Tarihi VIII* ders kitapları incelemeye tâbi tutulmuştur. Ders kitaplarının incelenmesiyle elde edilen veriler *Türkmenistan'da Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Devleti'ne Yaklaşım* kategorisi ve *Osmanlıların Etnik Kökeni ve Osmanlı Devleti'nin Kuruluşuna Yaklaşım*, *Osmanlı Devleti'nin Diğer Türkmen Beylikleri ve Devletleriyle İlişkilerine Yaklaşım*, *Osmanlı Kültür ve Medeniyetiyle İlgili Konulara Yaklaşım*, *Osmanlı Devleti'nin Dağılma Döneminde Gelişen Olaylara Yaklaşım* ve *Osmanlı Devleti'nin Dağılma Dönemindeki Fikir Hareketlerine Yaklaşım* alt kategorileri altında ele alınarak değerlendirilmiştir.

Türkmenistan'da Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Devleti'ne Yaklaşım

Türkmenistan'da okutulan tarih ders kitaplarında Osmanlı tarihi ile ilgili konuların yer aldığı ilk ders kitabı Türkmenistan okullarının 6. sınıflarında okutulan *Orta Asırlar Tarihi VI* ders kitabıdır. Bu ders kitabında Osmanlı tarihi ile ilgili konulara *Asya ve Afrika Devletleri* Ösen *ve Geç Orta Asırlar Devrinde* başlıklı bölümde yer verilmiştir. Bu bölümde *Osmanlı Türkmenlerinin Devleti* başlığı altında kuruluşundan 17. asrın sonlarına kadar olan dönemde Osmanlı siyasi, kültür ve medeniyet tarihiyle ilgili bilgilere yer verilmektedir. Bu ders kitabında Osmanlı tarihine yaklaşık 6 sayfalık yer ayrılmıştır.

Bu araştırmada *Umumi Tarih* kategorisinde incelenen ikinci ders kitabı 9. sınıfta okutulan *Taze Tarih IX* ders kitabıdır. Bu ders kitabında *Asya ve Afrika Ülkeleri 19. Asrın İkinci Yarısında* başlıklı bölümde *Osmanlı İmparatorluğu 19. Asrın İkinci Yarısında* başlıklı bir konuya yer verilmiştir. Bu ders kitabı Kırım Savaşı'ndan 19. asrın sonuna kadar geçen yarım asırlık dönemi kapsamaktadır. Kitapta, Osmanlı tarihinin yaklaşık elli yıllık bu döneminde siyasi tarihin yanı sıra devletin mali durumu, *Yeni Osmanlılar* merkezli fikir akımları ve anayasal gelişmelere yer verilmiştir. Ders kitabında *Milliyetler Meselesi*, Şark Meselesi ve *Düyûn-ı Umûmiyye* gibi tarihsel olay ve kavramlarla ilgili oldukça ayrıntılı bilgilere de yer verilmiştir. Bahsi geçen konulara Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarından daha fazla yer ayrıldığı (yaklaşık 11 sayfa) söylenebilir. *Umumi Tarih* dersleri kapsamında 9. sınıfta okutulan *Dünya Tarihi IX* ders kitabında ise Osmanlı tarihiyle ilgili tek konu *Osmanlı İmparatorluğu'nda Genç Türkler Hareketi* başlığını taşımaktadır.

Türkmenistan'da *Türkmenistan Tarihi* kategorisinde okutulan *Türkmenistan Tarihi VIII* ders kitabında, Osmanlı tarihiyle ilgili konular Kayı Boyunun Horasan'dan Anadolu'ya göç etmesiyle başlatılmakta ve Kanuni Sultan Süleyman döneminin sonuna kadar gelişen olaylara ayrıntılı bir şekilde (8 sayfa) yer verilmektedir. Siyasi gelişmelerin yanı sıra kültür ve medeniyet konularına da yer verilen bu ders kitabında Kanuni döneminden sonra *"Birinci Dünya Savaşı sonunda, 1922 yılında Osmanlı Türkmen İmparatorluğu yıkılmıştır"* (Ekayew 2009: 174) ifadesiyle Osmanlı tarihiyle ilgili konular sonlandırılmaktadır.

1. Osmanlıların Etnik Kökeni ve Osmanlı Devleti'nin Kuruluşuna Yaklaşım

Ders kitaplarına göre Osmanlılar Oğuz Türkmenlerinin Kayı boyundan olup Ertuğrul kendi kabilesiyle birlikte Horasan, yani Türkmenistan'ın Mahan bölgesinde yaşarken Moğolların Orta Asya'ya dehşetli saldırıları sırasında Celalettin Menguberti'nin askerleri ile önce Azerbaycan'a, oradan da 400 çadırlık aşiretiyle birlikte Doğu Anadolu'ya göç ederek yerleşmiştir. "*Rumdaki*" Selçuklu sultanı Alaeddin Keykubad'a sığınan Ertuğrul ve aşireti onun onayını aldıktan sonra Bizans'a ait Karacahisar ve Söğüt'ü fethederek buraya yerleşmiştir. Ertuğrul gazinin yiğitliğini fark eden Sultan, ele geçirdiği yerleri ona mülk olarak vermiştir (Ekayew 2009: 166). Moğolların Rum Sultanlığının [Anadolu Selçuklu Devleti] çoğu yerini ele geçirerek onları kendine bağlı hale getirmesi Osmanlıların yararına olmuş, beyliklerini güçlendirmeye ve topraklarını genişletmeye imkân yaratmıştır. (Annaorazov vd. 2008: 239). 1299 yılında Türkmenler Alaeddin Keykubat'ın liderliğinde Sulamış denilen yerde İlhanlılara karşı bir isyan başlatmışlardır. İsyanın bastırılması ve Alaeddin Keykubat'ın kaçması üzerine Osman Bey bu durumdan yararlanarak bağımsız hareket etmeye başlamış, Bilecik'i ele geçirerek beyliğin merkezini buraya taşımıştır. Bu arada isyana katılan Türkmenlerin bir bölümü de gelerek Osman Beyin etrafında toplanmıştır. Ders kitabında o zamana kadar İlhanlılara bağlı olan Osmanlıların Bilecik'in fethiyle birlikte (1299) bağımsız devlet haline geldikleri konusunda tarihçiler arasında görüş birliği olduğu ifade edilmektedir (Ekayew 2009: 166). *"1299'da Osman Bey Selçuklu ağalığından çıkmayı başarmış ve bağımsız siyaset yürütmeye başlamıştır"* (Annaorazov vd. 2008: 239).

Osman Bey 1320 yılında beyliğin yönetimini oğlu Orhan Beye devretmiştir. Orhan Bey babası Osman Gazinin vasiyeti üzerine Bursa şehrini 1326 yılında fethedip babasının mezarını Söğüt'ten Bursa'ya taşımış, aynı zamanda Bursa'yı Beyliğin merkezi yapmıştır (Ekayew 2009: 166-167). Ders kitaplarında meşhur Arap seyyah İbn-i Batuda'nın Orhan Gaziyle ilgili şu sözlerine de yer verilmiştir: "*Bu sultan en zengin hazinesi, şehirleri ve askerleri olan Türkmen hükümdarlarının en güçlüsüdür."* (Annaorazov vd. 2008: 239).

Ders kitaplarına göre Osmanlı Beyliğinin büyümesinde beyliğin ticaret yolları üzerinde bulunmasının önemli etkisi olmuştur. Osmanlı beyliğinin sınırlarının genişlemesi yönetimini de zorlaştırmış, bu nedenle Orhan Bey döneminde vezirlik makamı oluşturulmuş ve beyliğin para birimi olan akçe bastırılmıştır. Yine bu dönemde ordu piyade ve atlı olarak ikiye ayrılmış, savaş sırasında her gün için bir akçe maaş alan askerler barış zamanında devletin kendilerine gösterdiği yerlerde çalışmışlar ve vergiden muaf tutulmuşlardır. Böylece askeri güç olarak aşiretlerden yararlanma yerine feodal ordunun temelleri atılmıştır. İlk zamanlarda savaşlar ganimet elde etmek için yapılırken, daha sonraları sınırları genişletmek ve vergi elde etmek için yapılmaya başlanmıştır. Sonuçta kısa zamanda küçük beylik büyük bir devlete dönüşmüş, eski göçebe gaziler ve beylerin yerine merkezi hâkimiyet sistemi kurulmuştur. Bu durum Orhan Bey zamanında başlamış, Yıldırım Bayezid devrinde daha da güçlenmiştir (Annaorazov 2008: 239).

Türkmenistan'da okutulan tarih ders kitaplarında Osmanlıların Türkmen kökenliliklerine özel önem verilmekte ve her fırsatta vurgulanmaktadır. Osmanlılarla ilgili konuların başlıkları *Osmanlı Türkmen Devleti* ya da *Osmanlı Türkmenlerinin Devleti* şeklinde ifade edilmektedir. Özellikle *Türkmenistan Tarihi VIII* ders kitabında Osmanlı tarihiyle ilgili konuya Kayı aşiretinin Türkmenistan'ın Mahan bölgesinde yaşadıkları ve oradan Anadolu'ya doğru göç ettikleri hususunun açıklanarak başlanması, bu devletin kurucu unsurlarının Türkmenistan orijinli olduklarını ispatlama gayreti olarak değerlendirilebilir. Ders kitabında sayfanın altında dipnot halinde Mahan'ın bugünkü yeri hakkında şu açıklama yapılmaktadır: *"Mahan: güney* Türkmenistan*'da yer alan Mehin, Mehne denilen şehrin ismidir."* (Ekayew 2009: 166). Oysa Türkiye'de liselerde okutulan tarih ders kitaplarında bu konuyla ilgili olarak daha genel bir yaklaşım tercih edilmektedir. Ders kitaplarında Moğolların Orta Asya'yı istilası üzerine buradan Anadolu'ya büyük bir Türkmen göçü başladığı ve göç eden bu Türkmen boylarından birisinin de Kayılar olduğunun belirtilmesiyle yetinilmekte ancak Kayıların Orta Asya gibi geniş bir coğrafyanın neresinde ve nasıl yaşadıkları hususuna değinilmemektedir (Cazgır vd. 2012: 6).

2. Osmanlı Devleti'nin Diğer Türkmen Beylikleri ve Devletleriyle İlişkilerine Yaklaşım

Günümüzde Türk Cumhuriyetleri arasında ortak tarih anlayışının gelişme düzeyinin önemli göstergelerinden birisi tarihte farklı Türk boyları ya da devletlerinin birbirleriyle olan ilişkilerinin, özellikle aralarındaki çatışma ve savaşların tarih ders kitaplarına yansıtılma şeklidir. Ders kitaplarında tarihte Türk devletlerinin birbirleriyle yaptıkları savaşlara Türk Dünyasının genelini kucaklayacak bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılması Türk Dünyasındaki yakınlaşmaya, ortak tarih algı ve anlayışının oluşmasına büyük katkı sağlayacaktır. Bir Türk devleti olan Türkmenistan'da okutulan tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti'nin Timuriler, Anadolu (Türkmen) Beylikleri, Akkoyunlu ve Safeviler gibi Türkmen devletleriyle ilişkilerine yaklaşım bu açıdan önemli görüldüğünden bu başlık altında ele alınarak değerlendirilmiştir.

Türkmenistan Tarihi VIII ders kitabında Yıldırım Bayezid'in 1389 yılında Kosova meydanında sultan ilan edildikten sonra Anadolu'ya gelerek "Yıldırım hızında" Türkmen beyliklerini topraklarına katmaya başladığı belirtilmekte ve Yıldırım'ın Anadolu Türkmen Beyliklerine karşı izlediği siyaset eleştirilmektedir: *"Rahat hareket etmeyi ve bağımsızlığı seven Türkmen beyleri Bayezid'in bu hareketini onaylamamışlardır. Akıllı-başlı siyaset yürütmediği ve güce dayandığı için ona yıldırım lakabı takmışlar. Yıldırım Bayezid'in bu hareketleri iyi sonuç vermemiş, Bayezid geri döndükten sonra Türkmenler kendi beylerini beyliğin başına geçirmişlerdir. Bayezid'in Türkmen beylikleri hakkındaki aceleyle yapmış olduğu yanlış hareketleri Timur'un ona karşı seferinde kendini göstermiştir."* (Ekayew 2009: 168). Ders kitabında verilen bilgilere göre bütün Türkmen beyliklerinin ortak düşmana karşı birlikte hareket etmeleri için çaba gösteren Kadı Burhaneddin gibi kahramanların öldürülmesi Timur'un Anadolu'ya yapacağı seferi kolaylaştırmıştır. Sonuçta 1402 yılında Ankara'da yapılan savaşı Timur kazanmış, Yıldırım Bayezid esir düşmüş, Semerkant'a götürüleceğini öğrenince kendisini kafeste zehirleyerek öldürmüştür (Ekayew 2009: 168). Ders kitabında Yıldırım Bayezid'in kendisini zehirlediğine dair verilen bilgi tartışmalı olup bu iddiayı doğrulayacak tarihî kayıtlar bulunmamaktadır. Nitekim Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarında verilen bilgi Yıldırım Bayezid'in hastalanarak öldüğü şeklindedir: *"Yıldırım Bayezid Timur'a esir düştü. Sekiz ay Anadolu'da kalan Timur gittiği her yere Yıldırım'ı da götürdü. Akşehir'e geldiklerinde Yıldırım Bayezid hastalanarak öldü (1403)."* (Cazgır vd. 2012: 21). Türkmenistan'da okutulan tarih ders kitaplarında benzer bir durum da Fatih Sultan Mehmet'in ölüm şekliyle ilgili verilen bilgide göze çarpmaktadır. *Türkmenistan Tarihi VIII* ders kitabında tarihçiler tarafından ihtimal dâhilinde görülmekle beraber iddiayı doğrulayacak kesin kanıtlar bulunmamasına rağmen Fatih Sultan Mehmet'in kendi doktoru tarafından zehirlenerek öldürüldüğü şeklinde kesin bir ifade kullanılmaktadır: *"Fatih Sultan Mehmet 1481 yılının Mayısında kendi tabibi tarafından zehirlenerek öldürüldü."* (Ekayew 2009: 169). Türkiye'de okutulan ders kitabında Fatih Sultan Mehmet'in ölüm şekli biraz kuşku yaratacak şekilde ifade edilmekte ancak suikasta uğradığı yönünde bir yargıda bulunulmamaktadır: *"Venedik ve Napoli Krallığı arasındaki savaştan faydalanmak isteyen Fatih, Gedik Ahmet Paşa komutasındaki Osmanlı donanmasını 1480 yılında İtalya'daki Otranto şehrini alarak Napoli Krallığına ait kaleleri fethetti. Bu fetihlerden endişe duyan papa, yeni bir Haçlı birliği kurma çalışmalarına başladığı sırada Fatih öldü (1481). II. Bayezid, Gedik Ahmet Paşa'yı geri çağırdı. Osmanlı donanmasının İstanbul'a dönüşü ile Otranto Napoli krallığı tarafından geri alındı."* (Cazgır vd. 2012: 45).

Ders kitaplarında Osmanlı-Akkoyunlu ilişkilerine önemli yer ayrılmıştır. Akkoyunlu Devletinin asıl rakiplerinden biri olan Osmanlı Türkmenleri Balkanlarda, Karadeniz'in kuzeyinde Macaristan, Doğu Anadolu ve Ermenistan'da savaşlar yaparken (Ekayew 2009: 185). Uzun Hasan Osmanlılara karşı Avrupa devletleriyle ittifak yapmaya çalışmıştır. Ancak ittifaklar sonuç vermemiş Venediklerin Akkoyunlulara gönderdiği topların bir kısmı yolda Osmanlıların, geri kalanı da Kürt hanlarının eline geçmiştir (Ekayew 2009: 186). 1461 yılında Trabzon'un Osmanlılar tarafından ele geçirilerek bu devlete son verilmesi üzerine Uzun Hasan Osmanlılara karşı savaş hazırlıklarına başlamış, 1472 yılında Karamanoğulları Beyliği Osmanlı Türkmenlerine karşı savaş açınca Uzun Hasan da Karamanoğullarını

himaye etme bahanesiyle ordularını Anadolu'ya göndererek Tokat ve Kayseri civarlarını yağmalatmıştı. Uzun Hasan aynı zamanda Rum papası Sikstu IV, Venedik Cumhuriyeti, Napoli Krallığı, Macaristan, Kıbrıs Krallığı ve Karamanoğulları Türkmen Beyliğiyle Osmanlılara karşı bir ittifak oluşturmuştu. Ancak Batı Avrupa ülkeleri arasında Osmanlı Devletine savaş konusunda anlaşmazlık çıkınca Uzun Hasan Osmanlılara karşı tek başına mücadele etmek zorunda kalmıştır.

Sonuçta, 1473 yılının baharında Sultan II. Mehmet 100 bin kişilik ordusuyla Sivas'tan Erzincan'a, Uzun Hasan'ın üzerine yürümüştür. 1473 yılının Ağustos ayında Malatya yakınlarında Fırat ırmağı kıyısında yapılan ilk savaşı Uzun Hasan kazanmışsa da bu savaştan 7 gün sonra Tarjan (Otlukbeli) denilen yerde yapılan savaşta Fatih Sultan Mehmet kesin galibiyet kazanmıştır (Ekayew 2009: 188).

Orta Asırlar Tarihi ders kitabında ise Sultan II. Mehmet Trabzon'u fethettikten sonra sıranın Karamanoğullarına geldiğini, Karamanoğullarına Akkoyunlu Türkmen padişahı Uzun Hasan'ın da yardıma geldiği belirtilmektedir: *"Ancak 1473 yılında Muhammet II Uzun Hasan'ın Akkoyunlu ve Karaman beyinin ordusunu darmadağın etmiştir. Böylece bu Türkmen beyliklerinin toprakları Osmanlı Devleti'ne birleştirilmiş ve Anadolu tamamen Osmanlıların eline geçmiştir."* (Annaorazov vd. 2008: 242).

Türkmenistan'da okutulan tarih ders kitaplarında Osmanlı-Safevi ilişkileriyle ilgili bilgilere de yer verilmektedir. Burada verilen bilgilere göre iki devlet arasındaki savaşların esas nedeni hükümranlık yarışıdır. *"İlk zamanlarda Safeviler Osmanlı Türkmenleri ile iyi niyetli komşuluk ilişkileri sürdürüyorlardı. İki ülke arasında karşılıklı elçiler gidip geliyordu. Ancak sonra iki devlet arasında liderlik rekabeti başladı ve bu durum savaşlara yol açtı* (Annaorazov vd. 2008: 254). Sonuçta Sultan Selim, *"Akkoyunlu Türkmenlerinin devletini yıkıp Türkmenlerin Safeviler devletini kuran İsmail Şah ile"* 1514 yılında Van gölü yakınlarında Çaldıran denilen yerde savaşmış ve bu savaşın sonucunda büyük bir zafer kazanmıştır. Bu savaşta İsmail Şah, ordusunu terk ederek canını zor kurtarmış, Sultan Selim ise Tebriz şehrini ele geçirerek adına hutbe okutmuştur. Bu seferin sonucunda Kuzey Iraktaki Musul, Kerkük, Erbil gibi şehirler ve Dulkadiroğulları ve Ramazanoğulları beyliklerinin toprakları Osmanlı İmparatorluğu'na katılmıştır (Ekayew 2009: 170).

3. Osmanlı Kültür ve Medeniyetiyle İlgili Konulara Yaklaşım

Türkmenistan'da okutulan tarih ders kitaplarında konu içerisinde Osmanlı devletinin teşkilat yapısı ve alt başlıklar altında da kültür ve medeniyetiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Osmanlı Beyliğinin sınırlarının genişlemesi beyliğin yönetilmesini zorlaştırdığı için Orhan Bey döneminde devlet teşkilatında vezirlik makamı oluşturulmuş, para birimi olan akçe bastırılmıştır. Piyade ve yayalardan oluşan ordu teşkilatının da temelleri atılmış, savaş zamanı her gün için bir akçe maaş ödenen askerler barış zamanında devlet tarafından kendilerine verilen topraklarda çalışmışlar ve vergiden muaf tutulmuşlardır. Böylece kuruluş yıllarında savaşlarda yararlanılan aşiretlerin yerine feodal ordu kurulmaya başlanmıştır. İlk zamanlarda ganimet elde etmek için yapılan savaşlar daha sonra sınırları genişletmek ve ele geçirilen yerlerden vergi toplamak için yapılmaya başlanmıştır. Eski göçebe gaziler ve beylerin yerine merkezi hâkimiyet sistemi kurulmuştur. Bu merkezileştirme Orhan Bey döneminde başlayıp I. Murad ve Yıldırım Bayezid dönemlerinde daha da artmıştır (Annaorazov vd. 2008: 240).

Ders kitaplarında Fatih Sultan Mehmet'in siyasi başarılarından bahsedildikten sonra onun Türkiye tarihinde sadece başarılı bir komutan değil, aynı zamanda önemli uygulamaları hayata geçiren güçlü bir hükümdar olduğu ifade edilmektedir. Fatih Sultan Mehmet'in çıkardığı *Kanunnameler*den de kısaca bahsedilmektedir: *"Onun hükümdarlığı döneminde kanunname kabul edildi. Kanunnamede devlete hizmetleri karşılığında askeri komutanlara 'tımar' olarak adlandırılan topraklar verildi."* (Annaorazov vd. 2008: 242). Ders kitabında Osmanlı devletinde halkın reaya ve sipahi olmak üzere ikiye ayrıldığı;

reaya üretim yapıp devlete vergi verirken, sipahilerin ise askerlik yaptıkları ve savaşlara katıldıkları, bu hizmetleri karşılığında vergiden muaf tutuldukları belirtilmektedir (Annaorazov vd. 242).

Ders kitaplarında Kanuni Sultan Süleyman'la ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Sultan Süleyman'ın devletler arasındaki sorunları mümkün olduğunca anlaşmalar ve barış yoluyla çözümünden yana olduğu, nitekim 1555'te Safevilerle anlaşarak Güney Irak, Doğu Anadolu ve Batı Gürcistan'ı Osmanlı topraklarına kattığı belirtilmektedir. Sultan Süleyman'ın kişisel özellikleri ve meziyetlerine de yer verilmiştir: *"Sultan Süleyman düzen-nizam ve kanuna önem vermiştir. Bunun için ona Kanuni Süleyman denmiştir. Sultan Süleyman Kanuni zeki, bilgili, cesaretli ve hoşgörülü olmak gibi özelliklere sahipti. O, sadece Müslüman dünyasında meşhur olmamış, dünyanın her bölgesinde saygın bir şahsiyet olmuştur. Sultan hakkında çok eserler yazılmıştır. Washington'da kongre binasında seçilen on üç kanuna sadık şahsiyet arasında Türkmen sultanının fotoğrafına da yer verilmiştir. İngiltere'nin tiyatrolarında onun anısına yedi sahne eseri hazırlanmıştır. O, bu saygıya yurt içindeki kanunları geliştirdiği için ve aynı zamanda kanunun doğru, temiz ve dürüstçe uygulanmasına* çalıştığı için layık görülmüştür."(Ekayew 2009: 172). Aynı ders kitabında Kanuni Sultan Süleyman'ın devletin iktisadi durumuna dikkat ettiği, şehirleri yeniden inşa ettiği, özellikle İstanbul'u güzelleştirmeye büyük önem verdiği belirtilmektedir: *"*İstanbul şehrini güzelleştirmeye büyük sevgi*yle yaklaşmış, şehir nüfusunun sayısını Türkmenleri ve başka milletleri göç ettirip getirerek yarım milyona* çıkarmıştır. *Yurdun her yerinde barış ve huzur hüküm sürüp, hırsızlık, soygunculuk unutulmuştur. Sultanın devrinde ilime-bilime, medeniyete, mimariye çok dikkat edilmiş, şifahaneler, Kervansaraylar, camiler, medreseler, köprüler, hamamlar, hayatı kolaylaştıran başka binalar kurulmuştur. Muhammet Fatih devrinde kurulan İstanbul Üniversitesi ilmin-bilimin merkezi olmuştur"* (Ekayew 2009: 172).

Orta Asırlar Tarihi VI ders kitabında *Mimari, Şairler: Yunus Emre, Mahri Hatun, Karacaoğlan* başlığı altında yükselme döneminde Osmanlı Devleti'ndeki mimari ve edebiyat alanındaki gelişmelerle ilgili bilgilere yer verilmiştir: *"Osmanlı İmparatorluğu'nda Türkmen medeniyeti çok gelişmiştir. Türkmen sultanları devletin başkenti İstanbul'u dünyanın en güzel şehirlerinden birisine dönüştürmeye çalışmışlardır. Çeşitli zamanlarda şehirde dünya mimarisinin meşhur hatırası olan Topkapı Sarayı, Süleymaniye ve Ahmediye [Sultanahmet] camileri gibi yüzlerce bina inşa edilmiştir* (Annaorazov vd. 2008: 243). Aynı başlık altında Osmanlı İmparatorluğu'nda divan edebiyatının geliştiği belirtildikten sonra Yunus Emre, Mihrî Hatun, Baki Veysi, Kara Nefi ve Karacaoğlan gibi meşhur şairlerin "ölmez-yitmez" eserler bıraktıkları ifade edilmektedir. Ders kitabında Osmanlı mimarı Koca Sinan'ın kurduğu görkemli binalar, meşhur denizci Piri Reis'in 1515 senesinde çizdiği Dünya Haritası, Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi ve Hacı Halife'nin [Katip Çelebi] Cihannüması'nın Osmanlı devletinde ilme büyük önem verildiğinin göstergesi olduğu ifade edilmektedir (Annaorazov, vd. 2008: 243).

4. Osmanlı Devleti'nin Dağılma Döneminde Gelişen Olaylara Yaklaşım

Türkmenistan'da Osmanlı Devleti'nin dağılma dönemiyle ilgili konulara *Umumi Tarih* dersi kapsamında okutulan *Taze Tarih IX* ve *Dünya Tarihi IX* ders kitaplarında yer verilmektedir. Özellikle *Taze Tarih IX* ders kitabında dağılma döneminin siyasi ve iktisadi durumu ile dönemin fikir hareketlerine geniş yer ayrılmıştır. *Milli Meseleler ve Çözümü* başlığı altında Osmanlı Devleti'nin çok uluslu yapısına dikkat çekilerek devletin güçlü olduğu dönemlerde onlarca milletin sorunsuz bir şekilde beraberce yaşarken Avrupa'nın emperyalist devletlerinin kendi çıkarları için Osmanlı Devleti'ni parçalamak ve yıkmak için milli meseleler [milliyetler meselesi] adı verilen meseleyi çıkardıkları belirtilmektedir: *"Avrupa devletleri milli meseleleri Osmanlı Devleti'ni siyasi yönden etkilemek ve iç işlerine karışmak için kullanıyorlardı. Ama onlar Osmanlı Devleti'nin içindeki milletlerin yaşam tarzları ve durumlarıyla çok az ilgileniyorlardı."* (Seyidow 2009: 91).

Ders kitabında savaşlar, Balkanlardaki ayrılıkçı hareketler, Rusya, İngiltere, Fransa ve Avusturya-Macaristan İmparatorluğu gibi ülkelerin tutumları ile Osmanlı Devleti'nin dağılmayı önlemek için

çare arayışlarına önemli yer ayrılmıştır. 1877-1878 Osmanlı Rus savaşının sebepleriyle ilgili şu bilgiler verilmektedir: *"Rus-Türk savaşlarının esas sebebi Balkanlardaki Slav halklarının bağımsızlıklarını elde etmelerini bahane eden Rusya İmparatorluğu'nun Osmanlı İmparatorluğu'nun zayıflığından yararlanarak onun mirasına göz dikmesidir."* (Seyidow 2009: 94). Balkanlarda ve Kafkasya'da süren savaşta Ruslar galip gelmişler, Rus ordularının İstanbul sınırlarına dayanması İngiltere ve Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun müdahalesine neden olmuştur. Rusya'nın Balkanlarda güçlenmesini istemeyen Avrupa devletlerinin çağrısıyla 1878 yılı yazında toplanan Berlin Kongresi'nde Balkanlardaki mevcut sorunların dengelenmesi belli ölçüde sağlanmıştır (Seyidow, 2009: 95).

Ders kitabında Şark meselesi hakkında da bilgilere yer verilmiştir. Avrupa devletleri Avrupa'da 18. asrın başlarında ortaya çıkmaya başlayan Şark meselesi ile ilgili fikirlerini Berlin Kongresinde değiştirmişler, önce İngiltere ve Fransa, sonra ise Avusturya-Macaristan Rus Çarı I. Nikolay'ın Osmanlı İmparatorluğu'nun paylaşılması teklifine karşı çıkmışlardır. Zira Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupa ve Asya'nın kavşağında yer alması, uzun süre kuzey Afrika bölgelerine sahip olması, önemli kara ve deniz ticaret yollarının bu ülke sınırlarından geçmesi, İstanbul ve Çanakkale boğazlarına sahip olması gibi önemli sebepler Osmanlı Devleti'nin yaşamasını gerekli kılıyordu: *"Başlıca Avrupa devletleri olan Büyük Britanya, Fransa, Almanya, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu kendi çıkarlarını göz önünde tutarak Osmanlı İmparatorluğu ile iyi ilişkiler kuruyorlardı... Rusya, Osmanlı devletinin yönetimi altındaki Slav halklarının bağımsızlıklarını kazanmalarını bahane edip Balkan ülkelerini kendi yanına çekerek sıcak denizlere, Adriyatik denizine çıkmak istiyordu. Aynı zamanda Osmanlı Devleti'nin elindeki boğazları da ele geçirmek istiyordu. Rusya'nın güçlenmesi ve boğazlara sahip olması Fransa, İngiltere, Almanya ve Avusturya-Macaristan'ın çıkarlarıyla çelişiyordu. Avrupa'nın emperyalist devletleri XIX. asrın sonlarında Osmanlı İmparatorluğuyla yakınlaşıp Yakın ve Ortadoğu'da kendi üstünlüklerini kurmak ve bu* ülk*elerin doğal kaynakları ve insan gücünü kendi çıkarları için kullanmak istiyorlardı."* (Seyidow 2009: 98-99).

Ders kitabının bu bölümünde Balkan milletlerinin bağımsızlıklarını kazanmaları, Tunus, Mısır, Teselya, Doğu Rumeli, Kıbrıs gibi Osmanlı topraklarının elden çıkması ile ilgili bilgilere de yer verilmiştir.

Taze Tarih IX ders kitabında Osmanlı Devleti'nin ekonomik durumunun kötüleşmesi ve bunun yarattığı sonuçlar hakkında da ayrıntılı bilgiler verilmektedir. Burada verilen bilgilere göre Osmanlı İmparatorluğu'nun Kırım Savaşı'ndan sonra iktisadi durumunun kötüleşmesinden yararlanan Avrupa tüccarları borç para vermek suretiyle ülkeyi iktisadi bakımdan kendilerine bağımlı hale getirmişlerdir. 1870-1874 yılları arasındaki 5 yıl içerisinde dış ülkelerden 3 milyar Frank daha borç alınmış, böylece Osmanlı imparatorluğunun dış ülkelerden aldığı borçlar 5,3 milyar Frank olmuştur. 1879 yılına gelindiğinde borçların ödenmesinde güçlük yaşanınca alacaklılarla yapılan görüşmelerden sonra 1881 yılında büyük Avrupa bankalarının temsilcileri tarafından *Osmanlı Borçları yönetimi* [Düyûn-ı Umûmiyye] kurulmuştur: *"Böylece onlar, borç vererek devleti kendilerine bağımlı hale getirmişlerdir"* (Seyidow 2009: 88).

Kitabın başka bir yerinde İmparatorluğun gerilemesi başlığı altında *Düyûn-ı Umûmiyye*'nin kurulmasına götüren süreç şu şekilde dile getirilmektedir: *"Ağır savaşlar, yıllarca ürün alınamaması, zengin vilayetlerin devletten ayrılması ve Berlin Antlaşması'na göre 800 milyon Frank harp tazminatı ödenmesi Osmanlı Devleti'nin iktisadi açıdan* çökmesini hızlandıran etkenler oldu. Kreditörlerle uzun süren görüşmelerden sonra Sultan 1881 yılında Muharrem Kararnamesini ilan etti. Muharrem Ka*rarnamesi esasında alacaklılar 'Osmanlı Vergi Yönetimini' kurdular* (Seyidow 2009: 95-96). Böylece bu kararnameyle ülkenin tütün ve tuz tekellerinin gelirleriyle alkol, balık ve ipek gelirleri kreditörlerin eline geçmiştir. Beş binden fazla çalışana sahip bu idarenin başında alacaklı ülkeler olan İngiltere, Fransa, Almanya, Avusturya-Macaristan ve İtalya'nın temsilcilerinden oluşan bir kurul bulunmaktaydı. Ne var ki bu idarenin kurulması Türk hükümetini iktisadi yönden iyileştirememiş, hükümet 1890 yılından sonra yine çok miktarda ve ağır şartlarda borçlanmaya mecbur kalmıştır (Seyidow 2009: 97).

Ders kitabında Osmanlı İmparatorluğu'nun iktisadi bağımlılığından diğer ülkelerin imtiyazlar elde etmek için yararlandıkları dile getirilmektedir. Avrupa ülkeleri özellikle ülkenin demiryolunun yanı sıra sermayelerini deniz taşımacılığı ve limanlara yatırmışlardı. Kömür ve diğer yer altı madenleri ile telgraf ve iletişim sistemlerine de imtiyazlar verilmiştir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen yurt dışı sermayenin ülkeye gelmesi Türkiye'nin dünya pazarına katılmasına ve öneminin artmasına yol açmıştır. 19. asrın son otuz yılında ülkede fabrikalar, imalathaneler, demiryolu depoları ve atölye inşaatları başlamıştır. Bu dönemde kurulan iş yerlerinin önemli bir kısmı küçük ölçekli olup sadece 200 kadarı fabrika olarak kabul edilebilecek büyüklükteydi. Gıda, dokuma, ipekçilik ve halı imalathaneleri belli bir derecede gelişmiştir. Demiryollarının kurulması, dünya pazarında tarım ürünlerine olan talebin artması dışarıya ihraç edilen ürünlerin daha fazla üretilmesine yol açmıştır. Bu dönemde Anadolu'da buğday üretimi beş kat artarken dünya pazarına sürülen pamuk, tütün ve üzüm miktarında da artış olmuştur (Seyidow 2009: 89).

5. Osmanlı Devleti'nin Dağılma Dönemindeki Fikir Hareketlerine Yaklaşım

Türkmenistan'da okutulan tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti'nin son döneminde gelişen fikir hareketleri, özellikle *Yeni Osmanlılar* ve *Genç Türkler* hareketlerine geniş yer ayrılmıştır.

Taze Tarih IX ders kitabında *Değişim için hareket: Yeni Osmanlılar* başlığı altında 1865 yılında Namık Kemal, Ziya Bey, Reşit Bey ve başkaları tarafından kurulan bu siyasi cemiyetin amacının anayasayı ilan etmek ve parlamenter düzeni kurmak olduğu belirtilmektedir. Bu cemiyeti kuranlar aynı zamanda Sultan yönetiminin, İslam dininin ve şeriatın kanun-kaidelerinin devam etmesinden yanaydılar. Bu cemiyetin üyeleri 1866 yılında hükümeti ele geçirme teşebbüsünde bulunmuşlar, ancak bu teşebbüsleri açığa çıkarılınca cemiyet dağıtılmıştır (Seyidow 2009: 89-90). 1870 yılına kadar yurt dışında yaşayan Cemiyetin kurucuları aynı yılın başlarında af çıkarılınca bu aftan yararlanarak İstanbul'a dönmüşlerdir. Namık Kemal yayınladığı İbret isimli gazetede anayasa ve hürriyetin üstünlüklerini dile getirmiştir. Bu devirde *Yeni Osmanlılar* amaçlarını açıkça ortaya koymuşlardır. Hareketlerinin özünü ülkenin iktisadi ve siyasi bağımsızlığı için mücadele oluşturmaktaydı ve amaçlarına ulaşmak için süregelen düzenin değiştirilmesinin zaruri görüyorlardı. Bu nedenle onların temel siyasi taleplerinden birisi anayasal monarşinin kurulmasıydı.

Ders kitabında *Yeni Osmanlılar*ın milliyetler meselesine ilişkin fikirlerine de yer verilmektedir. Buna göre *Yeni Osmanlılar* azınlıkların bağımsızlıklarına karşıydılar ve onların eskiden olduğu gibi Osmanlı İmparatorluğu'nun yönetiminde ve İslam dininin inanış ve kaidelerine göre yaşamalarını öngören *Osmanlılaştırmak* [Osmanlıcılık] fikrini öne sürüyorlardı (Seyidow 2009: 90).

Ders kitabında *Yeni Osmanlılar* hareketiyle bağlantılı olarak hareketin liderlerinden Namık Kemal ile ilgili oldukça ayrıntılı bilgi verilmektedir. 1873 yılında sahnelenmeye başlanan Vatan Yahut Silistre isimli sahne eseriyle meşhur olan Namık Kemal'in konularını tarihten aldığı Celaleddin Harzemşah ve Cezmi isimli eserlerine de özel vurgu yapılmaktadır: *"Namık Kemal'in Türk ve Türkmen halkının tarihi ile ilgili yazdığı sahne-drama eserlerinden Celaleddin Harzemşah (1885) ve Cezmi (1887) eserleri ve XVI. asırlardaki Osmanlı-İran savaşlarıyla ilgili Osmanlı Tarihi (1888) isimli eserleri onu dünya çapında üne kavuşturmuştur."* (Seyidow 2009: 90).

Türkmenistan'da okutulan tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti'nde 19. asırda ortaya çıkan *Genç Türkler* hareketine de geniş yer ayrılmıştır. *Dünya Tarihi IX* ders kitabında *Osmanlı* İmparatorluğu'nda Genç Türkler H*areketi* başlığı altında İttihat ve Terakki Cemiyeti'nden Osmanlı Devleti'nin zayıflamasına engel olmak ve Avrupa ülkeleri gibi dünyada etkili ve güçlü bir devlet olarak yer almasını isteyen vatansever ruhlu insanların bir araya gelerek oluşturdukları siyasi bir cemiyet olarak bahsedilmektedir. Cemiyet 1889'da İstanbul'da askeri tıbbiye öğrencileri tarafından kurulan gizli ve siyasi bir cemiyet olup üyeleri kendilerini *Genç Türkler* olarak adlandırmışlardır (Hatamow ve Gurbangeldiyew 2009: 29). *Genç Türkler*in temel siyasi talepleri 1876 yılında ilan edilmiş olan anayasayı ve parlamentoyu yeniden

diriltmekti. Nitekim XX. asrın başlarında Rusya'da ve İran'da ortaya çıkan devrim hareketleri Osmanlı Devleti'nde de etkisini göstermiş, *Genç Türkler*in baskısı sonucu Sultan II. Abdülhamit anayasayı yürürlüğe koymak zorunda kalmıştır: *"24 Haziranda halkın talebi üzerine sarayın avlusuna çıkan Sultan Abdülhamit II devrimcilere yönelerek bundan böyle anayasayı koruyacağına Kuran-ı Kerim üzerine and* içmiştir. *Aynı gün sultan parlamentoyu toplamak için ferman yayınlamıştır. Aralık ayından itibaren parlamento çalışmaya başlamıştır."* (Hatamow ve Gurbangeldiyew 2009: 30).

Ders kitabında İttihat ve Terakki Partisi'nin uyguladığı politikalarla ilgili bilgilere de yer verilmektedir. *Genç Türkler*in hükümete geldikten sonra milli etnik farklılıkları yok ederek genel bir Türk milleti yaratmaya çalışmakla birlikte Türk milletinin adını *Osmanlı* adıyla umumileştirmeyi öne sürdükleri belirtilmektedir.

Ders kitabında üç sayfadan daha fazla yer verilen *Genç Türkler* hareketiyle ilgili şu değerlendirmelere yer verilmiştir: "*Genç Türkler hükümeti imparatorluğun dağılmasının* önünü alamadı. İtalyan-Türk, Balkan ve Birinci Dünya Savaşları ülkede başlatılan değişimin devamına izin vermemiş, İmparatorluk kendi topraklarının bir bölümünü kaybetmiştir. Genç Türkler hükümete gelseler de devlette büyük değişiklikler gerçekleştirememişl*erdir... Genç Türkler anayasanın uygulanması ve parlamentonun toplanması ile Devrimin tamamlandığını düşünmüşlerdir. Onlar mevcut d*üzeni değiştirmeyi başaramadılar. Monarşi de dış ülkelerin ülkeye etkisi de önceden olduğu *gibi devam etmiştir. Genç Türkler devrimi kaybetmişler. Buna rağmen Genç Türklerin hareketi sonucunda milletin çözmesi gereken sorunlar açığa çıkmıştır."*(Hatamow ve Gurbangeldiyew 2009: 31).

Sonuç:

Türkmenistan'da okutulan *Türkmenistan Tarihi* ve *Umumi Tarih* ders kitaplarında Osmanlı tarihiyle ilgili konulara önemli yer ayrılmaktadır. Bu ders kitaplarında Osmanlı Devleti *"Küçük Asya'da kurulmuş olan bir Türkmen devleti"* olarak nitelendirilmekte ve Osmanlıların Türkmen kökenlilikleri her fırsatta vurgulanmaktadır. Ders kitaplarında Osmanlı tarihiyle ilgili konulara Ertuğrul Bey'in aşiretiyle birlikte Horasan'da, Türkmenistan'ın Mahan denilen bölgesinde yaşadığı, buradan Moğol istilası nedeniyle Celalettin Menguberti'nin ordusuyla birlikte önce Azerbaycan'a oradan da 400 çadırlık aşiretiyle birlikte Doğu Anadolu'ya giderek yerleştiği bilgisinin verilerek başlanmasıyla Kayı aşiretinin Türkmen kökenliliği gözler önüne serilmek istenmektedir. Ders kitaplarında daha sonra Kayı aşiretinin Anadolu'da Osmanlı Beyliğini kurması, beylikten İmparatorluğa yükselmesi ve nihayetinde zayıflayarak dağılma süreçleriyle ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Osmanlı Devleti'nin teşkilat yapısı, kültür ve medeniyeti ile Fatih Sultan Mehmet, Kanuni Sultan Süleyman ve II. Abdülhamid gibi padişahların yönetim anlayışları hakkında da bilgilerin yer aldığı ders kitaplarında Osmanlı devletinin son dönemlerinde gelişen *Yeni Osmanlılar* ve *Genç Türkler* hareketleriyle ilgili Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarına oranla daha ayrıntılı bilgilere yer verilmesi dikkate değerdir. Ders kitaplarında ayrıca Osmanlı Devleti'nin dağılma dönemiyle ilgili olarak Şark meselesi, *milliyetler meselesi*, Osmanlı devletinin iktisadi durumu, dış borçlar meselesi ve *Muharrem Kararnamesi*, *Düyûn-ı Umûmiyye*, Anayasacılık hareketleri, Avrupa devletlerinin Osmanlı Devleti'ne karşı izledikleri politikalar, Rusya'nın izlediği Panslavizm ve sıcak denizlere inme politikaları gibi konularda da ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

Ders kitaplarında Türkmen Osmanlı Devleti'nin Anadolu'daki Türkmen beylikleri ve diğer Türkmen devletleriyle olan ilişkilerine genelde nötr bir yaklaşım söz konusu olmakla beraber Yıldırım Bayezid'in Anadolu Beyliklerine yönelik siyasetine eleştirel bir yaklaşım göze çarpmaktadır.

Ders kitaplarında Yıldırım Bayezid'in kendisini zehirleyerek intihar ettiği, Fatih Sultan Mehmet'in ise kendi doktoru tarafından zehirlenerek öldürüldüğü iddiaları kesin bilgi olarak sunulmaktadır. Oysa Türkiye tarihçiliğindeki genel yaklaşım söz konusu iddiaların ihtimal dâhilinde görülebileceği, ancak bu

iddiaları kesinleştirmek için yeterli tarihsel kanıtların mevcut olmadığı yönündedir. Nitekim Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarında Yıldırım Bayezid'in hastalık sebebiyle öldüğü belirtilirken Fatih Sultan Mehmet'in ölüm şekliyle ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemektedir.

Osmanlı kültür ve medeniyetiyle ilgili konularda önemli Osmanlı şairleri olarak Yunus Emre, Mahrî Hatun, Baki Veysi, Kara Nefi ve Karacaoğlan'dan; ayrıca Piri Reis, Evliya Çelebi ve Hacı Halife'den bahsedilmektedir. Söz konusu şair ve yazarlar Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarında ya yer almamakta, ya da daha farklı isimlerle tanınmaktadırlar Baki Veysi, Mahri Hatun, Kara Nefi ve Hacı Halife isimleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Sonuç olarak, Türkmenistan'da okutulan tarih ders kitaplarında Osmanlı tarihiyle ilgili konulara yeterli düzeyde yer ayrıldığı ve Osmanlı Devletine olan yaklaşımın genellikle olumlu olduğu anlaşılmakla birlikte gerek kimi tarihsel bilgilerin sunuluş şekli, gerekse tarihsel konu, içerik, isim ve kavramların kullanımında ortak anlayış ve birlikteliğin geliştirilebilmesi için iki ülke arasında tarih öğretimi ve ders kitapları alanında iş birliği sağlanmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça:

Annaorazow, J, G. Karly ve D. Kössekow. *Orta Asırlar Tarihi VI: Orta Mekteplerin VI. Sınıfı İçin Ders Kitabı*. Aşgabat: Türkmen Devlet Neşriyat Dairesi, 2008. [Annaorazow J., G. Karly, D. Kössekow. *Orta Asyrlar Taryhy: Orta Mekteplerin VI. Synpy Ücin Synag Okuw Kitaby.* Aşgabad: Türkmen Döwlet Nesirýat Gullugy, 2008.]

Cazgır, Vildan, İlhan Genç, Mehmet Çelik, Celal Genç ve Şenol Türedi. *Ortaöğretim Tarih 10*. Ankara: MEB Devlet Kitapları, 2012.

Ekayev (Baharlı), Orazpolat. "Geçmişte ve Şimdi Türkmenistan'da Tarih ve Tarih Dersinin Verilişi". *Tarih Eğitimi ve Tarihte "Öteki" Sorunu*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2007.

Ekayew, O. *Türkmenistanın Tarihi, Orta Mekteplerin VIII. Sınıfları İçin Ders Kitabı*, Aşgabat: Türkmen Devleti Neşriyat Dairesi, 2009. [Ekäýev, O. *Türkmenistany*ň Taryhy: Orta Mekdeplerin *VIII. Synpy* Ücin *Synag Okuw Kitaby.* Aşgabad: Türkmen Döwlet Nesirýat Gullugy, 2009.]

Hatamow, J. ve J. Gurbangeldiyew. *Dünya Tarihi (XX.-XXI Asırlar. I. B*ölüm:1900-1939*) Orta Mekteplerin IX. Sınıfı İ*çin Ders Kitabı, Aşgabat: Türkmen Devlet Neşriyat Dairesi, 2009. [Hatamow, J. ve J. Gurbangeldiýew. Dünýä Taryhy *(XX-XXI. Asyrlar. I bölek. 1900-1939* ý*.) Orta Mekdepleri*ň *IX. Synypy* Ücin *Synag Okuw Kitaby.* Aşgabad: Türkmen Döwlet Nesirýat Gullugy, 2009.]

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1998.

Roy, Oliver. *Yeni Orta Asya ya da Ulusların İmal Edilişi*. Çev. Mehmet Moralı. İstanbul: Metis Yayınları, 2005.

Seyidow, S. *Taze Tarih, Orta Mekteplerin IX. Sınıfları İçin Ders Kitabı*. Aşgabat: Türkmen Devlet Neşriyat Dairesi, 2009. [Seýidow, S. *Täze Taryh: Orta Mekdepleriň IX. Synpy Üçin Synag Okuw Kitaby.* Aşgabad: Türkmen Döwlet Nesirýat Gullugy, 2009.]

Şimşir, Bilal N. "Yeni Türk Cumhuriyetleri ve Türkiye, 1991 Yılındaki Gelişmeler". *Değişen Dünyada Türkiye ve Türk* Dünyası Sempozyumu (Bildiriler). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, 1993: 59-98.

Turan, Refik. "İdeolojik Amaçlı Tarih Öğretimi: Sovyet döneminde Azerbaycan'da Okutulan Tarih Ders Kitapları ve Tarih Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir İnceleme". *5. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi (13-16 Ekim 2011) Tam Metinler Kitabı.* Ankara: 2011:300-307.

Turan, Refik, *Azerbaycan'da İlk ve Ortaöğretimde Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları (Sovyet Azerbaycanı'ndan Azerbaycan Cumhuriyeti'ne).* Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2015.

Yıldırım, Ali ve Hasan *Şimşek*. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara, Seçkin Yayunevi, 2003

Kosova'da Türkçe, Arnavutça ve Boşnakça Eğitiminde Tarih Öğretiminin Karşılaştırılması ve Tarih Öğretiminde Mevcut Sorunlar

The Comparison Of History Teaching In Turkish, Albanian And Bosnian Education In Kosovo And The Present Problems In The History Teaching

Fetnan DERVİŞ *

Öz:

Kosova Cumhuriyeti 2008 yılında bağımsızlığını ilan etti. Kosova'da çok uluslu yapı kanunlarla güvence altına alınmıştır.

Kosova Eğitim Sisteminde dersler "Genel dersler" ve "Milli dersler" olmak üzere ikiye ayrılmıştır.Tarih dersi milli konuları da kapsadığından milli ders kategorisine girer.Bundan dolayıTarih müfredatlarının hazırlanmasına azınlıklara mensup uzmanlar dahil edilip, azınlıkların dilindeki eğitim için ders kitapları da azınlık yazarlar tarafından yazılmaktadır.Arnavutça eğitim için düzenlenen Tarih dersi müfredatlarıyla, Türkçe ve Boşnakça eğitim için düzenlenen Tarih dersi müfredatları karşılatırıldığında Arnavutça Tarih müfredatlarında milli Tarih konularına daha fazla yer verildiği görülmektedir.Diğer önemli bir mesele de her üç dildeki Tarih ders kitaplarında ve dolayısıyla Tarih eğitiminde ortak ifade birliği ve ortak kavramların kullanılmamasıdır.Bu durum en fazla Arnavutça ders kitaplarında, Osmanlı ve Türk Tarihi konularında görümektedir. Durum böyle olunca, Tarih eğitiminin önemli amaçlarının hoşgörü, demokrasi, insan hakları gibi değerler eğitimi olmasına rağmen, taraflı ve nefret ifadelerinin kullanılması gereken amaçlara ulaşılmasını engelleyerek "ötekilerin" yaratılmasına sebep olmaktadır. Bununla birlikte Tarih eğitiminde, diğer Sosyal dersleriyle birlikte devlet kimliği kazandırmak ve bilinçli, sorumluluk sahibi vatandaş yetiştirme amaçlarına ulaşmada sözkonusu meselelerin sıkıntı teşkil ettiği görülmektedir.Devlet kimliği kazandırma konusunda Kosova'nın kuzeyinde Sırpların yaşadığı belediyelerdeki Sırpça eğitimde, Sırbistan müfredatlarıyla çalışılması ve Sırbistan'da yazılan Tarih ders kitaplarını kullanmaları da önemli bir sorundur.

Her üç dilde Tarih eğitiminde önemli meselelerinden biri de kültürel miras konularına hiç denecek kadar yer verilmesidir. Halbuki çok uluslu bir ülkede, ülkenin tarihinde yer edinmiş kültürlere yer verilerek ortak geçmiş oluşturmak büyük önem arz eder.

Tarih ders kitaplarının klasik metodlarla yazılması, kaynakları kullanma ve eleştirel düşünce becerilerinin geliştirilmesine olanak sunmaması, görsel kaynak ve harita yetersizliği her üç dildeki Tarih eğitiminde ve Tarih ders kitaplarında ortak sorunu teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler:

Tarih öğretimi, ötekileştirme, müfredat, ders kitapları, kimlik sorunu.

* MA, Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, Tarih Öğretmeni, etadervis@gmail.com

Abstract:

Kosova d:eclared its independence in 2008. The multi-national structure in Kosovo is guaranteed by the laws.

School courses in the Kosovo Educational System are divided into "General courses" and "National courses". History course belongs to national courses because it covers national subjects. Because of that, when curricula is prepared, experts from the minority groups are included; and textbooks are written by authors of minority groups, too. It appears that Albanian history curriculum provides more space for national history subjects when its history curriculum is compared with curricula for history subjects for Turkish and Bosnian education. Therefore, in history education, another important issue is the lack of common unity expression and common concepts in the history course books of all three above mentioned languages. This issue is mostly seen in Albanian course books related to Ottoman and Turkish history topics. Because of that, even though the importance in history education is education of values of tolerance, democracy, human rights, use of bias and hate speech expressions, causes prevention of achievement of its educational purposes and thus being reason of creating "the others". However, in History education, it seems that the subjects related to attaining the goals of statehood also related to other social courses, causes issues in educating and creating conscious and responsible citizens. Related to gaining state identity, the great issue is with education in Serbian education in Northern Kosovo, populated by Serbian citizens where they work with Serbian curriculum and History textbooks that are written in Serbia are being used.

One of the important issues in the History education of all three languages is that the cultural heritage issues are rarely included. However, in a multinational country, it is very important to create a common past by including other cultures that have been part in the history of the country.

Writing the history textbooks in classical methods, lack of opportunity in use of resources and development of critical thinking skills; visual resource and map shortage are common problems in all three languages History teaching and History textbooks.

Keywords: History teaching, otherization, curricula, text books, identity issue.

Giriş:

Yugoslavya Federal Cumhuriyeti başındaki Slobodan Miloseviç tarafından, Kosova'da çoğunluğu oluşturan Arnavutlara karşı girişilen etnik temizlik hareketi, NATO'nun 24 Mart-10 Haziran 1999 tarihleri arasında gerçekleştirdiği bir askerî müdahale ile son bulmuştur. NATO müdahalesinin sona erdiği 10 Haziran 1999'da BM Güvenlik Konseyi tarafından kabul edilen 1244 (1999) sayılı Kararla Kosova'da geçici bir uluslararası yönetim kurulmuş ve bölge Birleşmiş Milletler Geçici Yönetim Misyonunun idaresine bırakılmıştır. Birleşmiş Milletler haricinde Avrupa Birliği ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı da aynı misyona dahildir. NATO yönetiminde, yaklaşık 30 devletin silahlı güçleri Kosova'nın güvenliğini sağlamaktadır. 2006 yılında düzenlenen bir rapora göre, Birleşmiş Milletlerin Kosova'daki yedi yıllık misyonu, Birleşmiş Milletlerin kuruluşundan beri en masraflı ve en uzun süreli misyon olduğu belirtilmiştir (Boldvin 2006: 9).Kosova Cumhuriyeti 17 Şubat 2008 tarihinde yayınlanan bildiriyle bağımsızlığını ilan etti.

2011 yılında gerçekleştirilen nüfus sayımına göre Kosova'da 1.735.951 nüfus yaşamaktadır.Etnik yapıya göre Nüfus Sayımı sonuçları şöyledir: Arnavut: 1.614. 127 - % 93; Sırp: 25.718 - % 1.5; Türk 18. 711- % 1.1; Boşnak- 27.488 - %1.6; Rom: 8.712- % 0.5; Aşkali:15.216- % 0.9; Mısırlı: 11.500 - % 0.7; Goralı: 10.211- % 0.6; Diğerleri: 2.220 -% 0.1

Dini mensubiyete göre: Müslüman: 1.660.598-% 95.7; Ortodoks: 25.685-% 1.5; Katolik: 38.223 - % 2.2 ;Diğer: 1.120 -% 0.1; Dinsiz: 1.209-% 0.1; Beyan Etmeyen: 7.077 - % 0.4 (http://www.kosovahaber.net/?page=2,12,10790).

Kosova'da, Yugoslavya Cumhuriyeti'nin 1974 Anayasasına göre Sırpça – Hırvatça, Arnavutça ve Türkçe resmi diller statüsünde idi.Birleşmiş Milletler Geçici Yönetim Misyonu azınlık dillerinin kabulü, korunması ve kullanımı konusundaki kriterlerin belirlenmesinde zorluklarla karşılaştı.1999 yerel idare kanunu ile resmi dil olarak Arnavutça ve Sırpça dillerinin kullanımı yasallaştı.(Boldvin 2006: 33).Belediyede azınlığın nüfusun % 5'ini oluşturması durumunda azınlık dili belediye düzeyinde resmi dil statüsüne sahip olma hakkı vardır (OSCE Kosova'da Belediye Dil Uyumu 2014: 6).Bu kanun ile azınlıklara anadillerini (eğitim, basım, mahkeme v.b.) kullanma hakkı verildi.Savaştan hemen sonraki dönemde azınlık dillerinin kullanımında sorunlar yaşandı, "öteki" olan diğer azınlıkların dillerini kullanmalarına tahammül göstermeyen Arnavut çoğunluğa göre bu dil "yanlış dil" idi, yanlış dili kullananlara karşı tehdit ve şiddet bile gösterildiği durumlarla karşı karşıya kalınmıştır. Esasında azınlıklar açısından sorunun önemi Arnavutlar ve Sırpların sahip olduğu ayrımdır.Diğer diller ikici sınıf dil muamelesi görmektedirler, bu özellikle Türk toplumunun dili için gereçerli idi. (Boldvin 2006: 34).

Birleşmiş Milletler Geçici Yönetim Misyonunun başlamasından dokuz yıl sonra bağımsızlığını ilan eden Kosova Cumhuriyeti'nin ilk bağımsız Anayasa'sı 9 Nisan 2008 tarihinde kabul edildi. Kosova Cumhuriyeti Anayasası'nda Kosova Cumhuriyeti'ninkendi vatandaşlarının devleti olduğu (Madde 1 fıkra 2); Kosova Cumhuriyeti'nin, hukukun üstünlüğü ilkesine tam uyarak kendi yasama, yürütme ve yargı kurumlarıyla demokratik şekilde yönetilen, Arnavutlar ve diğer toplulukların oluşturduğu çok etniklidir toplum olduğu (Madde 3 fıkra 1); Bayrak, arma ve marşın, Kosova Cumhuriyeti'nin çok etnikli yapısını yansıtan devlet simgeleri olduğu (Madde 6 fıkra 1); Kosova Cumhuriyeti'nin, toplulukların ve topluluk mensuplarının kendi kimliklerini koruma, güvenceye bağlama ve geliştirme için gerekli koşulları sağladığı (Madde 58 fıkra 1);Kültürlerini beyan etme ve geliştirme ve kimliklerinin özniteliklerini yani din, dil, gelenek ve kültürlerini koruma (Madde 59 fıkra 1);Yasalarla belirlendiği ölçüde kendi dillerinde ilk ve ortaöğretim seviyesinde öğrenim görme (Madde 59 fıkra 3) (http://www.gjk-ks.org/repository/docs/Kosova.Cumhuriyeti.Anayasasi.pdf) haklarının olduğu belirtilmiştir. Anlaşıldığı gibi Kosova Cumhuriyeti'nde, çok uluslu yapısına uygun olarak, çoğunluğa olduğu gibi azınlıklara da tarih, dil, kültür hakları verilmiştir.

Aynı şekilde Kosova Cumhuriyeti'nin Üniversite Öncesi Eğitim Kanunu da Kosova Cumhuriyeti'nin çok uluslu yapısı dikkate alınarak düzenlenmiştir. Sözkonusu kanunda öğrencinin ebeveynlerine, öğretmenlerine, kültürel kimliğine, milletinin diline ve değerlerine, Kosova Cumhuriyeti'nin değerlerine ve farklılıklara saygısını geliştirmek; öğrencileri anlayış, barış, hoşgörü, cinsiyet eşitliği, Kosova Cumhuriyeti'ni oluşturan tüm milletlerle dostluğa hazırlamak olduğu belirtilmiştir. Aynı kanunun 3. Maddesinin 5.1 fıkrasında,Eğitim Bakanlığı'nın, belediyelerin ve eğitim kurumlarının, tüm toplulukların kültürlerini, tarihlerini ve dillerini muhafaza etmekle yükümlü oldukları belirtilmiştir (https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/04-ligji-per-arsimin-parauniversitar-serbisht.pdf).

Kosova Belediyelerinde Eğitim Kanunu'nun 5. Bölümü ise tamamen Kosova'da Sırpça eğitimle ilgilidir. Sözkonusu kanunda belediyelerin Sırpça eğitim için şartları sunma yetkisinin olduğu ve Sırpça eğitim sunan okulların, önceden Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'na haber vermek şartıyla, Sırbistan Cumhuriyeti tarafından düzenlenen müfredat ve ders kitaplarını kullanabileceği belitrilmektedir(http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/9ligji-i-arsimit-ne-komuna2008-03-l068-al-arse-kom.pdf).

Görüldüğü gibi Kosova Yasaları çoğunluk konumunda olmayan topluluklara kimliklerini koruma ile ilgili yasalar ve eğitim konusunda geniş kapsamlı ve özel eğitim haklarını sağlamaktadır.[1]Anadili

1 Kosova'da Topluluk Haklarının ve Topluluk Üyelerinin Korunması ve Tanınmasına dair Yasa (2008, Topluluklar Hakları Yasası) 15 Haziran 2008 tarihinde resmen ilan edilmiştir. Bu Yasa'nın 14. maddesi toplulukları "Kosova'da geleneksel

Kosova çapında resmi dil olmayan toplulukların yaşadığıbölgelerde topluluk üyeleri devlete ait ana okul, ilkokul ve ortaokullarda kendi dillerinde eğitim görme hakkına sahiptir.Topluluk üyelerine, sayı yetersizliği ya da herhangi nedenden dolayı seçilen dil ya da topluluk dilinde eğitim sağlanmaz ise konuyla ilgili alternatifler garanti edilmelidir.Uygulanmakta olan yasal hükümlere göre topluluk üyeleri özel eğitim ve eğitim merkezleri ve kendi kültür, tarih ve gelenekleri hakkında dersler hazırlayabilirler. Aynı zamanda kanunlar, eğitim müfredatına Kosova'da geleneksel olarak mevcut olan toplulukların tarih, kültür ve diğer özelliklerinin dahil edilmesini ve tüm topluluklar arasında saygı, anlayış ve hoşgörünün teşvik edilmesini vurgulamaktadır (AGİT, Kosova Misyonu 2009).

Kosova'daki okullarda Kosova uluslarına ait dillerde eğitim sunulmaktadır,karma dillerde eğitimin sunulduğu okulların sayısı azdır. Karma dillerde eğitim sunulan okullarda Türk'ler, Boşnak'lar ve Arnavut'laraynı okullarda, ayrı sınıflardaders görmektedirler (AGİT Kosova Misyonu 2009: 18). Yanyevo'daki ilkokul eğitimi Kosova'da yukarda açıkladığımız durumu en iyi bir şekilde gözler önüne sergilemektedir.Sözkonusu okulun üç farklı ismi ve müdürü bulunmaktadır.Sırp müfredatına göre okulun ismi "Vladimir Nazor"; Kosova'lı Hırvat müdür okulu "Yanyevo" olarak adlandırmaktadır; Kosova'lı Arnavut müdüre göre ise okulun ismi "Shtefan Gjeqovi"dir (AGİT Kosova Misyonu 2009: 20).

Kosova'da eğitim kurumları, paralel şekilde ilerleyen, Priştine ve Belgrad'tan oluşan iki sistem tarafından yürütülmektetir. Bu sistemler, sayıları az olan toplulukarın ana dillerinde eğitim almaları konusunda farklı imkânlar sunmaktadır. Toplumlar ise mevcut yerleşim birimlerinde olan sistemlerden birisini seçerler ve bu eğitimin verildiği dile göre yapılır.Kosova kurumları Arnavutça, Türkçe ve Boşnakça dillerinde eğitim sağlamaktadırlar (AGİT Kosova Misyonu, 2015: 21).Birbirine zıt olan iki ayrı eğitim sistemin, ders kitapların ve plan programların mevcut olmaları, çok etnikli bir toplumun gelişmesini engeller.

Kosova'nın bu durumu Kosova'lı Arnavutlar ve Kosova'lı Sırplar arasında sosyal, yönetim ve siyasi açıdan da ayırımlara sebep olmaktadır. Şubat 2008 tarihinde Kosova Meclisi bağımsızlığı ilan ettikten sonra bu topluluklar arasında daha fazla ayırım ve yetkiler üzerine anlaşmazlıklar doğmaya başladı. Eğitim alanında iki ayrı eğitim sisteminin mevcut olması Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi ve Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Hakları Anlaşmasına aykırıdır ve "milletler, ırklar ve dini guruplar arasında hoşgörü, dostluğa ve anlayışa" ve "barışın sürdürülmesine katkı sunmak" anlayışının tanıtımını yapmamaktadır. Kosova'lı Sırp öğrenciler Sırbistan Eğitim Bakanlığı tarafından finansi edilen ve yönetilen okullarda eğitim görmektedirler, Kosova'lı Arnavutlar ve diğer uluslar ise Kosova Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen ve yönetilen okullarda ders görmektedirler (AGİT Kosova Misyonu 2009: 22).

Kosova'da uygulamada devam eden bu ikili eğitim sistemi Kosova'daki topluluklar arasında daha fazla mesafenin oluşmasına katkıda bulunmaktadır. 2011-2016 Stratejik Eğitim Planı ile her ne kadar Sırpça Eğitim müfredatının ve okul kitaplarının, Kosova Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanması öngörülmüşse de, bu konuda ilerleme kaydedilmemiştir (AGİT Kosova Misyonu 2015: 8).

Kosova gibi farklı etnik, dini ve kültürel gruplardan oluşan toplumlarda hoşgörü ve çok kültürlülük bakış açısı büyük önem arz eder. Özellikle imparatorluk ve sömürge dönemlerinin sona ermesinden sonra geriye kalan farklı etnik, dini ve kültürel grupların bir arada yaşayabilmesini sağlamak önemli sorun olarak ortaya çıkmıştır (Murat 2016: 16-17). Kosova'da milli tarih anlatımının hâlen kullanılıyor olması bu farklılıkların bir arada yaşamasını gereçekleştirmede sıkıntılara sebep olmaktadır.

---

olarak yaşayan ama çoğunluk konumunda olmayan ulusal, etnik, dil ve dini guruplar" olarak tanımaktadır ve Kosova Sırp, Kosova Türk, Kosova Boşnak, Romen, Aşkali, Mısırlı, Goralı ve diğer topluluklarını (mesela Kosova Hırvatları ve Kosova Karadağlıları) tanımaktadır (AGİT Kosova Misyonu, 2009: 1)

Kosova'da Tarih Eğitimi

Tarih dersleri gelişmekte olan ülkelerde, daha ziyade kimlik gelişimi ve kültür aktarımı amacıyla öğretilmektedir.Gelişmiş ülkelerde ise Tarih eğitiminin zihinsel becerileri geliştirme üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Demircioğlu vd. 2008: 70). Küreselleşme, postmodernizm, insan hakları, dünya vatandaşlığı gibi kavramların yoğun olarak tartışıldığı, sosyal yapının hızla değiştiği günümüzde, Tarih eğitimi ve tarih bilincinin rolü daha da önem kazanmaktadır (Demircioğlu vd. 2008: 74). Şimdiye kadar açıklanmaya çalıştıldığı Kosova'nın siyasi, sosyal ve eğitim durumu Kosova'nın geçmişiyle oluşan bir durum olduğu için geçmişi konu alan Tarih eğitiminin ne derece önem arzettiğini göstermektedir.İleride de değinileceği gibi gelişmekte olan bir ülke olan Kosova'da bir taraftan geleneksel Tarih eğitimi anlayışı devam ederken diğer taraftan çağdaş Dünya'daki gelişmelerle bu anlayışın çeliştiği görülmektedir.

Kosova'da çok uluslu yapı Anayasal haklar ile garanti altına alışmışsa da gelenekçi Tarih eğitiminin ortaya çıkardığı sorunlarla beraber Kosova uluslarını oluşturan ulusların birbirinin dillerini iyi bilmemeleri bir diğer sorunu oluşturmaktadır.İlkokula başlangıç yılındaki yaşlarda birbirlerinin dillerini iyi bilmemekten dolayı Kosova'lı Türk, Arnavut ve Boşnak öğrenciler arasında ciddi bir şekilde iletişim sorunu yaşanmaktadır (AGİT Kosova Misyonu 2009: 28).

Birleşmiş Milletlerin Eğitim Kararına göre eğitim, ülkeler arasındaki zıtlık ve gerilimlerin altında yatan ekonomik ve politik bir doğanın tarihsel ve çağdaş etkenlerinin eleştirel analizini ve anlayış, uluslararası işbirliği ve dünya barışının gelişimine asıl engel oluşturan bu zıtlıkların üstesinden gelme yolları çalışmasını içermelidir (http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/egitim/tavsiye_karari_anlayis.pdf).

Birçok ülkede okullardaki tarih bir tür resmi tarihtir ve okullarda kazandırılmaya çalışılan tarih bilinci ulusal kimlik kazandırma çabalarını yansıtır.Tarih programlarının içeriğine hükümet karar verir ve bu ulusal tarih ile ulusal kimlik duygusunun güçlendirilmesine katkıda bulunabileceği beklentisi dolayısıyla hükümetler tarafından desteklenir (Aslan vd. 2007: 126). Ancak bu yaklaşım Tarih eğitiminden beklenen amaçların göz ardı edilmesine neden olmuştur.

Kosova müfredatına göre ilkokulda (1ila 5. sınıflar) anadilindeki milli dersler (toplulukların özelliklerini yanıstan) uygulanmakta olan tüm derslerin (20 ila 25 ders) yarısını ya da üçte birini (9 ila 11 ders) teşkil etmektedir. Öğrenciler Tarih dersini beşinci sınıfta öğrenmeye başlamaktadırlar. İlkokul 6-9 sınıflarında ise milli dersler tüm derslerin üçte birinden daha azını teşkil etmektedir (AGİT Kosova Misyonu 2009: 24).

Tarih dersi milli ders olarak nitelendirildiğinden dolayı Kosova'da Türkçeve Boşnakça eğitim müfredatları Kosova'lı Türk ve Boşnak uzmanlar tarafından hazırlanan ve toplulukların özelliklerini yanıstan milli dersler programını içermektedir. Türk dilindeki Tarih ders kitaplarının %20yada % 30'u Kosova Türk toplumunun ve Türkiye'nin tarihini ve Türkiye'nin Balkanlara etkisini kapsamaktadır. Aynı şekilde Boşnakça dilindeki Tarih ders kitaplarının %20 ya da % 30'u Kosova Boşnak toplumunun ve Bosna'nın tarihini kapsamaktadır. Türkçe eğitimde ilkokulda 5 ila 9. sınıflar için, müfredata göre hazırlanan Tarih dersi kitapları mevcuttur, ancak ortaokulda sadece lise 10. Sınıf Tarih ders kitabı mevcut olup diğer sınıflar için Türkiye'den getirilen yardımcı kitaplar kullanılmaktadır, ancak bu kitaplarda Kosova ve Kosova Türkleriyle ilgili bilgiler mevcut değildir.Boşnakça eğitimde ise ilkokul 6, 7 ve 9. sınıf için ders kitapı mevcut olup, 8 sınıf ve lise Tarih ders kitapları bulunmamaktadır. Lise eğitiminde iki Boşnak yazar tarafından hazırlanan basılmamış ders notları ders kitabı olarak kullanılmaktadır. Kosova'da Arnavutça, Türkçe ve Boşnakça eğitimde kullanılan Tarih dersi müfredatlarına Romen dili, Romen, Aşkali ve Mısırlı toplulukların kültürü ve tarihi[2]dahil edilmemiştir (AGİT Kosova Misyonu 2009: 25, 26).

2 Konu ile ilgili Ekim 2016 tarihinde bir grup tarih öğretmenine, Council of Europe tarafından "History of Roma, Ashkali and Egyptian communities in Kosovo" konulu seminer düzenlenmiş, katılımcı öğretmenlere konu ile ilgili materyal hazırlanmış ancak konunun müfredata eklenmesi ile ilgili başka bir çalışma yapılmamıştır.

Arnavutça eğitimde uygulanan 5. 6. 7. 8. ve 9. sınıflardaki Tarih dersi müfredatlarında konu dağılımı aşağıdaki tabloda gibidir (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı Plan ve Program Kitapları):

	5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf		9. sınıf	
	Ders sayısı	%	Ders sayısı	%	Ders sayısı	%	Ders sayısı	%	Ders sayısı	%
Dünya ve Avrupa Tarihi	/	/	40	54.05	31	41.89	22	29.72	23	32.85
Türk Tarihi	/	/	/		/	/	3	4.05	/	/
Arnavut Tarihi	45	60.81	10	13.51	8	10.81	15	20.74	/	/
Balkan Tarihi	/	/	4	5.40	13	17.56	14	18.91	/	/
Kosova Tarihi	8	10.81	/	/	/	/	/	/	29	41.42
Tekrarlama	21	28.37	20	27.02	22	29.72	20	27.02	18	25.71
Toplam	74	100	74	100	74	100	74	100	70	100

Türkçe eğitimde uygulanan 5. 6. 7. 8. ve 9. sınıflardaki Tarih dersi müfredatlarında konu dağılımı aşağıdaki tabloda gibidir (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı Plan ve Program Kitapları):

	5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf		9. sınıf	
	Ders sayısı	%	Ders sayısı	%	Ders sayısı	%	Ders sayısı	%	Ders sayısı	%
Dünya ve Avrupa Tarihi	3	4,05	41	55,40	25	33,78	30	40,54	18	25,71
Türk Tarihi	25	33,78	7	9,46	14	18,92	12	16,22	9	12,86
Arnavut Tarihi	12	16,22	7	9,46	8	10,81	7	9,46	7	
Balkan Milletleri Tarihi	/	/	4	5,40	3	4,05	3	4,05	9	12,86
Kosova Tarihi	10	13,51	/	/	/	/	/		10	10,00
Tekrarlama	24	32,43	23	31,08	24	32,43	22	29,73	17	24,28
Toplam	74	100	74	100	74	100	74	100	70	100

Boşnakça eğitimde uygulanan 5. 6. 7. 8. ve 9. sınıflardaki Tarih dersi müfredatlarında konu dağılımı aşağıdaki tabloda gibidir (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı Plan ve Program Kitapları):

	5. sınıf		6. sınıf		8. sınıf		8. sınıf		9. sınıf	
	Ders sayısı	%	Ders sayısı	%	Ders sayısı	%	Ders sayısı	%	Ders sayısı	%
Dünya ve Avrupa Tarihi	18	24,32	38	51,35	24	32,43	21	28,38	24	34,28
Türk Tarihi	4	5,40	/	/	5	6,75	1	1,35	1	1,43
Arnavut Tarihi	11	14,86	9	12,16	6	8,11	9	12,16	/	
Balkan Milletleri Tarihi	9	12,16	7	9,46	10	13,51	11	14,86	10	14,28
Kosova Tarihi	3	4,05	/	/	/	/	1	1,35	9	12,87
Bosna Tarihi	9	12,16	1	1,35	10	13,51	9	12,16	8	12,43
Tekrarlama	20	27,03	19	25,67	19	25,67	22	29,73	18	25,71
Toplam	74	100	74	100	74	100	74	100	74	100

Arnavutça, Türkçe ve Boşnakça eğitimde Tarih dersi müfredatlarıyla ilgili verilen bu tablolarda özellikle dikkati çeken ilköğretim 5. sınıflardaki konuların dağılımı arasındaki farklardır. Arnavutça eğitimnde 5. sınıftaki Tarih müfredatları sadece milli tarihe ayrılmışken, Türkçe ve Boşnakça eğitimde 5. sınıfta Dünya, Balkan, Kosova ve milli tarih konuları yer almaktadır. Her üç dildeki müfredatlarda önemli diğer bir özellik azınlıkların tarihlerini öğrenmede çok az konulara yer vermeleridir. Örnek verecek olursak Türkler 7. ve 8. sınıflarda toplam 6 derste, hem Balkan tarihini hem de Balkan tarihi içinde Boşnakların tarihini öğrenmektedirler. Boşnakça eğitimde 5 ila 9. sınıflarda toplam 11 ders Türk tarihi konularına ayrılmış gözükse de esasında bu konuların dahilinde işlenen konular genelde Osmanlı tarihi, sadece 9. sınıflarda bir derste Türkiye Cumhuriyeti tarihidir. Bu durum karşılıklı olarak birbirlerinin tarihini yeterince öğrenmediklerinin göstergesidir. Çok kültürlü eğitimde Tarih eğitimi ayrı önem arzeder. Çünkü tarih daha karmaşık ve dış müdahalelere biraz daha açıktır. Bu sebeple, Tarih müfredatının içeriği ve öğretim yöntemleri başta olmak üzere toplumun tüm kesimlerine hitap edecek şekilde hazırlanmalıdır (Özkan 2016: 536-538).Yerel ve sözlü tarih çalışmaları ile yerel değerler, ulusal tarih konuları ile milli değerler ve evrensel tarihle de evrensel değerler öğrencilere kazandırılabilir (Demircioğlu vd. 2008: 82). Ancak Kosova'da uygulanmakta olan müfredatlarda ağırlıklı olarak siyasi ve askeri tarihe yer verilmektedir, kültür tarihi ve kültürel miras konularına ise çok az değinilmektedir. Kosova'nın çok uluslu yapısı zengin tarihi geçmişinin bir sonucudur. Dolayısıyla öğrecilere sunulan Tarih müfredatlarında Kosova nüfusunu oluşturan ulusların Kosova'daki tarihleri ve o dönemlerden kalan kültürel miras konularına da yer verilmelidir (Derviş 2016).

Tarihi çevre, öğrenci merkezli Tarih öğretimi açısından önemli bir çalışma alanıdır.Bu mekânlar, öğrencilerin, yaparak, yaşayarak ve sorgulayarak öğrenmeyi gerçekleştirebileceği alanlardır (Öner 2015: 95).Öğrencilerle, alana dayalı çalışmalar neticesinde yerel tarih çalışmalarıyla her şeyden önce geçmiş günümüze getirilmektedir. Pekçok ülkede olduğu gibi Kosova'da da günümüzden çok uzun bir zaman önce yaşanan olayların, bugüne getirilerek anlatılmasında problemler yaşanmaktadır. Yerel tarih, bu zorluğun aşılmasına yardımcı olduğu gibi, öğretilmesi çok zor olan pek çok tarihsel kavramın rahatlıkla öğretilmesine de yardımcı olmaktadır (Öner 2015: 99). Tarih eğitiminde ortaya

çıkan "öteki" meselesi sadece uluslar için değil, "öteki" uluslardan kalan kültürel miras eserleri de ötekileştirilmektedir. Bu durum özellikle Kosova'da Ortaçağ döneminden kalan Sırp kültürel miras eserleri için geçerlidir.Multikültürel ortam bir yer için kültürel zenginlik ifadesi olması gerekirken farklı ve bazen çarpıtılmış bilgiler, gelecek nesillere çok kolay aktarılarak, anlaşmazlıkların devam etmesine sebep olurlar.Kosova'da kültürel miras ve çeşitlilik konuları sıkça anlaşmazlıkların temelidir (Derviş 2016). Nitekim 2004 yılının Mart ayında Mitroviça'da ölen 3 Arnavut çocuğun ölümünden Sırplar sorumlu tutulunca Arnavutlar tarafından Priştine ve Prizren'de, Ortaçağ'dan kalan Sırp Kiliseleri yakılarak yok etme girişimleri olmuştur. 2015 yılında da Gazi Mehmet Paşa Hamamı'nın onarım çalışmalarında, hamamın aslına uygun bir şekilde onarılmadığı gerekçesiyle sosyal medyada yapılan tartışmalarda, hamamın Arnavut mirası olmadığı, bunun yerine Arnavut kültürel mirasına sahip çıkılması gerektiği şeklinde yorumlar yapıldığı gözlenmiştir. Ancak Kosova'da zengin ortak kültürel mirasın, barış sürecinde ve farklılıklara saygı gösterilmesinde baş rol oynama gücü vardır. Yaşanılan bu durum, çok uluslu Kosova'da Tarih eğitiminde kültürel miras konularının öğretilmesi ile öğrencilerde sadece kendi milletinin kültürel mirasını değil, insanlık mirası olarak tüm kültürel mirasa sahip çıkma duygusunu geliştirecektir (Derviş 2016).

Kosova'da Aktüel Tarih Eğitiminin Amaçları

Bilimsel bir disiplin olarak ortaya çıktıktan sonra tarihe vatansever bireyler yetiştirmek görevi yüklenmiştir(Özkan 2016: 539).Çağımızda Tarih eğitimine ağırlıklı olarak zihinsel becerileri geliştirme görevi yüklenmişse de Tarih eğitimi, vatandaşlık ve değer eğitimini destekleyebilecek önemli bir alandır (Demircioğlu vd. 2008: 70).

Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından hazırlanan Öğretim Plan ve Programı kitabında Tarih dersi plan ve programının bütün olarak Kosova, Avrupa ve Dünya tarihine ait bilgileri kapsadığı, Kosova'da yaşayan değişik toplulukların tarihine ve geleneklerine özel itina gösterileceği belirtilmiştir. Tarih dersi aracılığıyla öğrencinin siyasi, sosyal, ekonomi, insani, kültürel yönlerden gelişmesi için uygun koşullar yaratılmasına çaba harcanması istenmektedir.Farklılıklara karşı hoşgörü, barışçıl anlayışı geliştirmek, yapıcı bir şekilde beraber yaşayabilme bilgi, tutum ve becerilerini geliştirilmesi amaçlanmaktadır.Kosova Tarih dersi hedefleri uzak hedefler ve özel hedefler olmak üzere ikiye ayrılır. Uzak hedefler, toplumsal olayları kavrayarak analiz yeteneğini geliştirmek,tarihte olagelen sosyal değişim ve gelişmeleri algılayabilme yeteneği geliştirmek, tarihi şahsiyetlerin rolü, güvenilir kaynaklara dayanarak tarihi olaylar hakkında doğru hükümler üretebilmek, tarih boyunca oluşturulan kültürel anıtları koruma ve ulusal ve evrensel değerleri tanımaları ve korumaları gerektiğini öğretmek olarak belirlenmiştir (Öğretim Plan ve Programı, 12. Sınıf: 2005).

Özel hedefler, Tarih dersinde geçen kavramları tanımlayabilme, tarihin konusu, insanlığın gelişimi hakkında yorum yapabilme, günümüzle kıyaslama yaparak akıl yürütebilme; insan topluluğunun geçmişini ve gelişimini (kültür, uygarlık, etnik, sosyal yaşayış) kavrayabilme; İlkçağlarda kurulan devletleri haritalarda gösterme becerisi, tarih boyunca oluşturulan kültürel anıtları koruma ve ulusal ve evrensel değerleri tanımaları ve korumaları gerektiğini öğretmek olarak belirtilmiştir (Öğretim Plan ve Programı, 6. Sınıf: 2003).

Aktüel Tarih plan ve programlarında öğrencilerde becerilerin geliştirilmesine yönelik hedeflerin çok azolduğu görülmektedir.Genel ve özel hedeflerde diğerleriyle beraber en önemli eksikliğin eleştirel düşünceye ve tarih olaylarının değerlendirilmesinde önemli olan çoklu bakış perspektife yer verilmemesidir.

Arnavutça ve Boşnakça Ders Kitaplarında Osmanlılar ve Türkler

Ders kitapları eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantısına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biridir (Şahin 2003: 287). En yaygın kullanılan ders materyali olması ders kitabına ayrı bir önem yüklemektedir.

Edward H. Carr'ın belirttiği gibi, ders kitapları kadar bir toplumun karakterini belirleyen daha iyi gösterge yoktur (Navaey, Behar). Ders kitaplarının içerikleri genellikle hazırlandığı ülkelerin resmi eğitim politikalarıyla paralellik göstermiştir.Kosova'da olduğu gibi Eski Yugoslavya ülkelerinde kullanılan Tarih ders kitaplarında Türkler ve Osmanlılara karşı benzer bir tutumun olduğu görülmektedir.Eski Yugoslavya ülkelerinden bazılarında ders kitaplarındaki Osmanlı ve Türk algısı bu durumu açıklamaya yeterlidir.

Hırvatistan 1493 - 1699 Karlofça Antlaşmasına kadar Osmanlı yönetimi altında kaldı. Hırvatistan'daki ders kitaplarında Türkler için belirlenen diğer stereotip rollerle birlikte özellikle göze çarpan Türklerin "Avrupa bölgelerinin istenmeyen istilacıları", "zorba", "bölgelerimizin her açından geri kalmasının müsebbibi" ve "din için fanatik mücadeleciler" şeklinde karakterize edilmesidir (Navaey, Behar).[3]

Balkan ülkeleri içinde en uzun süre Osmanlı yönetiminde kalan ülkelerden biri olan Makedonya'da da kullanılan Tarih ders kitaplarında Osmanlı ve dolayısıyla Türklerle ilgili olumsuz ifadelerin yer aldığı görülmektedir.Makedonya'da kullanılan Tarih ders kitapları ortaklaşa Makedon, Arnavut ve Türk yazarlar tarafından hazırlanmaktadır.Dolayısıyla Makedonya'da her üç dildeki eğitimde aynı ders kitabı kullanılmaktadır, sadece ders kitabı milli dillere tercüme edilmektedir.

Makedonya'da kullanılan Tarih ders kitaplarında Osmanlı Türklerinin Balkanları fethederek başlattıkları fetih ve yerleşme süreci ile Balkanlara getirdiği refah süreci anlatılmayarak, Osmanlı Balkanlarla ilişkisini en aza indirgemek, gözden kaçırmak ve önemsiz bir "Osmanlı Devleti" algısı oluşturulmuştur, "Osmanlıların zorba bir toplum ve devlet teşekkülü olduğu fikri uyandırılmıştır", Osmanlıların Balkanları fetih sürecini, sadece kanlı ve dini duygularla yapıldığı izlenimi verilmiştir, Osmanlıları vergileri sadece Müslüman olmayanlara yükleyen ve onları zorla askeri sisteme dahleden zorba ve baskıcı bir idari anlayış şeklinde tezahür ettirilmiştir, İlköğretim seviyesindeki çocukların zihinlerinde Balkanlarda Osmanlıların fiziki, siyasi, kültürel manada bir boşluk yarattığı ve bölgeye hiçbir katma değer sağlayamadığı algısı oluşturmuştur, Osmanlı Devleti olduğundan da güçsüz ve siyasi ve askeri hamleleri olmayan bir devlet olarak gösterilmiştir, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin de tıpkı Osmanlı Devleti gibi baskıcı, zorba bir anlayışa sahip olduğu iması verilmiştir (Ural 2014).[4]

Sırbistan'da kullanılan Tarih ders kitaplarında Osmanlı ve Türkler hakkında olumsuz ifadeler olmakla beraber, revizyon yapılan bu ders kitaplarında diğer ülkelerdeki ders kitaplarında olduğu kadar olumsuz ifadelerin olmaması dikkati çekmektedir. İlköğretim ve lise Tarih ders kitaplarında Osmanlı sultanının imparatorluğun tüm zenginliklerini kullanma hakkı ve idaresialtındaki tüm tebaası üzerinde sınırsız hakkı olduğu ve sultanın devletin tüm topraklarının sahibi olduğu algısı verilmiştir. Osmanlı tebası olanHristiyanlar ve diğer gayrımüslimler ikinci sınıf vatandaş, idareye saygı duymak ve vergileri ödemek şartıyla, idare altındaki halkın formalite icabı olarak korunan kısmı olarak tasvir edilmişlerdir (Batakoviç 2009: 53).

Sırpça ders kitaplarında da devşirme sistemi "kan vergisi" olarak adlandırılmıştır. Devşirilen çocukların kimliklerini unuttuğu belirtilmişse de çoğu defa "kan vergisi" sayesinde yüksek mertebelere gelenler aracılığıyla vatanları ile özel iletişimin kurulmasını sağladıkları ve bu kişilerin eski vatanlarına sadece hayratlar yapmakla kalmamadıkları yol, köprü, çeşme, kervansaray, han ve

3 Hırvatistan ders kitaplarında Türklerle ilgili yer alan diğer ifadeler: "Hristiyan çocukları zorla aldılar", "Hrsitiyanları kestiler ya da köle yaptılar", "birkaç yüzyıl Türk idaresi altındaki halklar köle olarak kullanıldılar", "saldırılarda Türkler köyleri yaktılar, hayvanları ve diğer eşyaları çaldılar ve insanları köle yaptılar". Aynı ders kitaplarındaki görsellerde Türkler Hrsitiyanların kesilmiş kafalarını taşıyanlar, Hristiyanları kazığa oturtanlar olarak tasvir edilmişlerdir.Bu ifade ve tasvirlerine göre yakın tarihte Hırvatlara, Türklerin verdiği zararı hiçbir millet vermediği izlenimi verilmek istenmektedir. Bütün bu olumsuz değerlendirmelerin içinde özel bir üzüntüyle "ekonomik ve kültürel duraklama" ve "idare altındaki halkın Müslüman olduğu" konuları anılmaktadır (Navaey, Behar).

4 Makedonya'da Türkçe ders kitapları ile ilgili sözkonusu makalede bu ders kitaplarının sadece Makedonya'daki Türkçe eğitimde değil Makedonca ve Arnavutça eğitimde de aynı ders kitaplarının kullanıldığı ve her üç milletten oluşan ortak yazarlar tarafından yazıldığı açıklaması yapılmamıştır. Bu sebeple Makedonya'da, Türkçe tarih ders kitaplarında, Osmanlı ve Türklere karşı olumsuz ifadeler kullanıldığı izlenimi oluşmaktadır.

camiler de yaptırdıkları bilgilerinin verilmesi ihmal edilmemiştir (Batakoviç 2009: 54).Sokollu Mehmet Paşa döneminde Dubrovnik, Hırvatistan büyükleri ve diğer görevlilerle yazışmaların Sırpça yapıldığı (Batakoviç 2009: 51) bilgilerinin verilmesi öğrencilerde, Osmanlı devletinde yazışma yapılan devletin dilininde kullanıldığı algısının oluşması bakımından önem arzeder.Hayduklar, "soygunculuk ve şahsi çıkarlardan ziyade genellikle şiddete ve haksızlığa karşı gelmek amacıyla katılmaların olduğu,halk edebiyatında hayduklar, yaptıkları haksızlıklar dolayısıyla Osmanlılardan intikam alan sebatkâr, yılmaz kahramanlar olarak anılırlar. Bunlardan zenginlerden gaspederek fakirlere dağıtan Robin Hood'un Balkan verziyonudur" şeklinde bahsedilmesiyle Osmanlı devletinde şiddetin, haksızlıkların hüküm sürdüğü algısı verilmektedir. Aynı ders kitaplarında(Batakoviç 2009: 57) Müslümanlar "dinsiz" olarak adlandırılmaktadır (Çirkoviç 2009: 133).Osmanlı yönetimi altında bulunan eski Sırbistan ve Makedonya'da yaşayan Sırplar hiçbir hakkı olmayan, efendileri Türklere bir dizi feodal vergi vermekle yükümlü reaya statüsünde (Rayiç vd. 2008: 58) tasvir edilmişlerdir.Birinci Dünya Savaşından sonra tarih sahnesinden ve coğrafya haritasından dört imparatorluk yıkıldıktan sonra bunların yerine kurulan devletler arasında Türkiye Cumhuriyeti sayılmamaktadır (Nikoliç 2009: 63). Kosova'daki Sırplar Sırbistan müfredatıyla çalışmaktadırlar ve Sırbistan'da kullanılan aynı ders kitaplarını kullanmaktadırlar.

Kosova Cumhuriyeti'nin Ders Kitapları Yasası'nın 3. Maddesinde ders kitaplarının yerine getirmekle mükellef olduğu yükümlülükler açıklanmıştır.Yasaya göre diğer eğitim araç gereçleriyle birlikte ders kitapları eğitim müfredatlarına göre öngörülen eğitici, bilimsel, pedagojik, psikolojik, metodik, etik, dil, sanat ve tekniktalepleri karşılamalıdırlar. Kosova aleyhine propaganda yapan, insan haklarını ve cinsiyet eşitliğini ihlal eden ve siyasi, milli ve dini nefreti körükleyen ders kitapları ve diğer araç gereçlerin yasaklandığı belirtilmiştir (Kosova Cumhuriyeti Ders Kitapları Yasası).

Kosova müfredatında kullanılan ders kitaplarının kalitesi ve müfredatın müsaitliği ders kitaplarının hazırlanmış olduğu dillere (Arnavutça, Boşnakça ve Türkçe) bağlıdır.Kosova müfredatı çerçevesi "genel dersler" ve "milli dersler" olmak üzere ikiye ayrılmıştır.Milli dersler Dil, Tarih, Resim ve Müzik dersleridir.Kosova Türkleri ve Kosova Boşnakları için milli dersler Kosova Türk ve Kosova Boşnak topluluklarına ait uzmanlar tarafından hazırlanmıştır. Genel dersler için ders kitapları ve müfredat Kosova Arnavutları uzmanları tarafından hazırlanmaktadır ve kitaplar hazırlandıktan sonra Türkçe ve Boşnakça dillerine tercüme edilmektedir (AGİT Kosova Misyonu 2009: 6).

Ulusan Azınlıkların Korunmasına dair Çerçeve Anlaşması mutabakatına uyumlu olarak topluluk haklarıyla alakalı uygulanmakta olan yasama Kosova'daki eğitim sistemine Kosova'da geleneksel olarak mevcut olan toplulukların tarih, kültür ve diğer özelliklerinin dahil edilmesi ve tüm topluluklar arasında saygı, hoşgörü ve anlayış unsurlarının içerilmesi gereksinimini vurgulayarak talep etmektedir. Ayrıca uygulanmakta olan yasama, eğitim müfredatı uygulanırken topluluk temsilcileriyle danışma gereksinimini de vurgulamaktadır.Ancak uygulamaya bakıldığında, çatışmanın yaşandığı bir ortamda iki ayrı okul sisteminin mevcut olması ve uygulanması her bir topluluk gurubu hakkında bilgi edinme, ortak anlayış, hoşgörünün kabul edilmesi ve tanınması ve de kültürler arası eğitimi yaratmak için olanaklar tanımamaktadır (AGİT Kosova Misyonu 2009: 21).

Kosova'da "milli dersler" kategorisinde olan Tarih dersi için Arnavutça, Türkçe ve Boşnakça dillerinde farklı Tarih ders kitapları yazılmaktadır.Her üç dildeki ders kitaplarının ortak özelliği klasik metodlarla hazırlanmışlar, eleştirel düşünceden yoksun, yoğun olarak siyasi ve askeri tarih konularını sunmaları, ekonomik ve sosyal konulara az yer vermeleri, harita ve görsellerin kalitesiz ve yetersiz olmasıdır.

Arnavutça Tarih ders kitaplarının en önemli meselesi ulusalcı ve etnik merkezli ve "milli tarih" kavramı yerine "milliyetçi tarih" kavramının tercih edilmesidir.Arnavutça Tarih ders kitaplarında Osmanlılar ve dolayısıyla Türkler ile ilgili bilimsel kanıtlarla ilgisi olmayan ve amaç doğrultusunda kullanılan ifadeler hayli çoktur.Arnavutça tüm ders kitaplarında Osmanlı devleti işgalci, saldırgan ve emperyalist devlet olarak karaterize edilmektedir. Arnavutça ders kitaplarına göre Osmanlı devleti

Arnavut kültürünün gelişmesi engellemiş, manastırları yıkmış, aktif kültür hayatı olan Arnavut şehirleri Osmanlılar tarafından ciddi yıkıma uğramıştır (Bajraktari vd.2006: 77). Sosyal lise için yazılmış ders kitabında ise Osmanlı idaresi döneminde XVI. yüzyılın ikinci yarısından XIX. yüzyılın başlarına kadar Arnavut topraklarında önemli sayıda kilise bazilika ve manastır inşa edildiği bilgileri verilmektedir (Abdyli vd. 2006: 33). Aynı ders kitaplarında Osmanlı devleti kültürel mirası yok eden bir devlet olarak gösterilmektedir."merhametsiz" olarak nitelendirilen Osmanlı idaresinin başlamasıylazanaatçılık ve iç ve dış ticaretin paralize olduğu, Osmanlı askerlerinin şehirlerle beraber kültürü de yok ettikleri, seferlerde işgalciler kaleleri, kamu binalarını, kiliseleri, manastırları, ayrıca doküman ve sanat değeri olan resim ve heykelleri yaktıkları ve tahrip ettikleri bilgileri verilmektedir (Bajraktari vd. 2006: 54). Osmanlı fetihlerinden önce Arnavut soylularının lüks ve zengin bir hayat yaşadıkları, Osmanlıların Balkanlara gelmesiyle de bu durumun tamamen değiştiği belirtilmektedir (Rexhepi vd. 2007: 48).

Arnavutça Tarih ders kitaplarında diğer önemli bir mesele Osmanlı Devletinde etkili ve özel önemi olan şahısların Arnavut olarak takdim edilme çabasıdır. Atik Sinan, Mimar Sinan, Sedefkâr Mehmet Ağa (Rexhepi vd. 2004: 50); Osmanlı-Doğu kültüründe tanınmış şairler Priştineli Mesihi, Yahya Dukacin ve Suzi Çelebi (Bicaj vd. 2009: 125); Sultan Murat'ı şehit eden Miloş Obiliç, Milot Kopiliçi şeklinde kaydedilerek (Bicaj vd. 2009: 56) tarih kaynaklarıyla ispatlanmadan Arnavut milletine mensup tarihi şahsiyetler olarak tanıtılmışlardır.

Sırbistan'da Osmanlı yönetimi 1878 Berlin Kongresi ile son bulmuştur. Bugünkü Sırbistan'ın güneyindeki şehirlerin Sırbistan'a dahil edilmesiyle bu şehirlerdeki Müslümanlar Sırbistan'dan sürüldüler. Arnavutça ders kitaplarında Aralık 1877 ve Ocak 1878 tarihlernde Sırp ordusunun 640 yerleşim yerinden yaklaşık 160.000 Arnavutu zorla sürgün ettiğini; Niş, Prokuple, Leskovac, Vranye ve diğer yerlerdeki Arnavutların Kosova Vilayetine göç etmek zorunda bırakıldıklarını,günümüzde de bu göçmenlerin Muhacir adıyla anıldıklarını (Rexhepi vd. 2004: 73); 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşında Sırpların Niş Sancağında Arnavutlara etnik temizlik yaparak yerlerinden kovduklarını kaydeder (Ahmetivd. 2005: 55). Bu ifadelerden anlaşılan Sırbistan'da esasında Müslümanlara uygulanan sürgün ve katliamların kasten sadece Arnavutlara uygulandığı ifade edilmektedir. Halbuki bu sürülen ve katledilen Müslümanların Arnavut, Türk, Boşnak milletine mensup oldukları bilinmektedir. Aynı durum Balkan savaşları ve Birinci Dünya Savaşında da genel olarak Müslümanlara uygulanan sürgün ve katliamların kasıtlı bir biçimde sadece Arnavutlara uygulandığı ifade edilmektedir.

8. sınıf ders kitabında I. Dünya Savaşı konusunda savaşan taraf olarak Osmanlı devletinden ve Çanakkale savaşından bahsedilmemektedir. Sadece savaşın sonuçları kısmında Türkiye'nin teslim olduğu ifadesi yer almaktadır (Rexhepi vd. 2005: 153). 12. sınıf ders kitabında da I. Dünya savaşı konusunda Çanakkale savaşlarından hiç bahsedilmemektedir. Savaşın sonuçları arasında yıkılan devletler arasında Osmanlı Devleti de gösterilirken, kurulan devletler arasında Türkiye Cumhuriyeti sayılmamaktadır (Ahmeti vd. 2005: 176). Bu şekilde Türk tarihinin önemli zaferi ve Osmanlı mirası üzerinde kurulan Türkiye devleti görmezden gelinmiştir.

Coğrafya ders kitaplarında da Türkiye coğrafyası konusunda (bugünkü Türkiye kastedilmektedir) nüfusunun büyük bir kısmını Türklerin oluşturduğu,ülkede ayrıca Rum, Ermeni, Arap, Boşnak, Arnavut, Kürt vb "azınlıkların" da yaşadıkları bilgisi verilmektedir (Pushka vd. 2009: 163). Halbuki Türkiye Cumhuriyeti'nde azınlık statüsünde sadece Rum,Ermeni ve Yahudilerdir. Bazı okullarda kullanılan Türkiye haritasında ise Doğu Anadolu Bölgesi Ermenistan, Güneydoğu Anadolu bölgesi ile Kürdistan olarak gösterilmiş, bu durum gerek Kosova'da gerekse Türkiye'de büyük tepki çekmiştir.

Tarih öğretiminin önemli bir amacı da genç nesillere tarihi kahramanları öğretmek üzerine kurgulanmıştır. Tarihi kahramanların toplumda vatan sevgisi ve vatan bilincinin gelişmesinde katkısı olduğu düşünülmektedir (Özkan 2016: 539). Kosova'da Arnavutça Tarih müfredatlarında bu şekilde temsil edilen kahramanların başında İskender Bey gelmektedir. Osmanlı devleti İskender Bey'in ülkesinin işgalcisi olarak gösterilmektedir (Rexhepi vd. 2007: 38). Sayı bakımından ve silah bakımından çok

daha zayıf ordusu ile İskender Bey 25 yıl boyunca, ordularıyla Dünya'yı sarsan iki Osmanlı Sultanına karşı direnen bir kahraman olarak tavsir edilmiştir (Rexhepi vd. 2007: 47). Dolayısıyla İskender Bey ve memleketi Arbırya,antiosman merkezi olarak gösterilmektedir. Arbırların İskender Bey yönetiminde yaptıkları kahramanca mücadeleleri Avrupa'nın her yerinde saygınlıklarını artırmış ve onun ismi Balkanların ezilmiş halkları için de sevilen bir isim olduğu belirtilmiştir (Bicaj vd. 2009: 70). 7. sınıf ders kitabında başlık olarak "Avrupa medeniyetinin koruyucusu İskender Bey" konusunda Arbırların İskender Bey yönetimindeki güçlü karşı koyması Doğu Avrupa için koruyucu duvar olarak ve İskender Bey ve Arbırların Papa tarafından Balkanlarda Hristiyanlığın koruyucusu nitelendirildiği şeklinde belirtilmiştir (Bicaj vd. 2009: 67).

Aynı tutum Hırvatistan'daki ders kitaplarında da vardır. Osmanlı ve Türklere karşı bir dizi olumsuz ifadelerden sonra Türklerin Hırvatistan'da, Avrupa'nın merkezine doğru ilerlemede duraklamalarının tek tesellinin olduğu, Hırvatların Türklerin acımasız idareleri altında yaşamak mecburiyetinde kalırken Avrupa milletlerinin büyük adımlarla ilerleyecekleri belirtilmektedir (Navaey, Behar).

Arnavutça ilköğretim 5.sınıf ders kitabında devşirme "kan vergisi" olarak adlandırılırken İskender Bey konusu sonunda öğrencilere sorulan "İskender Bey'in istediği gibi mutlu bir çoculuk geçirdiğini düşünüyor musunuz? Nedenlerini belirtiniz"sorusu doğrudan öğrenciyi olumsuz ve önyargılı cevaba yönlendirmektedir (Rexhepi vd. 2007: 39). Hırvatistan ders kitaplarında da benzer sorulara yer verildiği görülmektedir: "Türklerin savaş esirlerine ve kölelere karşı muameleleri size kimi hatırlatıyor", "Ebeveynler çocukları korumak için neler yaptılar", "çocukları götürülmüş annenin çaresizliğini tasvir ediniz" (Navaey, Behar) gibi sorular çocuklarda nefret, önyargı, öteki duygularının oluşmasına sebep olur. Nitekim toplum içinde eğer önyargılar kökleşmiş ve kaçınılmaz ise bunun kaynağını çocukluk yaşlarında aramak gerekir (Aslan vd. 2007: 127).

Arnavut Tarih yazıcılığında olduğu gibi ders kitaplarına da geçmiş bilgilere göre Arnavutlar kökenlerini İlirlere dayandırarak Kosova'nın otokton halkı olduğunu belirtmektedirler. Diğer taraftan Sırp Tarih yazıcılığı da tarihten gelen gerekçelerini ileri sürerek Kosova'nın Sırbistan'a ait olduğunu ifade etmektedirler. Ancak Arnavutça ve diğer ders kitaplarında ilkçağlarda Balkanlara göç eden Türk kavimlerden bahsedilmemektedir.

Anlaşıldığı gibi Arnavutça Tarih ders kitaplarında "eklektik" (Safran vd. 1996: 10) bir yol izlenerek Osmanlı tarihi konularında birkaçyüz yıllık tarih atlanarak (İskender Bey meselesinden Prizren Birliğine) Osmanlı idaresi dönemi tamamen milliyetçi anlayışla işlenmiştir. Osmanlı tarihi konularında Türklere, kültür ve medeniyetleri ile millet olarak değinilmemiştir.Osmanlı devletinde vezirlik yapmış Arnavutlar ve mimari eserlerden bahsedilmiş, bu dönemde halkın yaşayış şekli veya sosyal hayattan bahsedilmemiştir.Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti konularına da çok az yer verilmesi dolayısıyla Türkler, geçmiş bağlamında Osmanlı olarak var olmaya devam etmektedir.

Kosova'da Boşnakça eğitimde ilköğretim 6, 7 ve 9 sınıflar için Tarih ders kitapları mevcuttur, lise eğitiminde ise iki yazar tarafından hazırlanan basılmamış ders notları Tarih kitabı olarak kullanılmaktadır. Kitap basılmamış olmasına rağmen bakış açısı göstermesi dolayısıyla örnek olarak gösterilmiştir.Boşnakça Tarih ders kitapları Boşnak, Sırp ve Arnavut kaynakları kullanılarak yazıldığı için bu kaynakların üslup ve taraflı ifadeleri, bakış açıları ve dolayısıyla çelişkiler dikkati çekmektedir.

Lise eğitiminde kullanılan Tarih ders notları Dr. Hivzo Goloş ve Rasim Rama tarafından hazırlanmıştır. Sözkonusu ders notlarında Osmanlıların Balkanlara XV.yüzyıldaki fetihleri işgal olarak nitelendirilerek bu işgallerde pekçok Arnavutça yazılı kayıdın Osmanlılar tarafından yok edildiği belirtilmiştir. Devşirme sistemiyle ilgili Sırp Tarih yazıcılığında kullanılan "kan vergisi" adlandırılmasının kullanılması tercih edilmiştir. Arnavutça Tarih ders kitaplarında olduğu gibi İskender Bey büyük vatansever, Arnavutluk vatanı için ve bağımsızlık için mücadele eden ve Osmanlıların büyük aleyhtarı olarak ünlenen kahraman olarak tasvir edilmiştir. Aynı ders notlarında Osmanlı yönetimi altında Sırplar konusunda haydukların ortaya çıkma sebebi olarak "reayanın milli ve dini köleliği" gösterilirken, Osmanlı yönetimi altında

Makedonya konusunda haydukların ortaya çıkma sebebinin Osmanlı idari düzeninin bozulması anarşiye, rüşvete ve şiddete sebep olduğu ve bundan dolayı haydukların ve isyanların belirdiği ifade edilerek çelişkili bilgiler verilmiştir.Aynı şekilde Arnavut nüfusun XVI.ve XVII. yüzyıllarda durumu açıklanırkendurumlarının çok kötü olduğu, ekonominin durakladığı, şehir ve yayla nüfusunun Osmanlı etkisine yenildiği ifadelerine yer verilirken Osmanlı yönetimi altında Makedonya konusunda ise bu yüzyılda Osmanlı devletinde gelen olarak durumun iyi olmadığı belirtilerek çelişkili bilgiler verilmiştir.

Yugoslavya döneminde anayasal – hukuki durum konusunda sadece Arnavutlardan bahsedilerek ve 1955 – 1956 yılları döneminde sadece Arnavutların mecburen Türkiyeye sürüldüğü ve Yugoslavya idaresinin sadece Arnavutlara yönelik şiddet ve terrör uyguladığı belirtilerek diğer Müslüman unsurlar olan Boşnak ve Türklerden bahsedilmemiştir İkinci Dünya savaşından sonraki gelişmelerde yine sadece Arnavutlardan bahsedilmiş, Kosova'da yaşayan diğer uluslardan ve onların faaliyetlerinden bahsedilmemiştir (Goloş vd. 2015).

Boşnakça eğitimde kullanılan ders kitaplarında yerel tarih konuları yok denecek kadar azdır. Özellikle dikkati çeken yerel tarih kapsamında Kosova Boşnaklarının tarihine yer vermemeleridir.Osmanlı dönemi konularında "Osmanlı yönetimi altında Kosova" konusu yerine "Osmanlı yönetimi altında Arnavutlar" başlığı altında işlenmiştir (Goloş, Rama, 2008). Osmanlı yönetimi altında Bosna konusunda Bosna'da önemli Osmanlı mimari eserler, önemli şahsiyetler, edebiyatçılar konusu işlenmesine rağmen Kosova'da Osmanlı dönemine ait mimari eserler ve önemli şahsiyetlere yer verilmemiş, genel olarak Arnavutların önemli isimlerinden bahsedilerek Arnavutça ders kitaplarında olduğu gibi Osmanlı idaresi döneminde önemli şahısları Arnavut gösterme çabalarının olduğu görülmektedir (Goloş vd. 2008).

Kosova'da her üç dilde kullanılan Tarih ders kitaplarında "tarihsel empati" ve "çoklu bakış" (Demircioğlu vd. 2008: 78-79) yöntemlerinin eksik olduğu görülmektedir.Müfredat çok yoğundur ve ders kitaplarında çok fazla metin vardır. Siyasi ve askeri konular ağırlıktadır, ekonomi ve kültürel konulara daha az yer verilmiştir. Ders kitaplarında öğrencilerin düşünce yapısına etki eden kesin ifadelerin olması öğrencilerde "eleştirel düşüncenin" oluşmasını engellemektedir. Özellikle Arnavutça Tarih ders kitaplarında "duygu yüklü metinler" ve Tarih kitaplarının milli varlığı ispatlama aracı olarak görülmesi milliyetçiliği ve "öteki"leştirmeyi körüklemektedir.

Kosova'da ders kitaplarında, kültürel miras olarak anıtlar temsil edilmektedir.Ders kitaplarında en fazla temsil edilen anıtlar siyasi ve etnik karakterlidir.Genel olarak etnosentrik anlatımla yorumlanmaktadırlar ve okulda kültürel miras ve kültürel farklılıkla ilgili eğitim tecrübelerine tamamen tersdir.Ders kitaplarında Ortaçağ Sırp devleti dönemi, Osmanlı dönemi ve Tito Yugoslavya'sı dönemi kültürel mirasın temsil edilmesi genelde ihmal edilen dönemlerdir (Gashi 2016: 24).Kosova'da ders kitaplarında genel olarak kültürel miras çok sınırlı miktarda temsil edilmektedir.Ders kitaplarında kültürel mirasın kimlik şekillenmesiyle bağlantısından ve kültürel çeşitliliğin hoşgörünün geliştirilmesine; çatışmalara sebebiyet verebilecek nefretin, ırkçılığın ve diğer ayrımcılığın engellenmesine olan etkisinden bahsedilmemektedir (Gashi 2016: 26).

Milletin kurgulanabilmesi için içsel ve dışsal unsurlara ihtiyaç vardır. İçsel unsurlar, din, dil, kültür, tarih ve köken birliğidir ve bunlar aracılığıyla milletin birliği sağlanır.Dışsal unsur ise "öteki"dir (Murat 2016: 40). Anlaşıldığına göre özellikle komunist dönemde, Arnavut Tarih yazıcılığında, Arnavut ulusçuluğunun gelişim sürecinde Osmanlılar dolayısıyla Türkler seçilen "ötekiler"dir. Tarihin bu şekilde kullanılması toplumlar arası yakınlaşmaları zorlaştırmış ve toplumları birbirine düşman kılmıştır (Özkan 2016: 537). Halbuki Tarih eğitimi, propaganda aracı olarak kullanılmamalı, bünyesinde ırkçı ve "biz"-"öteki" ikilemine yol açacak aşırı milliyetçi unsurlar barındırmamalı, tarihi olguları saptırmamalıdır (Murat 2016: 33). Ancak Kosova'da uygulanmakta olan Tarih ders kitaplarında tarihçilerin bir bakıma milliyetçiliği yeniden var ettikleri görülmektedir.

Kosova çok uluslu bir devlet olması sebebiyle "ötekiler" ve çatışmalar yaratacak biçimde vurgulayan bir Tarih yazımının yerine, uluslar arasında bağlar oluşturacak ve barış ortamı yaratacak bir Tarih eğitimine ihtiyaç vardır.

Tarih Ders Kitaplarında Revizyon Meselesi

Tarih ders kitaplarında revizyon konusu Birinci Dünya savaşından hemen sonra gündeme gelmiştir. Milletler Cemiyetinin de öngördüğü şekilde ülkeler arasında ders kitaplarının düzeltilmesi için ikili anlaşmalar imzalanmıştır (Safran vd. 1996: 1).

UNESCO'nun yürüttüğü çalışmaların, ağırlıklı olarak Tarih ders kitaplarında düşmanlık ifade eden ibarelerin çıkarılması; sadece gerçek olayları yazmak; yabancı bir millete karşı doğrudan ya da dolaylı olarak nefret, kin ve intikam hislerini aşılayacak sözlerin kullanılmaması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yine UNESCO görüşüne göre Tarih kitapları sadece politik olayları içermemeli, toplumların gelişimini bütün yönleriyle kapsamalıdır (Safran vd. 1996: 2).

Kosova'da Arnavutça Tarih ders kitaplarından Osmanlı ve dolayısıyla Türkler ile ilgili olumsuz ifadelerin gözden geçirilmesi ile ilgili ilk tartışmalar dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Ömer Dinçer'in 2011 yılında Kosova'ya gerçekleştirdiği resmi bir ziyarette Kosova'daki Tarih kitaplarında bazı kötü ifadelerin çıkartılması gerektiği açıklamasıyla başlamıştır. Dönemin Dışişleri Bakanı Ahmet Davutoğlu'na konu ile ilgili sorulan soruya "Kosova tarihçilerinin, soğuk savaş tarihçiliği ve ideolojik tarih yazımındankurtulmaları gerekir" şeklindeki cevabı yeni tartışmalara sebep olmuştur. Çünkü Kosova'da Arnavut tarihçiliği doğrudan Arnavutluk tarih yazıcılığı üzerinden geliştiği için mesele doğrudan Arnavutluk tarih yazıcılığını ilgilendirmektedir (Tuncer 2012: 17).Bu sebeple konunun gündeme gelmesiyle Kosova'da olduğu kadar Arnavutluk'ta da farklı tekpiler ortaya çıktı. Nitekim konuya Arnavutluk'ta bir gazete haberinde şöyle tepki gösterilmiştir: "Ankara, Arnavutların Osmanlı dönemi tarihlerini gözden geçirilmesini Kosova otoritelerinden talep etmektedir. Bilinmelidir ki 1479 yılında Osmanlı egemenliğinin başlamasından, 1912 yılında bağımsızlığın ilanına kadar olan dönem Arnavutların Balkanlar'daki ortak tarihidir. Diğer bir ifadeyle Tirana'nın onayı olmadan Kosova'nın Arnavut tarihini gözden geçirmeye hakkı yoktur" (https://www.shqiperia.com/Historine-duhet-tarishikojne-jo-shqiptaret-e-sunduar-por- sunduesit-turq.13435/).

Ders kitaplarının, Osmanlı ve Türkler ile ilgiliolmusuz ifadeler dolayısıyla gündeme gelmesinden sonra Arnavut tarihçiler ve ders kitaplarının yazarları tarafından değişik tepkiler gösterilmiştir. Kosova'da Arnavutça Tarih ders kitaplarının yazarlarından biri olan Frasher Demaj "siyasi çıkarlar nedeniyle bir halkın tarihi değiştirilemez. Osmanlı Balkanlara tatil için gelmemiştir. Balkanları 523 yıl boyunca işgal altında tutmuştur" şeklindeki ifadesiyle konuya tepkisini göstermiştir. Kosova'lı Arnavut milliyetçilerin tepkisi ise "güçlü Türkiye'nin, güçsüz Kosova'ya baskısı" şeklinde ifade edildi. Kosova Cumhuriyeti'nin dönemin Eğitim Bakanı Rame Buja ise yaptığı açıklamasında bu talebin Türkiye Cumhuriyeti tarafından empoze edilen bir talep olmadığı, Avrupa Birliği'nin de böyle bir talebinin olduğunu, geçmişin değiştirilmeyeceğini sadece karalama ve aşağılama ifadelerinin çıkarılacağını belirtmiştir (Tuncer 2012: 18).

Kosova'da öğrencilerin "öteki"lere ilişkin düşüncelerinin kesin tarihsel bilgi üzerinde kurulmadığı, "ötekilere" ilişkin kullandıkları dilde günümüz basınının da önemli etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.

Nitekim Tarih ders kitaplarının revizyonu meselesinin medyaya yansıması ile tartışmalar büyüyerek farklı boyutlara ulaştı.Bir gazetede konu ile ilgili "Tarih ders kitaplarına Türkiye'nin hükmü altında revizyona hayır" manşetli haberde özellikle işgal eden bir imparatorluk ve işgal edilen bir millet söz konusu olduğunda revizyonun dış müdahale ile yapılamayacağı ifade edilmektedir. Aynı gazetede bazı sözde tarihçilerin, Osmanlı dönemini barış, başarı, ortak yaşamanın örneği düşünceleriyle hiçbir zaman hemfikir olmayacaklarını ve bunları kınadıklarını, Osmanlı devletinde görev yapan pek çok sadrazamın Arnavut olmasının bile milli tarihte hiçbir değerinin olmadığı; beşyüzyıllık Osmanlı dönemi, Türk işgali ve Arnavutlara "soykırım" ve Arnavut milli kimliğini ve kültürünü yok eden bir gerçek olarak

gösterilmiştir.Türkiye'nin talebiyle yapılacak olan revizyon kültürel saldırı olarak adlandırılmıştır(http://www.shekulli.com.al/p.php?id=19674).

Bir diğer gazetede ise konu ile ilgili yapılan eleştirilerde bundan sonra, Arnavutların milli kahramanı İskender Bey kanlı işgalcilere karşlı değil, Osmanlı devletine karşı mücadele etmiştir denilecek, diyerek konuya tepki gösterilmiştir. Aynı haberde Tarih ders kitapları yazarı Frasher Demaj, Tarih ders kitaplarında terimlerin değiştirilmesiyle tarihi gerçeklerin değiştirildiğini ifade etmişir (http://www.shekulli.com.al/p.php?id=14126).Dönemin Kosova Eğitim Bakanı Yardımcısı Nehat Mustafa "Tarih yazarlarının, Türkiye ve Türk İmparatorluğu arasında ayrımı yapmayı bilmedikleri birkaç yerde taviz verilecektir" (http://www.albinfo.ch/qeveria-e-kosoves-ndryshon-historine-shqiptare/) diyerek konu ile ilgili farklı bir bakış açısı sundu.Bir diğer gazetede ise konu daha sert ifadelerle eleştirilmiştir: "bir milletten tarihini değiştirmesini talep etmek o milleti tarihsiz bırakmak anlamına gelir. Beşyüz yıllık tarihini değiştirmeyi kabul eden bir millet tarihsiz kalır ve tarihsizleştirilir". Revizyon Avrupa Birliği talebine göre Avrupa Birliği ülkeleri için öngörüldüğünden ne Arnavutluk ve Kosova ne de Türkiye'nin Avrupa Birliği ülkeleri olmadığından dolayı bu kararın bu ülkelere bağlayıcı olamayacağı ve meselenin sadece Arnavutları ilgilendirdiği, Avrupa Birliği'nin de yüzyıllar önceki tarihin değil Yakın çağ tarihinin revizyonunu talep ettiği vurgulanmıştır. Osmanlı devletini işgalci olarak değil idareci ve kurtarıcı olarak adlandırılan tarihçiler ise yarı tarihçiler olarak tanımlandırılmıştır. 1635 yılında yazılan ilk Arnavutça sözlükteki "Türkün ayak bastığı yerde ot bitmez" atasözünün bunu en iyi şekilde ifade ettiği belirtilmektedir.Daha da ileri gidilerek "Müslümanlar (Boşnaklar) Srebrenica dahil, ikiyüzbin öldürülenle tarihi nasıl yeniden yorumlayabilir" sorusunu sorarak Osmanlı idaresi Bosna savaşında Sırplar tarafından yapılan soykırımlarla karşılaştırılmıştır. Nihayetinde Arnavutların tarih boyunca ve günümüzdeki başarısızlıkları için sadece Türkiye suçlanmamalı, Ortaçağ'da Sırplar ve Bulgarların kendi krallıklarını kurmayı başardıkları, Arnavutların ise başaramadıkları ve o zamanda Türklerin Arnavutları işgal etmedikleri belirtilmiştir (https://www.shqiperia.com/Historine-duhet-ta-rishikojne-jo-shqiptaret-e-sunduar-por-sunduesit-turq.13435/). Kısaca, sadece Ortaçağ'da Sırp hegemonyası değil, İlkçağlar'da Roma hakimiyetinin bile Arnavut milleti üzerindeki etkisinden bahsedilmemektedir. Geçmişte devlet kuramamanın en baştaki sorumlusu Türkler olduğu algısı ile birlikte bu durumda Arnavutların devlet kurucu kapasitelerinin yeterli olmadığı itiraf edilmiştir.

Kosova'nın en çok okunan gazetelerinden biri olan Koha gazetesi "Türkiye Arnavutların, Arnavutluk Cumhuriyeti'nin ve Kosova Cumhuriyeti'nin dostudur. Bu dostluk önemli olduğu için mesele şüphe götürmez. Ancak bu dostluğun maliyeti tarihi gerçekleri değiştirme ve böylece milli, etnik ve kültürel kimliği kaybetme olmamalı"(http://koha.net/?id=8&arkiva=1&l=67081) şeklinde tepkisini göstererek bir taraftan Türkiye'nin dostluğunun önemini belirtirken diğer taraftan bunun bedelinin olmaması gerektiğine dikkati çekmiştir.

Kosova'nın önemli tarihçilerinden Feti Mehdiu'nun "Arnavutların tarihi düzeltilmeli, değiştirilmemeli. Maalesef önce de şimdi de tarihi gerçekler kötüye kullanılmış ve çarpıtılmıştır" diyerek meseleye daha bilimsel yaklaştığı görülmektedir. Osmanlı dönemiyle ilgili farklı arşivlerde ve özellikle İstanbul ve Ankara arşivlerinde, şimdiye değin çok az kullanılan yeterince kanıtın olduğunu belirterek Arnavut tarih yazıcılığında önemli bir eksiğe değinmiştir. Bunlarla beraber Osmanlı İmparatorluğunu, Sırp işgali ile karşılaştırmanın doğru olmadığını ifade ederek "Osmanlı Sultanlığı'nın Balkanlara gelmesi Arnavutlar için Nato'nun gelmesiyle aynı anlam ifade eder, Osmanlı Sultanlığı Arnavutlar için vaşhi ve şiddet idi demek, Nato Kosova halkı için saldırgandı demekle anlamına gelir" belirterek milliyetçi tarihçilerden farklı tutum sergilemiştir(http://time.ikub.al/e9fa5e556c/cb0762a6b9cb49d0e393aee3ccfa2a7a/lajm.aspx).

Kosova'da ders kitapları meselesinin gündeme gelmesiyle buna karşı bir grup Arnavut entelektüeli itiraz mektubu hazırladılar.Mektubu imzalayanlar arasında gazeteci yazar İlire Zajmi de yer almıştır. Zajmi Arnavutça Tarih ders kitaplarında çok fazla saldırı içerikli ifadelerin bulunduğunu kabul etmekle beraber Türkiye'deki Tarih kitaplarında da Osmanlı dönemi aktarıldığında Arnavutlarla ilgili bu tür

ifadelerin yer aldığını düşündüğünü belirtmiştir. Konu ile ilgili yaptığı açıklamada da "Çocuklarımın ilerde düzgün bir tarih bilgisine sahip olması için imzaladım.Savaştan sonra tarih metinlerinde çok yanlışlar oldu.Çocuklarımın ülkemizde hangi ilerlemelerin ve neden geri kaldığımızı öğrenmesi için imzaladım.Geride kalmamızın en büyük nedeni Osmanlı idaresinin çok uzun süre burada kalmasıdır.Bu nedenden dolayı diğer ülkelerle aynı seviyede ilerleyemedik" (http://www.kosovahaber.net/?page=2,21,18495).

Tarih ders kitaplarının revizyonu ile ilgili Eğitim Bakanı Yardımcısı Anila Statovci Demay, Arnavutça Tarih ders kitaplarının özel talepler üzerine gözden geçirildiği, aşağılayıcı ve nefret içeren ifadelerin kaldırıldığını, genç kuşağın nefret ve haraket duygularıyla gelişmemesi gerektiği, genç kuşağın yeni bir görüş edinerek Dünya hakkında önyargısız düşüncelere sahip olmalıdır açıklamalarını yapmıştır (http://koha.net/?id=27&l=132419).

Toplumların ya da milletlerin varlıklarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri, onlar için bir hafıza niteliğinde olan tarihi öğrenmeleriyle doğru orantılıdır (Ural, 2014: 799).Çok kültürlü ve çok inançlı toplumlarda ise aşırı milliyetçi tarih söylemi aynı ülke içerisinde yaşayan ortak kültür ve inanca sahip toplumlar arasında bile keskin sınırlar ve düşmanlıklar oluşturmaktadır (Özkan 2016: 539).Nitekim Osmanlı tarihi üzerinden oluşan algı Kosova'da Arnavut toplumunu da ikiye bölmüştür.Yukarıda açıkladığımız nefret ve önyargı ifadeleri tüm Arnavutları kapsamamaktadır. Muhafazakâr Arnavutlar, Müslüman bir devlet olarak Osmanlı Devleti'ne ve dolayısıyla Türkler ve Türkiye Cumhuriyeti'ne dost ülke ve millet olarak bakmaktadırlar. Batı meyillikesimde ise önyargıların hakim olduğu görülmektedir.

Eylül 2016 yılında yeniden baskıdan çıkan ders kitaplarında revizyon yapılmıştır.Bazı nefret söylemlerinin çıkarılmasıyla beraber sözkonusu ders kitapları halen taraflı ve yanlış ifadeler içermesi dolayısıyla sıkıntılıdır.Örnek olarak Tarih 7.Sınıf ders kitabı incelenmiştir.Söz konusu ders kitabında devşirme sistemi halen "kan vergisi" ve "kan haracı" olarak adlandırılmaya devam edilmiştir. İskender Bey meselesinde de daha önce bahsedilen aynı tutum devam etmektedir. Arnavutlarda İslam dininin yayılması konusunda da revizyondan önce olduğu gibi "İslamizm" teriminin kullanılması tercih edilmiştir (Salihu vd. 2016).İslamizm siyasal bir ideoloji olmakla beraber İslamiyeti din olarak algılamada bakış açısını yansıtmaktadır. Batı'da İslam dini tevhid inancı olarak değil, "Muhammedanizm" yani Hz. Muhammed'in öğretilerinden ve yazılarından çıkmış bir ideoloji olarak görüldüğünden din de "İslamizm" olarak adlandırılmaktadır.Kosova'da 2011 yılında yapılan son nüfus sayımında nüfusun % 96'sı dinini İslam olarak beyan etmiştir. Dolayısıyla ders kitaplarında bu hassas konunun bu şekilde belirtilmesi Müslüman Arnavutlarda da ikilemin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Kosova Eğitim Sistemindeki Reformlarda "İnsan ve Çevre" Alanında Tarih Müfredatı

İlk defa, 1916 yılında ABD'de okutulmaya başlanan Sosyal Bilgiler disiplini ile ilgili değişik tanımlamalar yapılmaktadır. Sosyal Bilgilerle ilgili yapılan tanımlamaların ortak özellikleri etkili vatandaşlık, birbirine bağımlı, global Dünya'da kültürel farklılıkları olan, demokartik değerlere sahip, mantıklı karar verebilme yeteneğine sahip insanlar geliştirmektir (Doğanay 2003: 16). Sosyal Bilgiler eğitimine atfedilen en önemli amaç etkili demokratik vatandaşlık eğitimi olmuştur (Doğanay 2003: 22).

Kosova Eğitim bilim ve Teknoloji Bakanlığının 2011 Ağustos ayında oyanladığı karar ile 2013 – 2014 öğretim yılında yeni eğitim sisteminin pilot uygulaması başlamıştır. Yeni eğitim sisteminden amaç kalite ve eşitliğin kurulması, plan ve programların, kitapların geliştirilmesi ve diğer pedagojik kuralların uygulanmasıdır. Kosova Eğitim Bakanlığı yeni eğitim sisteminde yedi müfredat alanı belirlemiştir: Diller ve İletişim, Sanatlar (Resim ve Müzik Eğitimi), Matematik, Doğa Bilimleri, Toplum ve Çevre, Sağlık ve Refah, İş ve Hayat (6-9. Sınıflar için Ana Müfredat Kitabı 2012). Ana müfredatta diğerleriyle beraber öğrencilerde ulaşılması istenen en önemli amaç becerilerin ve yetkinliklerin geliştirilmesidir. Ana müfredatlarda ulaşılmak istenen ortak yetkinlikler şunlardır: iletişim ve ifade yetkinlikleri, düşünme yetkinlikleri, öğrenme yetkinlikleri, yaşam iş ve çevre yetkinlikleri, kişisel yetkinlikler ve vatandaş yetkinlikleri.Tarih dersi Coğrafya ve Yurttaşlık dersleriyle birlikte Toplum ve Çevre Müfredat alanına

dahil edilmiştir. 6. ila 9. sınıflarda Toplum ve Çevre alanı ile öğrencilerde ulaşılması istenen beceriler, değer ve tutumlar sorumlu vatandaş olmak, kişisel kimlik geliştirmek, kolektif kimliği (sosyal, ulusal, devlet, etnik, dini, ırk, cinsiyet, kültürel ve çevre kimliği) daha iyi tanımak, günlük yaşamda sorumlu karar alma, çevreyi koruma, kaynakları kullanma, analiz sentez ve verilerin değerlendirilmesi gibi becerilerin geliştirilmesidir (6-9. Sınıflar için Ana Müfredat Kitabı 2012: 63, 67). Toplum ve Çevre alanının öğrenme sonuçlarında diğerleriyle beraber öğrencilerde tarihsel olaylar arasında bağlantı kurulması, eleştirel bir şekilde analiz edilmesi sonuçlarına yer verilmesi Tarih eğitiminde bilimsel yaklaşıma olanak sunulmuştur (6-9. Sınıflar için Ana Müfredat Kitabı 2012: 65).

Toplum ve Çevre alanının bir kısmı olarak tarih dersi ile öğrencilerde yetenek, beceri, değer ve tutumlarının geliştirilmesinde önemli rol oynar. Geçmişi her yönü ile araştıran öğrencide geçmiş bilinciyle günümüzü anlama ve geleceği bilinci geliştirilir. Yeni müfredatta her sınıf için beş ana kavram geliştirilmiştir. Bu kavramlar: 1. Birey, gruplar ve toplumsal ilişkiler, 2. Toplumsal ve doğal süreçler, 3. Normlar, değerler ve sorumluluklar, 4. Karar verme ve enstitüler, 5. Çevre, kaynaklar ve devamlı gelişim. Her sınıf için müfredat bu ana kavramlar üzerinden geliştirilmektedir. Yeni müfredat uygulamasında ortak müfredat hazırlanmaktadır, Türk ve Boşnak uzmanlar ise bu müfredata milli tarih konularını dahil etmektedirler.

Üç öğretim yılı pilot uygulaması yapılan yeni müfredat bu sene gözden geçirildi. Gözden geçirilmiş müfredatta Toplum ve Çevre alanının amaçları diğerleriyle birlikte öğrencilerde sorumlu vatandaş olarak yetişmeleri için yetenek ve becerilerin, değer ve tutumların geliştirilmesi, kolektif kimliğin (sosyal, milli, devlet, etnik, dini, ırk, cinsiyet, kültür, bölgesel) daha iyi tanınması için şahsi kimliğin geliştirilmesi olarak belirlenmiştir.

Ders öğrenme sonuçlarında, farklılıklar içinde ortak yaşama değerleri ve kurallarını uygulamayı öğrenir (Çekirdek Müfredat 6-9 Sınıflar 2016: 67); bir bölgede ve farklı dönemlerde etnik, kültürel, sosyal ve dini farklılıkları ve benzerlikleri karşılaştırmak için eleştirel bir şekilde farklı kaynakları yorumlar (Çekirdek Müfredat 6-9 Sınıflar 2016: 68) sonuçlarının bulunması Tarih derslerinde daha bilimsel yaklaşımın sunulmasına olanak vermektedir.

Toplum ve Çevre alanın içerisinde Tarih öğretimi, ders kitaplarında revizyon yapılmasına rağmen dersin hedeflerine ulaşmada sıkıntılar var olmaya devam edecektir.Çünkü Tarih sadece derslerde öğretilmiyor, öğretmenin tutumu, aile, çevre ve medyanın etkisi önemsenmeyecek kadar büyüktür.

Tartışma ve Sonuç:

İkinci Dünya Savaşı döneminden sonra gelişmiş ülkelerde Tarih öğretimine yüklenen misyon, Tarih öğretimi aracılığıyla insanlarda saygı ve yurttaşlık bilincinin geliştirilmesidir.Yeni anlayışa göre Tarih öğretimi; barış, karşılıklı saygı ve etkin vatandaşlık becerilerinin kazandırıldığı bir alan olmanın yanında öğrencilere, problem çözme ve analitik düşünebilme gibi becerileri kazandırabilecek bir alan olarak görülmeye başlanmıştır (Demircioğlu 2006: 135).Ayrıca diğer milletlerin tarihlerinin "doğru, eksiksiz, kışkırtıcı olmayan" bir üslûpla ele alınması gereği gündeme gelmiştir.Bu tarz Tarih öğretiminin genel adı "Barışçı Tarih Öğretimi"dir (Safran vd. 1996: 11).Özellikle çok kültürlü toplumlarda tarih, toplumsal çatışmaları ortadan kaldırıcı bir rol üstlenmelidir (Özkan 2016: 540).

Halihazırda Kosova'da, Arnavutça, Türkçe ve Boşnakça ders kitaplarında en başta metodolojik sorunlar vardır. Söz konusu ders kitaplarının klasik metodlarla ve özellikle Arnavutça ders kitaplarının etnosentrik ve milliyetçi tarih anlayışıyla yazılmış olmaları en başta gelen sorunlardır.Ders kitapları çok kültürlü değil, pek çok politik konu içermekte olup öğrencilerin ilgisini çekmemektedir. Buna ilaveten, ders kitapları görsel materyaller açısından yeterli olmayıp çocukların ilgisini çekecek etkinliklere sahip değildir.Söz konusu Tarih ders kitaplarının dikkati çeken bir diğer özelliği erkek merkezli olarak hazırlanmış olup, kadın ve çocuklar bu materyallerde yeterince temsil edilmemektedirler.

Tarih ilminin öğretiminde en önemli araç olan ders kitapları, mutlak suretle doğru, açık, delilleriyle ispatlanmış, kaynaklarla desteklenmiş şekilde hazırlanmalıdır.Bu yüzden belgelere dayandırılmayan veya geçerli sayılabilecek kaynaklarla desteklenmeyen geçmiş; Tarih biliminin konusu olarak ele alınamaz (Ural 2014: 798).Nitekim Kosova'da en büyük sıkıntı yaratan, genel olarak Arnavut Tarih yazılığında olduğu gibi, ders kitaplarında Osmanlı dönemindeki Arnavutlar konularının da yazımında Osmanlı kaynaklarının kullanılmamasıdır. Dolayısıyla Osmanlı bakış açısı yansıtılmamaktadır. Dolayısıyla "çoklu bakış açısı" halen en büyük eksikliği teşkil etmektedir.Halbuki tarihteki hassas konuların öğretiminde çoklu bakış açısının önemi büyüktür.Osmanlı ve dolayısıyla Türk tarihi birkaç bölümde işlenmiş olsa da genel olarak Türk tarihi, Türklerin tarihte kültürel başarıları hakkında çok az bilinmektedir.

Kosova'da kullanılan Tarih ders kitaplarında, özel terimler ve milletlerin kendilerine özgü tanımlarının dışında tarih yazımı ve öğretiminde, bütün Dünya'da kabul gören ortak bir dil ve ortak kavramların kullanılmaması ayrı bir sorunu teşkil eder.Söz konusu kitaplarda ortak ifade birliği ve kavram birliği yoktur.

Resmi, milliyetçi söylem çerçevesinde hazırlanan Tarih kitaplarının insan hakları açısından dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Tarih anlatımına insan hakları yerine milliyetçi söylemin egemen olması halinde, Tarih eğitimi alan her birey meydana gelecek olayları söz konusu söylem temelinde değerlendirecektir. Bu söylem, sadece geçmişte yaşanan durumların değerlendirilmesinde değil, aynı zamanda bugünün ve geleceğin şekillendirilmesinde de etkili olmaktadır (Murat, 2016: 41). Bu sebeple tarihsel süreç kesinlikle objektif ve milliyetçilikten uzak bir şekilde sunmalıdır, Arnavut Tarih yazıcılığında Osmanlı dönemi tasvirinde görüldüğü gibi "kurban mitosu" çerçevesinde aktarılmamalıdır.

Tarih öğretimine yüklenen en önemli görevlerden birisi insan haklarına ve demokratik değerlere sahip vatandaşlık bilincinin oluşturulmasıdır. Ancak ders kitaplarında yukarıda belirtilen sorunlar bu amaca ulaşılmasında büyük engel teşkil etmektedir.Eylül 2016 tarihinde basılan ders kitaplarında revizyon yapılmış ve bazı nefert söylemleri çıkarılmasına rağmen eleştirel düşünceyi teşvik eden ve çoklu bakış açısını sunan ders kitapları yazılmadan söz konusu sorunların aşılmasında sıkıntılar var olmaya devam edecektir.

Kosova gibi çok uluslu devletlerde milli kimliklere saygı gösterilmesiyle birlikte vatandaşlık (devlet) bilincinin oluşturulması büyük önem arzeder.Bununla beraber çoğunluk Arnavut nüfusunun Kosova'yı sahiplenmesi, azınlık konumundaki milletlerde aidiyet sıkıntısı ortaya çıkarmaktadır. Halbuki Kosova Cumhuriyeti Anayasası'nda,Kosova'nın tüm vatandaşlarının ülkesi olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan Türk ve Boşnaklar'da "ana ülke" algısı da aidiyet konusunda farklı durumun ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.Türk öğrencileri genelde Türkiye medyasını takip ettikleri için Kosova siyasetçilerini genelde tanımamakta, bunun yerine Türkiye'deki siyasetçileri ve siyasi olayları daha iyi tanımaktadır. "ana ülke" algısı milli mensubiyet dolayısıyla büyük önem arz etmekle beraber, Kosova'da yaşayan azınlıklarda "Kosova'lı" bilinci ve kimliğinin oluşturulması da ayrı önem arz eder. Bu açıdan Vatandaşlık eğitimi dersiyle beraber Tarih derslerinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Günümüzde ulus devletlerin aşılmasıyla küreselleşme ve yerelleşme süreçleri hız kazandı.Kürselleşme küresel tarihe; yerelleşme ise yerel tarihe önem kazandırdı.Yerel tarihle yerel farklılaşmalar anlaşılmaya çalışılır (Aslan vd. 2007: 130). Bu sebeple hem aidiyet duygusunu güçlendirmek hem de çoğunluk konumundaki topluma, Kosova'da yaşayan farklı milletlerin de geçmişinin ve kültürünün öğretilmesi ve Kosova'nın çok uluslu bir devlet algısının oluşturulması dolayısıyla yerel tarih konularına daha fazla yer verilmelidir.

Diğer taraftan Arnavut çoğunlukta da milli devlet algısı dolayısıyla "Kosova'lı" bilincinin oluşturulmasında sıkınıtlar vardır.Devletin varlığını ifade eden "Kosova'lı" kimliği Sırbistan tarafından da, Kosova'yı devlet olarak tanımadığından dolayı kabul edilmemektedir. Sırbistan'a göre Kosova Sırbistan'a ait olduğundan dolayı Arnavutları azınlık olarak kabul etmektedirler. Kosova'lı kimliği

konusunda halen medyada ciddi tartışmalar sürmektedir.Kosova'nın bağımsızlığını ilan etmesinden sonra "Kosova'lı" ve "Arnavut" kimlikleri, kimlik çakışması olarak ifade edilmektedir.Analist Halil Matoşi tarafından "Kosova'lı" bir üst kimlik olarak tanımlanmaktadır. Ona göre Dünya'nın her yerinde yaşayan Arnavutlar etnik olarak Arnavut'tur, ulus ise insanların politik inşasıdır. Arnavutluk'un bağımsız olmasından sonra Kosova'daki Arnavutlar bir ulus daha – Kosova'lı ulusu oluşturdular.Eğer Kosova'da azınlıklar da "Kosova'lı" kimliği altında kabul edilirse çok uluslu bir devlet olması muhtemeldir (http://www.evropaelire.org/a/28059191.html).Bir başka gazete haberinde ise Kosova'nın bağımsız bir devlet olmakla birlikte yeni kimliğe ihtiyacı yoktur, var olan ve var olacak sadece Arnavut kimliğidir denilerek "Kosova'lı" kimliği reddedilmektedir (http://telegrafi.com/identiteti-kosovar-realitet-apo-mashtrim/). Kosova'lı tarihçi Yahya Drançoli de ulusal kimliğin bir gecede inşa edilemeyeceği, ancak gelecekte bu fikrin başarılı olup olamayacağını anlaşılacağı, şimdilik milli bayramlar, semboller, bayrak gibi hergün görülen sembollerin Kosova halkının Arnavut kimliğini göstermektedir. Gelecekte Kosova devletinin inşası, Kosova'da yaşayan tüm etnik unsurların ulusal kimliklerini koruyacaktır diyerek diğerlerinin aksine Kosova'da sadece Arnavutların değil diğer milletlerin kimliğine de değinmiştir (http://www.evropaelire.org/a/24404415.html).Genelde Kosova'lı kimliği tartışmalarında Arnavutlardan mada Kosova'da yaşayan diğer milletlerden bahsedilmemektedir. Neticede Tarih ve Sosyal Bilgiler eğitimi amaçlarında vurgulanan "ulusal" amaçlarına ulaşmada etnik kimlik değil ulusal – devlet kimliğinin belirlenmesi gerekir. Bu amaçla üst kimlik olarak Kosova'lı kimliği önem kazanmaktadır.Bu durum Tarih ve Vatandaşlık eğitiminin önemini bir defa daha ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, Kosova'da toplukları ayıracak değil, toplulukları kucaklayan daha dengeli, çeşitli bir tarihçilik büyük önem taşımaktadır.Eğer bu yapılmaz ise, tarih hakkında önyargılar ve nefretler, tarihi mağduriyetler ve topluluklar arası bölünmeyi artıracaktır ve netice olarak çatışmaları başlatabilecek. Mevcut olan durum göz önünde bulundurulusa Kosova'da yetişmekte olan genç kuşaklar ilerde ortaklaşa anlaşılacak bir dilde ya da paylaşılan bir tarih veya kültür vesilesiyle bile aralarında iletişim kurmakta zorlanacaklardır(AGİT Kosova Misyonu 2009: 29).

Bütün bu nedenlerden dolayı AGİT Kosova eğitim sistemleri hakkında diğerleriyle beraber kültürlerarası eğitim,eğitim sistemlerinde tüm topluluklara ait öğretmen ve öğrencilere kendi aralarında sosyal öğretim olanaklarının sunulmasını, özellikle okul düzeyinde etnik, kültürel, dini veya dil kimliklerinden dolayı ayrımcılığa, husumete ya da şiddete maruz kalabilecek ya da maruz kılan kararların önlenmesi ve çözüm üretilmesiniönermektedir (AGİT Kosova Misyonu 2009: 30).

1970'lerde özellikle İngiltere'de "Yeni Tarih" anlayışı ortaya çıkmıştır.Bu anlayış, sosyal tarihi vurguladığı gibi, asıl olarak öğrencilerin tarihsel kaynaklar üzerinde bir tarihçi gibi çalışarak tarihi öğrenmesi anlayışını gündeme getirmiştir (Ata 2006).

Bu konuda en kapsamlı çalışmalar yapan kuruluş, 1992 yılında Avrupa Konseyi talebiyle kurulan ve Avrupa değerleri çerçevesince ortak bir Tarih öğretimi anlayışı oluşturmaya çalışan Euroclio Derneği'dir.Euroclio çalışmalarını özellikle siyasi değişimlerin ve etnik ve dini gruplar arasındaki gerilimlerin yaşandığı ülkelerde yoğunlaştırmaktadır (http://euroclio.eu/association/).Eski Yugoslavya ülkesi olarak Kosova'da da söz konusu dernek önemli çalışmalar yapmıştır.Kosova dahil Eski Yugoslavya ülkelerinin öğretmenleriyle 2 yıl düzenlenen seminerler neticesinde etkinlikler kitabı hazırlanıp yayınlanmıştır (http://euroclio.eu/publication/once-upon-a-time-we-lived-together/).İngilizce hazırlanan kitap Arnavutça ve Boşnakça dahil Eski Yugoslavya ülkeleri dillerine tercüme edilmiş, Türkçe Yugoslavya'da resmi dil olmasına dağmen Türkçe'ye çevirilmemiştir, dolayısıyla Kosova'daki Türk öğretmenler sözkonusu kitabı kullanamamaktadır.

Kosova'da Tarih eğitim ve öğretimiyle ilgili çalışmaları yoğun bir şekilde gerçekleştiren kuruluş "Kosova Tarih Öğretmenleri Derneği"dir (Arnavutça: Shoqata e Mësimdhënësve të Historisë së Kosovës). Kosova ve Türkiye'nin ortak geçmişi olmasına rağmen Türkiye Cumhuriyeti tarafından şimdiye değin sadece Konya Belediyesi, Nisan 2016 tarihinde Kosova'lı bir grup Arnavut, Türk ve

Boşnak Tarih öğretmenine seminer düzenlemiştir.Ancak yukarıda bahsedilen, Osmanlı tarihi ile ilgili sorunlar sebebiyle Türkiye Cumhuriyeti tarafından,Osmanlı tarihi öğretiminde kaynakların kullanımı ve çoklu bakış açısının önemi ve metodolojisi ile ilgili seminerlerin düzenlenmesi elzemdir.Çünkü ders kitapları önemli bir ders aracı olmakla birlikte her derste öğretmenin tutumu ayrı bir önem arz eder. Nitekim tarihçilerin de kendilerine göre önceden oluşmuş yargıları ve düşünceleri vardır (Özkan 2016: 540).Tarih öğretmenleri ve ders kitapları haricinde aile, çevre ve medya da tarih algısının oluşmasında büyük rol oynar.Yenilikçi Tarih eğitimiyle öğrencilerde bir tarihçi gibi kaynakları kullanma becerisinin ve eleştirel tarih bilincinin geliştirilmesi ve dolayısıyla tarihin amaç olarak değil gerçek manada bilim olarak öğretilmesi zaruridir. Tarih eğitimiyle ortaya çıkan nefret ve taraflı söylemler yine ve ancak tarih öğretmenleri tarafından düzeltilebilir.

Kaynakça:

Abdyli, Ramiz ve Emine Bakalli. Historia 11 Gjimnazi i Shkencave Shoqërore, Libri Shkollor, Prishtinë 2006.

Aslan, Erdal ve A. Avcı Akçalı. "Kimlik Sunumu Olarak Tarih Eğitimi". Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 22 (2007): 125-132.

Ata, Bahri. "Üniversite Öncesi Okul Tarih Öğretiminde Siyasi Tarihin Yeri". Prof. Dr. Oral Sander'in Anısına, Türkiye'de Siyasi Tarihin Gelişimi ve Sorunları Sempozyumu. (31-48 Ankara 2006): 31 -48.

Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) KOSOVA MİSYONU, İnsan Hakları ve Topluluklar Departmanı, İlkokul ve Ortaokul Eğitim Sistemleri İçinde Kosova'da Çoğunluk Toplumuna Ait Olmayan Toplulukların Konumu, Nisan 2009.

Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı KOSOVA MİSYONU, Topluluk Haklarını Değerlendirme Raporu (2015).

Bajraktari, Jusuf ve İsa Bicaj. Historia 11 Gjimnazi i Përgjithshëm, Libri Shkollor, Prishtinë 2006.

Batakoviç, Dušan.İstorija 7, Beograd 2009

Bicaj, İsa ve Arbër Salihu. Historija 7, Libri Shkollor, Prishtinë 2009.

Bicaj, İsa ve İsuf Ahmeti. Historia 12 Gjimnazi Shoqëror, Libri Shkollor, Prishtinë 2005.

Bislim, Bekim. "İdentitet Kosovar, realitet apo articifial" (28 Kasım 2011) 20 Ekim 2016. http://www.evropaelire.org/a/24404415.html

Bislimi, Bekim. "Përplasje për identitet, kosovar apo shqiptar" (17 Ekim 2016) 20 Ekim 2016. http://www.evropaelire.org/a/28059191.html

BM Eğitim Kararı, http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/egitim/tavsiye_karari_anlayis.pdf. 22 Ekim 2016.

Boldvin, Klajv. Izveštaj Manjinska Prava na Kosovu Pod Međunarodnom Upravom. (2006).

Çirkoviç, Sima. İstorija 2, Beograd 2009.

Demircioğlu, İsmail H. "Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'de Tarih Öğretiminin Genel Amaçlarının Karşılaştırılmalı Bir Değerlendirilmes". Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 16 (2) (2006): 133-146.

Demircioğlu, İsmail H. ve Muhammet A. Tokdemir. "Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik". Değerler Eğitimi Dergisi 6 (15) (Haziran 2008): 69-88.

Derviş, Fetnan. "Bir Şehir Multikültürel Miras – Ortak Kültürel Mirasın Örnek Şehri Prizren". II. Uluslararası Öncü Öğretmenler Zirvesi, 15-17 Temmuz 2016 Üsküp.

Doğanay, Ahmet. "Sosyal Bilgiler Öğretimi". Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ed. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek, 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi. 2003: 15 – 46.

Gashi, Shafi.Analizë e shkurtër: Trashëgimia Kulturorë: Një Histori e Patreguar Trashëgimia Kulturore e Kosovës në Tekstet Mësimore Të Historisë Në Kosovë, Organizata Jo-qeveritare EC Ma Ndryshe, (Ec Ma Ndryshe Sivil Toplum Kuruluşu). 2016.

Goloş, Hivzo ve diğerleri. Historia 9, Priştine Libri Shkollor Yayınları, 2015 ikinci baskı.

Günal, Hasan ve Ramazan Kaya. "Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi Sırasında Yaşadıkları Çekince ve Sorunlar (Erzurum örneği). TUHED 5 (1) (Bahar 2016): 44-73.

http://euroclio.eu/association/ 20 Ekim 2016.

http://koha.net/?id=27&l=132419 (13 Eylül 2016) 20 Ekim 2016.

http://koha.net/?id=8&arkiva=1&l=67081 (23 Ağustos 2011) 20 Ekim 2016.

http://minorityrights.org/wp-content/uploads/old-site-downloads/download-160-Minority-Rights-in-Kosovo-under-International-Rule-Serbian-edition.pdf. 16 Ekim 2016.

http://time.ikub.al/e9fa5e556c/cb0762a6b9cb49d0e393aee3ccfa2a7a/lajm.aspx. (2013) Erişim tarihi: 20 Ekim 2016.

http://www.albinfo.ch/qeveria-e-kosoves-ndryshon-historine-shqiptare/ (11 Eylül 2011) 20 Ekim 2016.

http://www.kosovahaber.net/?page=2,12,10790 (9 Şubat 2012) 28 Ekim 2016.

http://www.kosovahaber.net/?page=2,21,18495. (20 Nisan 2013) 20 Ekim 2016.

http://www.shekulli.com.al/p.php?id=14126 (21 Ocak 2013) 20 Ekim 2016.

http://www.shekulli.com.al/p.php?id=19674. (28 Mart 2013) 20 Ekim 2016.

Kosova Belediyelerinde Eğitim Kanunu http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/9ligji-i-arsimit-ne-komuna2008-03-l068-al-arse-kom.pdf. 22 Ekm 2016.

Kosova Cumhuriyeti Anayasası, http://www.gjk-ks.org/repository/docs/Kosova.Cumhuriyeti.Anayasasi.pdf. 22 Ekim 2016.

Kosova Cumhuriyeti Ders Kitapları Yasası http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/8-lbtmldp-2008-03-l048.pdf. 22 Ekim 2016.

Kosova Cumhuriyeti Ünivesite Öncesi Eğitim Kanunu, http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/1-ligji-per-arsimin-parauniversitar.pdf. 22 Ekim 2016.

Kosova Eğitim Bilimve Teknoloji Bakanlığı, Çekirdek Müfredat Kitabı 6 – 9. Sınıflar. (Haziran 2012).

Kosova Eğitim Bilimve Teknoloji Bakanlığı, Çekirdek Müfredat Kitabı 6 – 9. Sınıflar. (Gözden geçirilmiş) (Ağustos 2016).

Murat, Aslı. "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Tarih Eğitiminin İnsan Hakları Bağlamında Değerlendirilmesi". İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2012.

Navaey, Azra Abadžić. "Predodžbe o Turcima u hrvatskoj nastavi povijesti". 25 Şubat 2015.http://behar.hr/predodzbe-o-turcima-u-hrvatskoj-nastavi-povijesti/

OSCE, Kosova'da Belediye Dil Uyumu, Haziran 2014.

Öner, Galip. "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 'Okul Dışı Tarih Öğretimi'ne İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi". Türk Tarih Eğitimi Dergisi 4 (1) (2015): 89-121.

Özkan, S. Hilmi. "Çok Kültürlü Çok İnançlı Toplumlarda Tarih Yazımı ve Tarih Eğirimi" I. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Müslümanlar Kongresi, (Konya 2016): 535-541.

Rajić, S. ve diğerleri.İstorija 8, Beograd 2008.

Rashiti, vegim. "İdentitet Kosovar, realitet apo mashtrim" (2012) 20 Ekim 2016. http://telegrafi.com/identiteti-kosovar-realitet-apo-mashtrim/

Rexhepi, Fehmi ve Frasher Demaj. Historija 5, Libri Shkollor, Prishtinë 2007.

Safran, Mustafa ve Ata, Bahri. "Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar: Türkiye'deki Tarih Ders Kitaplarında Yunanlılara İlişkin İfadelere Yönelik Öğrenci Görüşleri". G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi ,1, 11-26 (1996).

Tuncer, F. Fuat. "Kosova'da Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı – Türk İmajı". Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya 2012.

Ural, Selçuk. "Makedonya'da 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı-Türk Algısı". Tarih Okulu Dergisi 7 (XIX) (Eylül 2014): 797-826.

Ünlü, İhsan ve Hakan Örten. "Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 21 (2013): 287-302.

Yanpar, Ş. Tuğba. "Öğretim Materyal ve Teknolojileri".Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ed. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek, 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi. 2003: 281 – 315.

Zejneli, Xhelal. "Historine duhet ta rishikojne jo shqiptaret e sunduar por sunduesit turq" (2011) 20 Ekim 2016.https://www.shqiperia.com/Historine-duhet-ta-rishikojne-jo-shqiptaret-e-sunduar-por-sunduesit-turq.13435/

Türk Eğitim Sisteminde Güzel Sanatların Yeri ve Önemi

The Place And Importance Of Fine Arts In Turkish Education System

Hilal YILDIZ İLBAY *

Öz

Millî Eğitim Bakanlığınca yürütülen temel eğitim sisteminde öğrencilere, ilgili beceri ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme yapılmaksızın güzel sanatlar ile ilgili bazı dersler verilmektedir. Öte yandan, sanat eğitimi okul öncesi dönemden başlayarak eğitimin tüm evrelerini kapsayan bir süreçtir. Öğrencinin kendini bedensel ve ruhsal açıdan geliştirmesi ana hedeflerden biri olmalıdır.

Sanat, insanın kendini en güzel ifade etme biçimi olarak bilinmektedir. Öğrencilerin algılama, düşünme, görsel, işitsel eylemlerinin de katıldığı bir süreçtir. Bu süreçte, güzel sanatların dallarını kapsayan derslerde önce verilen konuyla ilgili beyin fırtınası ile etkinliğe başlanır. Öğrenci derste hayal eder, düşünür, kişiselleştirir, hayallerini zihninde resmeder. Konu hakkında düşüncelerini sınıfta akran ve eğitimciler ile sözel olarak paylaşır, dramatize eder. Duygularını yazıya döker, şiirsel evrene dalıp nihayetinde müziğin ritmi ve tınısı ile ifadesini tanımlar. Sanat eğitimi alan öğrenci, çağdaş bir dünya görüşüne sahip olabilmektedir. Yaşam gerekliliklerini belirli düzene oturtur. Duygu-düşünce ve hayallerini disipline edebilir. Bu sayede çevresiyle uyumlu yaşayabilir ve insanlarla iletişimde etkin bir rol oynayabilirler. Toplumda yeri geldiğinde sorgulayabilen aynı anda karşı taraf dengeleri kurabilen kişilerdir. Etkin kullanılan sanat eğitimi ile dengeli, yaratıcı, özgüvenli nesiller yetiştirmek mümkündür. Sanat eğitimi alan bireyler yaşadığı çevreyi güzelleştirmeyi amaç edinir. Güzel sanatlar sayesinde, estetik duyarlılığa sahip bireyler Türk toplumunun ve tüm insanlığının sanat değerlerini koruyan nesiller yetişebilir. Eğitim sistemimizde güzel sanatlara gereken önemin verilmesi ile düşünen, sorgulayan, risk alabilen bireyler/öğrenciler yetiştirmemiz mümkün olabilir.

Anahtar kelimeler: içsel motivasyon, kişilik gelişimi, beceri kazanımları, özgüven, farkındalık

* Çukurova Salbaş Ortaokulu Müdürü, E-mail: hilal.yildiz.1978@gmail.com / hilal_yildiz_1978@hotmail.com

Abstract:

In the elementary education system conducted by the Ministry of National Education, students are taught some classes on fine arts without any guidance concerning their interests, abilities or talents. On the other hand, arts teaching is a process that starts from the pre-school era and expands to all stages of education. Self-development of the student both physically and mentally should be one of the main goals.

Art is known as one of the most beautiful ways of expressing one's self. It is a process that consists of students' perception, thinking, visual and aural actions. In this process, in a class about fine arts, we first start with a brainstorming activity about a given topic. Students imagine, think, personify, and picture a dream. Later, they share their opinions with their peers and educators verbally and they dramatize. Then, they write about it, they enter into a poetic world and finally complete their statements with the rhythm and resonance of music. A student who is educated on fine arts can thus have a contemporary world view. They can be organized in terms of their life necessities. They can discipline their emotions, thoughts and dreams. This way, they could live in harmony with their environment and they could be active in communication with people. These are the people who can question and at the same time bring about a balance in the society. With an efficiently employed arts teaching, it is possible to raise balanced, creative, self-confident generations. Individuals who are trained on fine arts would seeks to better their surroundings. Thanks to fine arts, individuals with aesthetic tenderness can raise generations that preserve the artistic values of the Turkish society and the whole humanity. It would be possible to raise thinking, questioning, risk taking individuals/students by attaching the required importance to fine arts in our education system.

Keywords: inner motivation, personal development, skills acquisition, self-confidence, awareness

Giriş:

Sanat kelimesinin sözlük anlamına baktığımızda bir duygunun, tasarının veya güzelliğin anlatımında kullanılan yöntem ve teknikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşamın içinden çıkan insan etkinliği olarak sanatın insanlıkla yaşıt olduğu söylenebilir. Genel olarak herhangi bir etkinliğin ya da bir işin yapılmasıyla ilgili yöntemlerin, bilgilerin ve kuralların tümüne birden sanat denir. Sanatsal etkinliği, bazı düşüncelerin, amaçların, duyguların, durumların ya da olayların, deneyimlerden yararlanarak, beceri ve düş gücü kullanılarak ifade edilmesine ya da başkalarına iletilmesine yönelik yaratıcı bir insan etkinliği diye de tanımlanabilir.(Bozkurt, 1995:15)

Sanatın Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Sanat insanlığın varoluşu ile başlayıp, insanların yaşama tutunma çabaları ile çeşitli kalıplara girerek şekillenmiştir. İnsanların birbirleriyle iletişim kurabilmeleri için mağara duvarlarına yaptıkları resimler ilk sanat ürünleri olarak kabul edilir. Sanat, insanlık tarihiyle birlikte oluşma evresine giren toplumsal bir olgudur. İnsanlık tarihinin geçirdiği evrimsel süreci sanat da yaşamıştır. Bu süreç içinde varlığını geliştirerek devam etmiştir. (http://www.webokur.net/forum/konu/sanatin-dogusu-ve-gelisimi-hakkinda-bilgi.44064/)

Sanatın Dönemi

Sanat bir güçtür. Güçlü sanat anlayışına ve uluslararası yarışabilecek güçlü sanatçılara sahip olan ülkeler, dünyada seslerini duyurabilme gücüne sahiptir. (Akdoğan, 2001:3) Sanat, insana incelik ve zerafet duygusunu kazandıran çok önemli bir olgudur. Sanat dallarıyla toplum arasında sıkı bir ilişki vardır ve insanları kaynaştırıcı özelliğe sahiptir. Sanat sayesinde kültürel birikimlerini günümüze taşıyan toplumlar, uygar medeniyetler olarak hayatlarına devam ederler.

Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi insanın kendini doğru ve en güzel biçimde ifade edebilme süreci olup, öğrencilerin algılama, düşünme, görsel, işitsel ve dokunsal eylemlerine de katkı sağlayacak bir süreç olmalıdır.

Sanat eğitiminin önem ve gerekliliğinin bilinmesi bu konuda atılacak yapıcı adımların ilkidir. Bu nedenle sanat eğitiminin çocuğa/ gençlere kazandırdığı değerler göz önüne alınmalıdır. Eğitimin her aşamasında bireyin yetilerine hitap edecek düzeyde sanat eğitimi alması sağlanmalıdır. Sanat ile uğraşan insanlarda beynin sağ yarım küresinin daha baskın olduğu görülmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde Güzel Sanatların Yeri

Eğitim sisteminde verilmekte olan güzel sanatlar dersinde, önce verilen konuyla ilgili beyin fırtınası ile etkinliğe başlanır. Öğrenci derste hayal eder, düşünür, araştırır, kişiselleştirir, hayallerini zihninde resmeder, konu hakkında düşüncelerini sözel olarak paylaşır, dramatize eder, gerekirse yazıya döker, şiirselleştirir, duygularını müziğin ritmiyle ifade eder. Süreç bununla da bitmez, ortaya çıkarılan ürünler üzerine paylaşımlar, eleştiriler ve farklı değerlendirme etkinlikleri yapılır.

Güzel Sanatlar Eğitiminin Gerekliliği

Beynin çalışma prensibine etkileri

Sanat ile uğraşan insanlarda beynin sağ yarım küresinin daha baskın olduğu görülmektedir. Özellikle tıp alanındaki gelişmeler, beyin ile ilgili araştırmalar göstermiştir ki, beynin sağ ve sol yarımküreleri çeşitli özellikler taşımaktadır. Beynin sol yarımküresi sözel, çözümsel (analitik), sayısal, mantıksal, akılcı düşünme biçimlerini geliştirmektedir. Sağ yarımküresi ise sözel olmayan, sentezci, duygusal, sezgisel düşünme biçimlerine yöneliktir. Eğer bir öğretim programı tek yönlü oluşturulursa çocuğun/ gencin gelişimi yarım kalır. Çocuğun hangi alanda olursa olsun yaratıcılığının ve başarısının artması için öğretim programında onun gelişmesine yönelik dersler olması gerekir. Eğitim sistemi içerisinde alacağı nitelikli bir sanat eğitimi, hangi alanda olursa olsun onun gelişimine artılar katacaktır. (Buyurgan S./ Buyurgan U., 2012:4)

Bireyin gelişim sürecine etkileri

Sanat eğitimi, bireyin yetenek ve gelişimlerine yanıt oluşturduğu bilinmektedir. Bilişsel ve duygusal birçok algıyı bilinçlendirip harekete geçirmektedir. Kişinin kendisini tanımasına, geliştirmesine ve yeteneklerinin farkına vararak topluma daha duyarlı bireyler olmasını sağlar.

Güzel sanatların Türk Eğitim Sistemindeki Yapısı

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen temel eğitim sisteminde öğrencilere ilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme söz konusu değildir. Öğrenciler okul öncesi ve ilkokul döneminde sınıf öğretmenleri ile kısmen eğitim almaktadır. Bununla birlikte yetenek sınavı ile Bilim Sanat Merkezlerine sınırlı sayıda öğrenci alınarak görsel sanatlar ve müzik alanında eğitim verilmektedir. Buradaki yönlendirmeler de yine güzel sanatlar alanında eğitimi olmayan sınıf öğretmenleri tarafından yapılmaktadır.

Öğrenciler ancak ortaokul ve lise dönemlerinde branş öğretmenleri (müzik, görsel sanatlar, edebiyat) ile güzel sanatlar alanında eğitimlerine devam etmektedir. Ülkemiz genelinde Güzel Sanatlar Lisesi sayısının 76 olduğu bilinmektedir. Ancak bu liseler "Güzel Sanatlar" adı altında olmasına rağmen sadece görsel sanatlar, müzik ve kısmen de edebiyat (ders niteliği olduğundan) alanında eğitim vermektedir. Bu da ülkemizde güzel sanatlar eğitiminin bireydeki olumlu etkilerinin hayata geçirilmediğinin göstergesi olarak düşünülebilir. Kaldı ki, eğitimciler tarafından da bilindiği üzere sanat eğitimi okul öncesi dönemden başlayarak sonrasını da kapsayan yelpazesi olan bir süreçtir.

Güzel Sanatların Dalları

Genel Olarak

Günümüzde sanat faaliyetleri farklı dallar altında incelenmektedir. Tebliğimizin bu bölümünde sanat dallarına ilişkin sınıflandırmalar incelenmiştir. Ancak burada şunu ifade etmek gerekir ki, söz konusu sanat dallarında öğrencilerin söz konusu sanat dallarına yönlendirilmeleri ile birlikte gelecekte daha etkin bireyler olmaları mümkündür. Ancak bu noktada, bireye uygun sanat dalında da gerekli çalışma ve düzenlemelerin yapılması da önem arz etmektedir. Örneğin; müziğe karşı yeteneği olmayan bir öğrencinin sistem dayatmasıyla bu alanda çalışmaya zorlanması ve bir beklenti içerisinde girilmesi hem o bireyin diğer sanat dallarına olan ilgisini azaltabilmekte hem de o bireyi tamamen baskılayabilmektedir.

İşitsel (Fonetik) Sanatlar

İşitsel sanatlar ses ve sözlerle şekillenen bir sanat türüdür. Bu sanat dalında müzik, edebiyat ve şiir gibi çalışmalar yer almaktadır.

Görsel (Plastik) Sanatlar

Görsel sanatlar maddeye biçim verilerek şekillenen bir sanat türüdür. Bu sanat dalında resim, karikatür, fotoğrafçılık, heykel ve mimarı çalışmalar gibi faaliyetler yer almaktadır.

Sahne (Dramatik) Sanatları

Sahne sanatları hareketler şekillenen bir sanat türüdür. Bu sanat dalında tiyatro, sinema, halk oyunları ve opera gibi faaliyetler yer almaktadır.

Sonuç:

Türk Eğitim Sistemimizde Güzel Sanatlar alanında sadece üç dalda eğitim verildiğini görmekteyiz. Öğrencinin ilgi ve becerileri göz önüne alındığında kendisinden her alanda başarı beklenmesi ve not değerlendirilmesine tabi tutulması yanlıştır. Öğrencinin ilgi, beceri ve yetenekleri alanında uzman olan eğitimci/öğretmen tarafından tespit edilmelidir. Bu noktada gerekli belirlemeler, değerlendirme kriterleri hazırlanarak, öğrencilere gerekli uygulamalar yapılmalı ve bireylerin eğitimi süresince Güzel Sanatların hangi alanında eğitim alması gerektiği belirlenmelidir. Türk eğitim sisteminde de böyle bir uygulamanın yer alması halinde toplumda daha etkin ve düşünüp üreten beyinler görmemiz mümkün olacaktır. Zira Güzel Sanatlar bireyin kendi duygu ve düşüncelerini içerdiğinden, kendisini ifade etmesinde en etkin yöntem olarak kabul edilir. Güzel sanatlar eğitimi zorlamayla öğretilemez. Tolstoy'un da dediği gibi sanat gönülle öğrenilir. Sanat insanın içinden kaynayarak gelir. (Tolstoy 1992:66) Sanat, zorlama ile veya dış etkiyle olmaz. Sanat içten gelen ve fedakârlık isteyen bir iştir. Bu bakımdan Tolstoy: "Şunu hiç unutmamalıdır ki, sanat, bir fedakârlık abidesidir. Eğer siz fedakarlığa talip değilseniz, milyonlarca insanın ömrünü verdiği bu müesseseye katılmaya hakkınız yok demektir" (Tolstoy, 1992:70) diye söylemektedir. Eğitim sistemimizin her kademesine "Güzel Sanatlar Eğitimi" ifadesinde ki anlatımı hayata geçirmeliyiz. Bu eğitimin sınırları sadece görsel sanatlar ve müzik alanında değil, bütün alanlarda uzman kadrolar yetiştirilmesi daha doğru bir uygulama olacaktır. Ülke genelinde okul öncesinden başlayıp üniversite düzeyine kadar yapılacak olan Güzel Sanatlar Eğitimi için kapsamlı ve aşamalı bir öğretim programının hazırlanması uygun olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelerin katkılarıyla ülkemizde bu alanda yeni çalışmalar yapılıp farklı kurumların açılmasına olanak sağlanabilir. Güzel Sanatların herhangi bir dalı bünyesinde - ilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda- eğitim alan öğrencilerin aldıkları eğitimi, mevcut olan Türk Milli Eğitim sistemi sürecine yaydığımız takdirde, ülkemizde daha yüksek oranlarda düşünen, üreten, sorgulayan, özgüveni yüksek, risk alabilen bireyler/öğrenciler yetiştirmemiz mümkün olacaktır.

Kaynakça:

Akdoğan, Bayram, "Sanat, Sanatçı, Sanat Eseri ve Ahlak, Ankara Üniversitesi İlahiyet Fakültesi Dergisi, C.42, S.1, 213-245, http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/756/9661.pdf , Erişim Tarihi: 8.11.2016.

Buyurgan, Serap/Buyurgan, Ufuk, Sanat Eğitimi ve Öğretimi, 3.Baski, Pegem Yayınevi, Ankara, Şubat 2012

Tolstoy, Lev Nikolayeviç; Sanat Nedir? çev. Baran Dural, Şule Yayınları, İstanbul, 1992

Sanat, Sanatcı, Sanat Eseri Ve Ahlak Yrd. Doç. Dr. Bayram AKDOGAN

Nejat Bozkurt, Sanat ve Estetik Kurumları, 2. bsk. Sarma\ Yayınevi, İstanbul, 1995,5.15

(http://www.webokur.net/forum/konu/sanatin-dogusu-ve-gelisimi-hakkinda-bilgi.44064/)

Türkçe Eğitiminde Türk Edebiyatı Metinlerinden Yararlanma

Using The Texts Of Turkish Liretarute At Turkish Teaching

Doç. Dr. Ömer ÖZKAN *

Öz

Bu çalışmada, öncelikle, eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarındaki Türkçe eğitimi üzerinde durulacak ve bu programda yetişen Türkçe öğretmeni adaylarının Türk edebiyatına karşı olan ilgi ve alâkaları değerlendirilecektir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise Türkçe eğitiminde Türk edebiyatı metinlerinden yararlanmanın gerekliliği ortaya konulacak; Yusuf Has Hacip tarafından kaleme alınan Kutadgu Bilig adlı eser dikkatlere sunulacaktır.

Hiç şüphe yok ki Türkçe, binlerce yıllık Türk tarihinin günümüze dek akıp gelen birikimi demektir ve bu nedenle fakültelerdeki Türkçe eğitimi programının bu kudret ve birikimi gösterip öğretecek bir bakış açısıyla planlanıp uygulanması gerektiği vurgulanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Türk edebiyatı, Kutadgu Bilig

Abstract

In this study, firstly, Turkish teaching programes that at the moment in faculties of Universities in Turkey will be disscussed. Interests and Attentions of Turkish teachers who studied in these faculties and programmes will be evaluated. Secondly, in this study, the necessity of using Turkish literature texts at Turkish teaching will be emphasized. Relation between Turkish literature and Turkish teaching will be explained by Kutadgu Bilig. Turkish language means the savings that thousands of years of Turkish history has come to until today. In our day, program of Turkish teaching should be equal with the power and the history of Turkish language and literature.

Keywords: Turkish teaching, Turkish literature, Kutadgu Bilig

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, ozkano@gazi.edu.tr

Giriş:

Türkçe eğitimi ya da öğretimi denildiğinde, elbette konu oldukça geniş bir tarihi perspektifle incelenebilir. Türklerin tarih sahnesine çıkışından veya Türk dili ile kaleme alınmış ilk metinlerden başlayarak günümüze kadar getirilebilir. Ancak biz konuyu, daha dar kapsamda ele alacağız.

Tebliğimizde, Eğitim Fakültelerinin, yapılan yeni düzenlemeyle, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümleri bünyesinde yer alan Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarında verilen Türkçe eğitimi üzerinde duracak ve memleketin dört bir yanındaki ortaokullarda görev almak üzere bu programlarda yetişen Türkçe Öğretmeni adayı öğrencilerin Türk edebiyatına karşı olan ilgi ve alâkaları, tutum ve davranışlarını değerlendireceğiz.

Bu bağlamda, konuşmamız iki temel bölümden oluşacaktır:

Birinci bölümde, Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarının geçmiş ve günümüzdeki durumuyla ilgili kısa bazı tespitler dile getirilecek; ikinci bölümde ise Türk edebiyatı metinlerini bu programlarda daha yoğun şekilde kullanmanın gerekliliği üzerinde durulacak ve Kutadgu Bilig gibi, Türk edebiyatının temel yapıtlarından sayabileceğimiz eserlerin Türkçe eğitiminde nasıl kullanılabileceğine dair bazı öneriler ortaya konulacaktır.

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalları/Bölümleri

Bilindiği üzere, 1982 yılına kadar farklı branşlardaki öğretmenleri yetiştirme işi Milli Eğitim Bakanlığı'na aitti. Ancak 20 Temmuz 1982 tarihinde çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname ile bu yetki üniversitelere devredildi. Böylelikle Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri de fakültelerde yetiştirilmeye başlandı.

1992-1993 Eğitim-Öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde Türkçe Öğretmenliği, Anabilim Dalı olarak açıldı. Bu tarihe kadar devlet, ortaokullara göndereceği Türkçe Öğretmeni ihtiyacını fakültelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinden temin etmekteydi. Fen Edebiyat Fakültelerinin ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerini bitiren öğrenciler devletin ihtiyacına göre edebiyat öğretmeni olarak liselere veya Türkçe öğretmeni olarak ortaokullara atanmaktaydı[1]. Ancak bu tarihten sonra Milli Eğitim Bakanlığı, ortaokullar için Türkçe öğretmeni yetiştirme işini sadece Türkçe Eğitimi Bölümlerine/Anabilim Dallarına vermiş oldu.

1996 yılında, Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması çalışmaları yapılmış ve bundan, bölüme dönüştürülen Türkçe Eğitimi programları da etkilenmiş ve yeni, "yan alanlı" bir program uygulanmaya başlanmıştır. Türkçe eğitiminde, dil ve edebiyat eğitimi yerine, eğitim öğretim tekniğine uymayan özet bilgilerin verilmesi öngörülmüştür (Özbay, 313). Yaklaşık on yıl süreyle eğitim fakültelerinde tatbik edilen bu düzenlemelerde, olumlu ve olumsuz çıktılar dikkate alınarak 2006 yılında farklı bir düzeltmeye gidilmiş ve Türkçe eğitimi programları yeniden masaya yatırılmıştır.

İşte, günümüzde tüm eğitim fakültelerinde, hâlen yürürlükte olan Türkçe Eğitimi programları, tüm bu değişiklik ve yeniden yapılandırma çabaları neticesinde ortaya çıkmıştır. Ancak ne yazıktır ki bu programın; hedeflenen, nitelikli Türkçe öğretmenini yetiştirmek konusunda yeterli ve kusursuz olduğunu iddia eden hiçbir akademisyen ya da araştırmacı yoktur. Zira programın ürünleri apaçık ortadadır. Bu tebliğin konusunu seçmekteki asıl maksadımız zaten tam da bu hususturdur. Türkçe eğitimi bölümlerinden Türkçe öğretmeni adayı olarak mezun olan öğrencilerimiz Lisansüstü programlara başvuru yaptıklarında onları mülakata alıp bazı sorular soruyoruz. Üzülerek söylemek gerekir ki üniversite farkı gözetmeksizin, herhangi bir Türkçe eğitimi programından mezun olan öğrencilerimizin durumu millî kültürümüz, tarihimiz, Türk dili ve edebiyatı adına içler acısıdır. Türk dilinin tarihini

1 Hükümet politikalarının bir uzantısı olarak zaman zaman Alman Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı veya tamamen alakasız bölümlerden mezun olanlardan Türkçe Öğretmenliğine ve farklı branşlardaki öğretmenlik kadrolarına atamaların yapıldığı da olmuştur.

kavramamış, Türk edebiyatı tarihinin ana çizgilerini öğrenememiş, Türk edebiyatının temel metinlerini okumamış, Türk kültür ve medeniyetinin farklı sahalarındaki eserler ve kişilerle lisans eğitimi boyunca hemhâl olmamış nesiller yetiştiriyoruz.

Her şeyden evvel şunu unutmamak gerekir ki dil, bir milletin en başka gelen kültürel değeridir. Milleti millet yapan temel unsurdur. Ortak değerdir ve binlerce yıllık birikimin ürünüdür. Bu anlamda, Türkçeden söz etmek Türk milletinden söz etmek demektir. Türkçenin tarihi demek, Türklerin edebiyatı demek; Türklerin kültür ve medeniyetinin tarihi demektir. Biliyoruz ki dillerin ömrüyle milletlerin ömrü at başı geleceğe doğru birlikte koşar.

Türkçe ya da Türk dili denilince sadece Türkiye'de konuşulan Türkçeyi veya başka bir deyişle Türkiye Türkçesini anlamamak gerekir. Çünkü kültür dilimize mal olmuş o kadar kelime ve deyim vardır ki bizi Türkiye dışındaki, Türklüğün yayılma sahalarına/coğrafyalarına bağlar. Bu durumda Türkçenin coğrafya ile de alakası vardır.

Türkçe, ta sekizinci yüzyılda dört başı mamur, mükemmel bir yazı dili idi. Latince, Grekçe, Arapça, Farsça ve Çinceden başka kültür dili de yoktu. Bugünün büyük dilleri olan İngilizce, Fransızca, Almanca ve İtalyanca henüz oluşmamıştı. Hatta oluşum çağına bile girmemişti… On birinci asırda Kaşgarlı Mahmut ve Yusuf Has Hacip, on üçüncü yüzyıldan itibaren de Yunus, Kadı Burhaneddin, Âşık Paşa, Nevâyî, Nesîmî, Fuzûlî, Süleyman Çelebi, Sinan Paşa gibi her biri başka vadide üstat olan dil mimarları yetişmiş ve bu kervan Yahya Kemal'e kadar gelmiştir. Görülüyor ki Türkçe on iki asırdan beri kurulmuş, oluşmuş ve gelişip zenginleşmiş bir kültür dili olarak dimdik ayaktadır. Hazinelerin kapısı onu seven ve bilen herkese açıktır. (N.Hacıeminoğlu, 44-45)

F.K.Timurtaş'ın dediği gibi Yunus Emre, başlıbaşına bir çığır açmıştır. Dilimizin millî sesini, millî çehresini ve dehasını o devirde en iyi aksettiren sanatkâr odur. Yunus Emre'nin dili en güzel en hâlis Türkçedir. Türkçenin bir edebiyat ve kültür dili olmasında Yunus'un hizmeti son derece büyüktür. Bu dil, İslamî Türk medeniyetinin o devirde taşıdığı bütün zenginliği içine alan ve aksettiren millî bir dildir. Türk halkının bütün duygu, heyecan ve düşüncelerini, bütün iç zenginliğini en iyi şekilde verebildiği için de son derece samimidir. (Timurtaş, 236)

Peki, Türkçe eğitimi programlarında okuyan hangi öğrenci Yunus'u okumuş ve anlamış olarak mezun oluyor? Ancak unutulmamalıdır ki şairlerimiz, yazarlarımız da tıpkı Süleymaniye'yi, Selimiye'yi, Sultan Ahmet'i inşa eden mimarlarımız gibi Türkçemizi inşa etmişlerdir. Günümüzde Türk dili, bin yılını devirmiş yüce bir mimari eser gibi karşımızda duruyorsa tabiîdir ki bu, her gelen şair ve yazarımızın ona bir şey katması ve onu işleyip zenginleştirmesiyle bağlıdır.

Bizim nice büyük şair ve yazarımız vardır ki her birisi Türkçemize bir renk, bir tat katmıştır. Süleyman Çelebi'de peygamber sevgisi olan Türkçe, peygambere olan hürmet ve muhabbetle beraber, asırlarca düğün, ölüm, sünnet vs. için tertip edilen mevlit törenlerinde Türk milleti tarafından kucaklanıp bağrına basılmış; Fuzûlî'de âşık olup sevgili yolunda kendinden geçerek mecnun olmuştur.

Bâkî ile şairler sultanı olan Türkçe; Nâbî ile akıl ve hikmet yolunu tutmuş. Nedîm'de nezaketin ve zerafetin timsali şuh bir güzel olup Lale Devri'nde nâz ile salınmış ve Gâlib'le çileye kapanıp dervişler gibi sema etmiştir.

Evet, Türkçe her bir sanatkârımızın dilinde yeni bir nakış ve yeni bir renk bünyesine katmıştır. Nasrettin Hoca'nın zekâ ve nüktesiyle, seyahat yâ Rasûlullâh diyerek dünyayı diyar diyar gezen ve her gördüğü mekânı bizlere tasvir eden Evliya Çelebi'nin ve daha isimlerini burada sayamadığımız nice büyük şair ve yazarımızın kalemiyle Türkçe var olmuş ve yeni ufuklara taşınmıştır.

Ancak fakültelerdeki Türkçe öğretmeni algısı ya da Türkçeye bakış hiç de böyle değil. Türkçeyi, neredeyse, Türk edebiyatı metinleriyle ilgi ve alakasız şekilde anlatıp öğreten bir zihniyet var. Onlara göre Türkçe demek; cümle bilgisi, bazı gramer kuralları ve konuşma-yazma-okuma-dinleme beceri alanlarında kimi etkinlikler demek (Özkan, 335). Tabiiki dilin bu beceri alanlarında etkinlik yapmak

oldukça önemlidir. Ne var ki Türkçeden ya da Türk dilinden söz ediyorsak öncelik bütün bir Türk kültürü, tarihi, edebiyatı ve coğrafyasıdır. Türk kültür ve medeniyetini özümsememiş bir kişi Türklerin dilini, Türkçenin kudretini nasıl fark eder!

Yahya Kemal'in şu ifadesi bu durumu ne de güzel anlatmaktadır: Ona göre, "Türkçenin güzelliğini ifade edebilecek olan Türk sanatkârı, onun bütün yaratılış safhalarını idrak etmekle mükelleftir. Misâl doğru olmak üzere deriz ki: Bir sadefin içinde okyanusun bütün uğultusu hissedildiği gibi, Türkçeyi ifade etmeyi deruhte eden sanatkârın kalbinde de bütün şiirimiz öyle uğuldamalıdır."

Temel tezimiz, Türkçe eğitiminde okuyan bir öğrencinin, en azından Türk edebiyatının temel metinlerini okumuş ve idrak etmiş olarak mezun olması gerektiği şeklindedir. Bunu sağlayacak tek etken elbette program değildir. Başka diğer yan unsurların da tesiri vardır. Ancak esas mesele Türkçe eğitimi programına Türk edebiyatı merkezli bir bakış açısı kazandırılmasındadır.

Türkçe Eğitimi ve Kutadgu Bilig

Fakültelerdeki mevcut Türkçe eğitimi bakış açısıyla, Türkçe eğitimi ve Kutadgu Bilig konuları çok alakalı görünmeyebilir. Oysa biliyoruz ki Kutadgu Bilig her bakımdan Türk kültürünün ve dilinin önemli bir hazinesidir. Gerek dil malzemesi gerekse kültürel, edebî malzeme bakımından oldukça zengin bir eserdir. Eğer tanırsak, onu eğitimin her kademesinde kullanıp değerlendirebileceğimizi de anlarız.

Kutadgu Bilig, ilk Müslüman Türk devleti olarak bildiğimiz Karahanlılar devrinde 1069-1070 yılında, 18 aylık kısa bir süre içerisinde yazılarak Karahanlı hükümdarı Tavgaç Buğra Han'a takdim edilmiştir. Bu kitap aynı zamanda, İslam medeniyet dairesine girildikten sonra karşımıza çıkan ilk eserdir.

İçeriğine bakıldığında bir siyasetnâme veya nasihatnâme kitabıdır. Bu yüzden didaktik bir üslûbı vardır. Eserde konuşan bilge ve ak sakal bir akıldır. O kimi yerde hükümdara öğütler veren bir vezir, kimi yerde çocuğu ile konuşup ona nasihatler veren bir baba olur. Toplam 6645 beyitten oluşan eser, nazım şekli itibariyle bir mesnevidir. Bu yüzden kısa bir tevhid (Allah'ın tekliğinin anlatıldığı bölüm) ve na't (Hz. Peygamber'in övgüsünü içeren bölüm) ile başlar. Ardından, kısa bir bahariye (baharın gelişinin tasvir edildiği bölüm) ve devrin hükümdarı Tavgaç Buğra Han'ın methi (övgüsü) gelir. Eserin sebeb-i te'lif (yazılış/telif ediliş nedeni) olarak nitelendirdiğimiz bir sonraki bölümde ise şair kitabını niçin ve nasıl kaleme aldığını açıklar. Burada eserini dört temel üzerine oluşturduğunu bunlardan birincisinin adalet, ikincisinin devlet, üçüncüsünün akıl ve dördüncüsünün de kanaat ve âfiyet olduğunu söyler. Adalet→Kün-Toğdı olarak anılmakta olup hükümdar yerine kullanılmış; devlet→Ay-Toldı olarak anılmış ve vezir yerine kullanılmış; akıl→Öğdülmiş olarak anılmış ve vezirin oğlu yerine kullanılmış; kanaat→Odgurmış olarak anılmış ve bu da vezirin akrabası yerine kullanılmıştır. Eser baştan sona bu isimlerin diyalogları etrafında, tahkiyeli bir anlatımla kaleme alınmıştır. Yusuf Has Hacip, sözlerine sık sık "Ak-sakal ne der dinle…", "Ötüken beyi ne der dinle…", "Ey oğul…", "Uluğ-Kent beyi ne der dinle…", "Uç-Ordu hanı ne der dinle…", "Dünyayı dolaşan Hıtay kervanlar başı ne der dinle…", "İnsanlık yolunda yürüyen adam ne der dinle…" şeklinde başlar[2]. Böylelikle aslında okuyucularının dikkatlerini toplamaları ve sözlerini ciddiye almaları konusunda onları uyarmış olur.

Ağırlıklı olarak devlet yöneticileri ve yönetimine dair temel esasları tasvir eden Yusuf Has Hacip eserinde aslında sosyal hayatın neredeyse her kademesine dair tespitlerde bulunur. Âlimler, tabipler, efsuncular, rüya tabircileri, müneccimler, şairler, çiftçiler, satıcılar, hayvan yetiştiricileri, zanaat erbabı, fakirler, hizmetçiler hakkında çarpıcı gözlemleri vardır. Bu zümreler ve kişilerle iletişimin nasıl olması gerektiğine dair önemli saptamalar yapar. Ayrıca yeme içme adabını, sofralardaki nezaket kurallarının nasıl olması gerektiğini eserinde uzun uzun anlatır. Bu durum Yusuf Has Hacip'in sadece devletin idari kısmıyla sınırlı kalmayıp sosyal hayatın tamamında ciddi bir gözlemci olduğunu gösterir.

Haddizatında yaşadığı çağ ve Türk kültür ve medeniyetinin içinde bulunduğu o zamanki şartlar

2 Kutadgu Bilig'den yapılan bu ve diğer alıntılar için kullanılan temel kaynak için bk. Reşit Rahmeti Arat, Kutadgu Bilig/Yusuf Has Hacip, Kabalcı Yayınevi, İstanbul 2008

düşünüldüğünde, Yusuf Has Hacip'i, "bilge kişi" ve eserini de bir nevi "bilgelik kitabı" olarak kabul etmek gerekir. Ayrıca yazarın ve eserinin Türk kültürü açından önemini anlamak için onun İslamiyet öncesi birikimi, İslamiyet sonrası devre taşıyarak veya dönüştürerek hazine niteliğinde bir eser ortaya koyduğu unutmamak gerekir. Bu eser aynı zamanda dil ve edebiyatımız açısından da pek çok noktada ilk olmak özelliği taşır. İslamî devrin ilk yazılı eseri, ilk mesnevi, ilk siyasetnâme, ilk nasihatnâme; aruzun kullanıldığı ilk eser, bahariye, münazara, vasiyetnâme türlerinin ilk görüldüğü eser olmak vb. Bir hâcip ya da ordu komutanının nasıl hareket etmesi gerektiğinin anlatıldığı bölümlerde olduğu gibi eser zaman zaman bir yönetmelik kitapçığı veya kurallar manzumesi gibi görülse de çoğu yerde, günümüzde de geçerliliğini koruyan insanî değerlere vurgularla da doludur.

Temeli millî değerlere dayanan bir nesil yetiştirmek için referans alınabilecek çok sayıda malzeme Türk tarihinde bulunmaktadır. Bu tebliğle biz Yusuf Has Hacib'in kaleme aldığı Kutadgu Bilig'i örnek olarak göstermek istedik. Zira bu eser araştırmacılar tarafından, içeriği bütün değerlerle dolu; değerler eğitiminde rahatlıkla kullanılabilecek; günümüz Türk toplumunun sahip olduğu değerlere kaynaklık eden ve Türk toplumunun sahip olduğu bu günkü değerleri anlamaya yardımcı olacak muazzam bir kaynaktır.

Eser, siyaset konusunda günümüzde dahi geçerliliğini koruyan öğretiler içerir. Bu yönüyle bir siyaset kitabıdır, sosyal hayatı düzenleyen kurallara dair nasihatler ve tavsiyeler dile getirir. Bir nasihat kitabıdır. Konular belirli bir olay çerçevesinde hikâye edilir, bir nevi hikâye kitabı/tiyatro eseridir. Her zümreden insanla nasıl iletişim kurmak gerektiğini anlatır, bir çeşit iletişim kitabıdır.

Özetle söylersek, Kutadgu Bilig eğitimin her seviye ve kademesinde uyarlanarak kullanılabilecek bilgiler ve malzeme içeren önemli bir kaynaktır.

Sonuç:

Netice itibariyle Türk dili, kaynağından asırlar önce çıkmış bir nehirdi. Bu nehir elbette şimdiki çağlarda kaynağından çıktığı gibi değil. Dağları, tepeleri, vadileri aştı. Değişik iklimlerden ve coğrafyalardan geçti. Farklı tatları ve renkleri bünyesine katarak zenginleşti ve büyüdü. Günümüzde hâlen gür ve olanca heybetiyle akıp durmaktadır.

Bugün Türkçenin, Anadolu ve Rumeli'de, Kuzey Irak ve Kuzey Suriye'de, Kıbrıs ve Rodos adalarında, Kırım'da, Balkanlarda ve Orta Asya'da pek çok ağız ve lehçesi canlı şekilde varlığını sürdürmektedir. Dünya üzerindeki diller tüm lehçe ve ağızları dikkate alınarak, yaygınlık bakımından sıralandığında Türkçe mutlaka ilk beşte yer almaktadır. Bu da tarihin kadim zamanlarından bu yana zenginleşerek gelen Türkçenin ve Türk milletinin gücüne önemli bir delil teşkil eder.

Bu bağlamda, günümüzde Türkçenin öğretmenlerini yetiştirirken Türkçenin büyüklüğüne ve kudretine uygun bir program ve plan dâhilinde hareket edilmelidir.

Kaynakça:

F.K.Timurtaş, "Yunus Emre'nin Dili Üzerine Notlar", Makaleler, (hzl. M.Özkan), Ankara 1997

Murat Özbay, "Türkçe Eğitimi Bölümleri İçin Lisans Programı Önerisi", Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Ankara 2005

N.Hacıeminoğlu, Türkçenin Karanlık Günleri, İstanbul 2011

Ömer Özkan, "Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Şiir Eğitimi", Gazi Üniversitesi I.Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Ankara 2011

Reşit Rahmeti Arat, Kutadgu Bilig/Yusuf Has Hacip, Kabalcı Yayınevi, İstanbul 2008

İslam Eğitimcilerine Göre Bireyin Eğitim Hakkıyla İlgili Temel İlkeler*

The Basic Principles About Individuals' Educational Rights According To The Islamic Educators

Yrd. Doç. Dr. Tuğrul YÜRÜK **

Öz:

İslam dini bireyin eğitimine büyük önem vermiştir. Hiçbir alim bireylerin eğitim-öğretimden tamamen muaf edilmesini söz konusu etmemiştir. Hatta İslam'ın temel metinlerinden hareketle ilim öğrenmenin kadın-erkek herkese farz olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla İslam eğitimcilerinin eğitim-öğretimin bireyin temel haklarından birisi olduğu görüşünü benimsedikleri rahatlıkla söylenebilir. İslam eğitimcilerinin eserlerinde böylesine önemli din eğitimi hakkıyla ilgili hangi temel ilkelere yer verdiklerinin tespit edilmesi bu çalışmanın temel problemidir. Bu çerçevede öncelikle İslam'ın temel kaynakları olan Kur'an ve sünnette eğitimin önemi ve gerekliliğinden bahseden ve İslam eğitimcilerinin de referans aldıkları bazı örnek metinlere yer verilmiştir. Daha sonra eğitimle ilgili eserler ve görüşler ortaya koyan İslam alimlerinin eğitim hakkı çerçevesinde hangi temel ilkelere değindikleri ortaya konulmuştur. Çalışmada temel olarak İbn Miskeveyh, Kabisi, İbn Sahnun, Zernuci, İbn Cemaa gibi eğitim-öğretime ait eserleri bulunan alimlerin çalışma konumuza ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre, İslam eğitimcilerinin eğitim hakkıyla ilgili temel ilkeler arasında çocuğun eğitiminin küçük yaşta başlaması ve bununla ilgili sorumluluğun öncelikle ebeveyne ait olması, ebeveynin de sorumluluğunu yerine getirirken çocuğun menfaatini gözetme prensibini benimsemesi, öğretmenin çocuğun sadece eğitim-öğretim etkinliklerine odaklanmasını sağlaması, çocuğun eğitimiyle bizzat kendisinin ilgilenmesi ve ders saatinde farklı uğraşlar içinde olmaması, çocuğa temel dini bilgilerin öğretilmesi ve kimsesizler, engelliler gibi dezavantajlı grupların eğitim sorumluluğunun devlete ait olması gibi günümüzde de oldukça önem verilen ilkelere yer verdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, İslam Eğitimi, İslam Eğitimcisi, Eğitim Hakkı, Din Eğitimi Hakkı.

* Bu çalışma SBA-2016-6401 nolu proje çalışmalarından yararlanılarak hazırlanmıştır. Çalışmayı destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine teşekkür ediyorum.

** Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, tyuruk79@gmail.com

Abstract:

Islam gives great importance to individual's education. Moreover, some scholars stated that learning is a religious duty for everybody regardless of men or women, with reference to the Basic Religious Writings of Islam. None of the scholars mentioned individual's total exemption from education. So, it can be stated easily that Islamic educators adopted the opinion of education being one of the fundamental rights of individuals. The main problem of this study is ascertaining which basic principles are taken into account by Islamic educators in their works for such an important issue. In this context, some sample texts from the Quran and Sunnah, which are about the importance and necessity of education and which are referenced by Islamic Educators are mentioned in the first place. Then, it is presented that which basic principles as a part of educational rights are mentioned by the scholars who published works and expressed their opinions on education. In this study, the relevant perspectives of scholars who have treatises on education, such as Ibn Miskawayh, al-Qabisi, Ibn Sahnun, Zarnuci and Ibn Jamaah are primarily handled. According to study results, it can be stated that Islamic educators mentioned some basic principles, which are given much importance at present, such as a child's education should start at an early age and responsibility of this should belong primarily to the parents, and the parents should protect the interests of the children; the teachers should ensure the children focus only on the education, and he/she should be personally involved in the education of children, and he/she should not be busy with different things during the lesson; basic religious knowledge should be taught to the children; and the education responsibility of the disadvantaged groups like orphans and disabled children should belong to the state.

Keywords: Education, Islamic Education, Islamic Educator, Educational Rights, Religious Education Rights.

Giriş:

İslam, eğitime önem veren bir dindir. İslam'ın temel kaynakları incelendiğinde çocuğun eğitiminin önemi ve gerekliliğinden bahseden birçok ayet ve hadis bulmak mümkündür. Örneğin, "Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi, yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyun." (Tahrim: 66/6) mealindeki ayet çocuğun eğitilmesi gerektiğini belirtmekte ve onun eğitiminden aileyi sorumlu tutmaktadır. Konuyla ilgili hadis külliyatında da bol miktarda rivayet mevcuttur. Örneğin Hz. Peygamberin: "Güzel isim ve iyi terbiye çocuğun babası üzerindeki hakları arasındadır." (İbn Mace, "Edeb", 3 (3671)) sözü din ve ahlak eğitimini babaya bir yükümlülük olarak vermektedir. Her ne kadar bu hadiste sadece "baba" kavramı geçse de bir başka hadiste hem anne hem de babadan bahsedilmekte ve ebeveynin çocuğuna bırakacağı "en güzel mirasın" terbiye olduğu belirtilmektedir (Tirmizi, "Birr", 33). Hz. Peygamberin aileye bu şekilde eğitim sorumluluğunu vermesi, Arap toplumunda daha önce örneği olmayan bir yaklaşımdır (Gözütok 2002:77). Bu arada dikkat çeken bir başka husus da şudur: Hz. Peygamberin İslam öğretimi ile ilgili uygulamalarında kadın-erkek ayrımı yaptığına dair bir örnek bulunmamakla birlikte (Hz. Peygamberin kadınların eğitimi ile ilgili uygulamaları için bkz. Bayraktar 2005:84-94; Yılmaz 2008:137-145; Gözütok 2014:593-602; Gözütok 2002:84-85; Martı 2010:83-91) bazı hadislerde kız çocuklarının eğitiminin en büyük sevaplardan biri olduğu dile getirilmektedir (İbn Mace, "Edeb", 3 (3671); Müslim, "Birr", 149; Ebû Dâvûd, "Ebvâbü'n-Nevm", 29 (5147)). Bu ifadeden erkek çocukların okutulmaması anlamı çıkarılmamalıdır. Aksine erkek çocuklar okutulurken adeta pozitif ayrımcılık yapılarak kız çocuklarının daha fazla eğitime muhtaç olduğu belirtilmiş olmaktadır. Bu da günümüzde sıklıkla vurgulanan eğitimde cinsiyet ayrımcılığı yapılmaması hususunun İslam'ın teme kaynaklarıyla çelişmediği hatta uyumluluk gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir.

İslam'da eğitime bu kadar vurgu yapılması, İslam alimlerinin de aynı hassasiyeti taşımalarını beraberinde getirmiştir. Nitekim eğitimle ilgilenen İslam alimleri eserlerinde genellikle İslam'ın eğitime verdiği önemden bahseden bölümlere yer vermiştir (örnekler için bkz. İbn Cemaa 2009:9-10; Zernuci

ty:27-75). İslam eğitimcileri eserlerinde ayrıca eğitim-öğretimle ilgili çok farklı konulara da değinmiştir. Çalışmada temel problem; İslam eğitimcilerinin bireyin din eğitimi hakkına yönelik hangi temel ilkelere yer verdiklerinin tespit edilmesidir. Bu şekilde konuyla ilgili İslam eğitimcilerinin düşüncelerinin ortaya konularak konunun tarihi süreç içerisinde hangi aşamalardan geçerek günümüze geldiğinin belirlenmesi araştırmanın temel amacıdır.

A. İslam'a Göre Bireyin Sahip Olduğu Haklar İçinde Din Eğitimi Hakkı

İslam'a göre bireyin sahip olduğu haklara yönelik genel çerçeveyi İslam hukuku alanının çizdiği söylenebilir. İslam hukukunda haklar; "sahibi", "konusu", "devredilmesi" ve "yargı müeyyidesi" olmak üzere dört başlık altında incelenmektedir. Bu tasnifi yapan fıkıhçılar, eğitim ve öğrenim hak ve hürriyetini, "konusu" açısından hakların bir alt başlığı olarak "hürriyet hakları" arasında saymaktadır (Okçu 2003:13). Haklar konusunda "Allah hakkı", "kul hakkı", "hem kulu hem de Allah'ı ilgilendiren haklar" şeklinde de bir ayrım yapılmıştır. Kamuyu ilgilendiren ve bütün insanların lehine olan hakka sırf Allah hakkı denilmiştir. Buradan hareketle bir kamu hakkı olan eğitimin de Allah hakkı olarak değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Bardakoğlu 1997:142). İslam hukukçularının eğitimden kasıtlarının da genellikle İslam dininin eğitim ve öğretimi olduğu söylenebilir. İslam dininin emir ve yasaklarının öğrenilmesi, bireylerin davranışlarına yön vermesi açısından elzem görüldüğü için bireylerin öncelikle İslam'ın temel ilkelerini temel düzeyde de olsa öğrenmesi gerekmektedir. Bu şekildeki bir gereklilik, din eğitimi almanın aynı zamanda aile veya devlet tarafından kişiye gerekli imkanların sağlanmasını (ayrıntılı bilgi için bkz. Okçu 2003:22, 144; Memduhoğlu 2010:310; Çeker 1990:61) da beraberinde getirmektedir. Böylece dinin öğrenilmesi yani din eğitimi bireylerin sahip olduğu en temel haklar arasında yer almaktadır. Öyle ki İslam hukukuna göre bireylerin eğitimsiz kalması gibi bir durumdan bahsedilemez. Çocuğun yetiştirilmesi ve eğitiminin verilmesiyle ilgili "hidane" kavramının ortaya çıkması konuya verilen önemi açık bir şekilde göstermektedir (Hidane kavramı hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Bardakoğlu 1998:467; Cürcânî 2007:84; Çinar 2015:110-111; Çeker 1990:171-175).

Çocuğun eğitimi ile ilgili gerek temel dini metinler gerek İslam bilginlerinin görüşleri gerekse İslam fıkhında yer alan ifadeler göstermektedir ki eğitim ihmal edilemez temel haklardandır. Bu noktada özellikle belirtmek gerekir ki İslam terbiyesi sadece temel dini bilgiler ve Kur'an öğreniminden ibaret değildir. Ahlaki gelişim, gündelik hayatı düzenleyecek temel bilgiler ve kültür aktarımı ile sosyalleşmenin sağlanması vb. uygulamalar da bu kapsamda değerlendirilebilir. Çünkü o dönemde eğitim ve din eğitimi ayrımı yapılmamaktadır. Dolayısıyla İslam dünyasında sadece din eğitimi verildiğini söylemek isabetli değildir (Yürük 2015:118).

Hem İslam'ın temel kaynaklarından hem de İslam hukuku alanına ait bilgilerden hareketle eğitimin bilhassa da din eğitiminin bireylerin temel haklarından birisi olduğunu İslam geleneğinde eğitime büyük önem verildiğini ortaya koymuş bulunmaktayız. Bundan sonraki başlık altında da İslam eğitimcilerinin konuyla ilgili temel görüşlerine yer vereceğiz.

B. Eğitim Hakkı ile İlgili Temel İlkeler

İslam eğitimiyle ilgilenen ve eğitimle ilgili eserler ortaya koyan bazı alimler çocuğun eğitilmesinin önemini vurgulamışlar ve konuyla ilgili bazı temel ilkelere değinmişlerdir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

1. Çocuğun eğitim hakkı vardır ve ana-baba yoksa çocuğun velisi/vasisi veya devlet bu hakkı sağlamakla doğrudan yükümlüdür. İlhamını Kur'an ve hadislerden alan İslam eğitimcileri çocuk-aile ilişkisini ziyadesiyle önemsemişler, hatta ana-babanın en temel vazifesinin çocuklarını terbiye etmek olduğunu ısrarla söylemişlerdir. Örneğin Gazalî bu konuda şöyle demektedir: "Çocuk anne ve babasının yanında ilahi bir emanettir. Kendisine iyilik telkin edilir ve iyi işler yaptırılırsa, çocuk iyi bir insan olarak yetişir; dünya ve ahirette saadete ulaşır". Gazalî, çocuğun eğitimi hususunda aileye şöyle bir rol biçmektedir: "Anne-baba çocuğunu iyi yetiştirirse onun işlediği sevaplara ortaktır. Şayet çocuk

ihmal edilir, terbiye edilmez ve kötü fiiller sergilerse onun alacağı vebal ve sorumluluktan ebeveyne de hisse düşmektedir." Türk-İslâm ahlakçılarından Kınalızâde Ali de hemen hemen benzer düşünceleri savunmaktadır. Ona göre "ana-babaya, çocuklarının terbiyesi hem zorunluluk hem de gerekliliktir" (İçer 2010:70). Zira ilimde/eğitimde ihmal veya eksiklik hem ferde hem de topluma zarar vermektedir (İbn Miskeveyh 1983:58; Taşköprüzade 38'den akt. Bayraktar 2015:254). Bu yüzden tembellik, önemsememe gibi nedenlerle hiçbir babanın çocuğunu cahil bırakmaması gerekir. Eğer baba, çocuğun eğitim işlerini kendisi yürütemiyorsa bu sorumluluğu öğretmene bırakmalıdır (Kabisi 1995:74, 80). Tüm bunların yanı sıra Kabisi (1995:75-76) çocukların eğitimiyle ilgili sadece ailelerin değil, devlet yöneticilerinin de sorumluluk taşıdığını belirtmektedir. Kabisi'nin bu düşüncesi hem eğitimin çocuğun ihmal edilemez bir hakkı olduğu, hem de bugünkü manada "zorunlu eğitim"e tabi tutulması gerektiği şeklinde değerlendirilebilir.

2. Çocuğun eğitimi ilk yaşlardan itibaren başlamalıdır. Çocukları okula göndermeye başlamanın belli bir yaşı yoktur. Mesele çocuğun babasının rıza ve takdirine bırakılmıştır. Çocuk, temyiz ve idrak etmeye başlayınca baba onu okula gönderir (Ehvani 47'den akt. Bayraktar 2015:238). Gazalî ise çocuğun ilk yaşlarından itibaren eğitilmesi konusunda aileyi şöyle uyarmaktadır: "Bilmiş ol ki; çocukların riyazet yolu, üzerinde önemle durulması gereken işlerden biridir" (İçer 2010:70).

İslam hukukuna göre "çocukluk", doğumla başlayıp ergenliğe kadar devam eder. Bu dönemi yaşayan kimseye de "çocuk" denir. Doğumu takip eden ilk yedi yaş "gayrimümeyyiz" dönemi olarak isimlendirilmektedir. Yedi yaşından erişkinliğe kadar olan dönem ise "temyiz çağı" diye nitelendirilmiştir (Memduhoğlu 2010:310). İslam hukukunda temyiz yaşının değişik ölçütleri vardır. En yaygın olanı, "söylenenleri doğru olarak anlayıp doğru olarak cevap verme" halinin belirmesidir. Bu safhanın başlangıcı yaklaşık 7 yaş olarak kabul edilmiştir. Çocuk bu yaşa kadar anne tarafından terbiye edilmelidir. Hatta anne-baba arasında çocuğun terbiyesi ile ilgili bir ihtilaf yaşanırsa, çocuk –ister kız ister erkek olsun – annenin sorumluluğu altındadır (Canan 1981:71).

3. Buluğ/rüşd dönemine giren çocuğun eğitim sorumluluğu aile üzerinden kalkar. Yaşla sınırlandırılmayan buluğ dönemi kızlarda hayız, erkeklerde ise ihtilamla başlamaktadır. Dönemin en belirgin özelliği bedensel olgunlaşmadır (Çeker 1990:61). Buluğ ile birlikte ailenin zorunlu terbiye sorumluluğu sona ermektedir. Çünkü baliğ olan genç artık çocukluktan çıkmıştır. Dolayısıyla onun üzerinde kimsenin vesayeti kalmamıştır. Dini ve uhrevi konularda sorumluluk kendisine aittir (Canan 1981, 72). Baliğ olan genç artık akildir. Bununla birlikte aklın da olgunlaşmaya ihtiyacı vardır. Bu da "rüşd" kavramıyla ifade edilir (Çeker 1990:61). Nitekim çocuğun vesayetten kurtulmasının akil baliğ olmasıyla değil, reşit olmasıyla mümkün olduğu yönündeki görüşler (Köse 2008:298-300) aile içi eğitimin buluğ ile bitmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım kanaatimizce daha makuldür. Çünkü buluğ dönemi çocuğun zihinsel olgunluğa değil bedensel olgunluğa eriştiğinin işaretidir. Çocuğun fiziksel gelişiminin, zorunlu olarak kendisiyle ilgili kararlar alabilme becerisini beraberinde getirdiği söylenemez. Sağlıklı kararlar alabilmek için zihinsel olgunluğa ihtiyaç vardır. Bu anlamda çocuğun eğitiminde ailenin sorumluluğunun çocuğun rüşd dönemine erişmesiyle sona ermesi daha makul görünmektedir.

4. Kimsesizler, engelliler gibi dezavantajlı grupların eğitim sorumluluğu devlete aittir. Kimsesi olmayanların da eğitimsiz bırakılması söz konusu değildir. Çocuğun velisi veya vasisi, onlar da yoksa devlet bu sorumluluğu üzerine alır. Ayrıca hükümdarı olmayan bir ülkede de o bölgenin ileri gelenlerinin bu sorumluluğu üstlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Engellilerin eğitimi için de tıbbın öngördüğü tedavileri uygulamak ve gerekli kurumları açmak devletin görevleri arasındadır (Kabisi 1995:75).

5. Eğitimle ilgili kararlar alınırken temel ilke, "çocuğun menfaatinin göz önünde bulundurulması" olmalıdır. Fakihler çocukla ilgili meselelerde "çocuğun menfaatini göz önünde tutmak ve ona göre fetva vermek" gerektiği, bunun "hikmet ve maslahat muktezası olduğu" ilkelerini ısrarla belirtir (Canan 1981:39). Çocuğun menfaatinin göz önünde bulundurulması ilkesi, uluslararası hukuk belgelerinde de

vurgulanmaktadır (bkz. Yürük 2015:134, 211). İslam dininin çocuğun menfaati gereği belli bir yaşa kadar annenin bakım ve terbiyesinde kalmasını öngörmesi bu bağlamda dikkat çekicidir. Şüphesiz çocuğun anne şefkatine ve sevgisine en çok muhtaç olduğu çağ, "gayrimümeyyiz yaşı" denilen yedi yaşına kadarki devredir. Herhangi bir sebeple anne ve baba arasında çocuğun terbiyesini üstlenmede anlaşmazlık çıkması halinde, hukukçular genellikle erkek çocuğunun yedi-dokuz, kız çocuğunun ise dokuz-on bir yaşına kadar anne tarafından bakılmasının uygun olacağını hükme bağlamıştır (Hökelekli 1993:356). Eğer çocuk eşler ayrıldıktan sonra dünyaya geldiyse o zaman bakım tamamen anneye aittir, baba da masrafları karşılamakla sorumlu tutulur. Çocuğun öğrenci olması durumunda ihtiyaçları karşılayan kişi babadır (Memduhoğlu 2010:316). Annenin ölümü halinde çocukların bakımı annenin kadın akrabalarına düşer. Bu durumda çocuğun eğitiminden eğer hayatta ise anneanne, değilse uygun yaştaki teyze, eğer anne tarafından bir kadın akraba yoksa babaanne veya hala sorumludur (İçer 2010:71). Geleneksel aile tipinde de bu anlayışın etkisi görülmekte erkeğe verilen evin geçimini sağlama rolüne karşılık kadına/anneye ev işleri başta olmak üzere çocukların bakım ve eğitimi ile ilgilenmesi sorumluluğu verilmektedir (Yapıcı 2012:31-38).

6. Öğretmen çocuğun sadece eğitim-öğretim etkinliklerine odaklanmasını sağlamalıdır. Öğretmenin çocuğu birini aramak üzere bir yere gönderip gönderemeyeceği şeklindeki bir soruyu, İbn Sahnun'un babası, çocuğun babaları veya velilerinin izninin olması veya çocuğu çok fazla meşgul etmemesi durumu dışında bunun mümkün olmadığı (İbn Sahnun 2014:61) şeklinde cevaplamıştır. Bununla birlikte öğrenciye mektup yazdırmak gibi çocuğun yetişmesini sağlayan etkinlikler gerçekleştirilebileceği (İbn Sahnun 2014:66, 74; Kabisi 1995:111) de belirtilmiştir. Burada temel ölçüt, öğretmenin kendi özel işleri gibi çocuğun faydasına olmayan işlerle meşgul edilmemesidir. Bu örneklerden hareketle öğretmenin en temel görevlerinden birisinin çocuğu farklı uğraşlarla oyalamayarak dikkatinin sadece eğitime odaklanmasını sağlaması gerektiğinin vurgulandığı söylenebilir.

7. Öğretmen çocuğun eğitimiyle bizzat kendisi ilgilenmeli ve ders saatinde farklı uğraşlar içinde olmamalıdır. Öğretmenin eğitim faaliyetleriyle bizzat kendisinin ilgilenmesi ancak zorunlu durumlar müstesna olmak kaydıyla kendisini yetiştirmiş, ilmiyle öne çıkmış öğrencilerin haricinde öğrencilerden birisini kendisine yardımcı olarak seçmemesi önerilmiştir (İbn Sahnun 2014:62). Öğretmen işinde ehil değilse hem öğretmenliğe aday olmamalı hem de bilmediği ilim dalında derse girmemelidir (İbn Cemaa 1998:74). Ayrıca öğretmenin öğrencinin yararını göz önünde bulundurmaksızın ders saatlerinde keyfi değişiklikler yapması, ders saatinde birisiyle konuşması hatta bakmakla yükümlü oldukları kişilerin dışında başkalarının hasta ziyaretlerine veya cenaze namazlarına, mahkemeye şahitliğe, uzak yerlere gitmesi, kendisi veya başkaları için kitap yazması hoş değildir (İbn Sahnun 2014:62, 66; Kabisi 1995:112-114; İbn Cemaa 1998:69). Bu tür bir durum vaki olursa da öğretmenin öğrencilerin babalarından helallik dilemesi ve işlemediği derslerin ücretini almaması gerekir (Kabisi 1995:114; İbn Cemaa 1998:73).

8. Çocuk İslam inancına göre yetiştirilmelidir: Gazalî, çocuğun İslâm inancına uygun bir şekilde yetiştirilerek hem bu dünya hem de ahiret hayatındaki mutluluğunun hedeflenmesi gerektiğini belirtmektedir (İçer 2010:70). Bu amaç doğrultusunda çocuğa hangi ilim dallarının öğretilmesi veya öğretilmemesi gerektiğiyle ilgili farklı görüşler ortaya atılmıştır (bkz. İbn Sahnun 2014:78, 90, 92; İbn Cemaa 2009:22-23, 68; Zernuci 1993:7; İbn Miskeveyh 1983:52, 59). Bununla birlikte İslam eğitimcilerinin hemen hemen hepsinin vurguladığı temel nokta; çocuğa öncelikle Kur'an'ın öğretilmesi gerektiğidir (Kabisi 1995:74). Ayrıca çocuklara abdest, namaz, gibi günlük ibadetleri yerine getirirken kullanabilecekleri temel ilmihal bilgilerinin verilmesine dikkat edilmesi gerektiği de belirtilmektedir (Kabisi 1995:73).

Sonuç:

İslam eğitimcileri eğitim ve din eğitimine dair birçok konuyla ilgili önemli görüşler ileri sürmüştür. Araştırmamızda bu konular arasında yer alan bireyin sahip olduğu haklar çerçevesinde din eğitimiyle ilgili bazı temel ilkeleri tespit etmeye çalıştık. Tespitlerimiz çerçevesinde İslam eğitimcileri günümüzde de çoğu geçerli olan önemli ilkeler ortaya koyduklarını belirledik. Onlara göre çocuğun mutlak olarak eğitim hakkı vardır ve bu hakkından yararlandırılması gerekir. Kimsesiz, engelli vs. çocuklar da bu haktan mahrum edilmemelidir. Çocuğun fiziksel, ruhsal, zihinsel açıdan gelişimini eksiksiz bir şekilde sağlayabilmesi için eğitim süreci erken dönemlerden itibaren başlamalıdır. Çocuk buluğ/rüşd dönemine geldiği zaman hukuki sorumluluk ailenin üzerinden düşer. Çocuğun eğitimiyle ilgili dikkat edilecek en önemli nokta, alınan kararlar ve yapılan düzenlemelerde çocuğun menfaatinin temel ölçüt olmasıdır.

İslam eğitimcileri çocuğun eğitimi esnasında öğretmen-veli-öğrenci ilişkileriyle ilgili bazı ilkeler de belirlemiştir. Öğretmenin çocuğun farklı işlerle meşgul olmayıp sadece eğitim-öğretim faaliyetlerine odaklanmasını sağlaması gerektiği bu konudaki en temel ilkelerden birisidir. Öğretmen de ders esnasında ilimle ilgili olsa da kendi özel işlerini bırakmalı, öğrencilerin yetiştirilmesiyle bizzat kendisi meşgul olmalıdır. verilen eğitimin çerçevesini de İslam inancı oluşturmalıdır. Çocuklar günlük hayatlarını dine uygun bir şekilde yaşayabilecekleri şekilde yetiştirilmelidir.

Netice olarak çocuğun eğitimi ile ilgili gerek temel dini metinler gerek İslam alimlerinin göstermektedir ki eğitim ihmal edilemez temel haklardandır ve çocuk bu haktan hiçbir şekilde mahrum edilemez. Burada söz konusu edilen eğitime rengini İslam vermektedir. Çünkü o dönemde eğitim ve din eğitimi gibi bir ayrım yapılmamaktadır. Ancak bu noktada özellikle belirtmek gerekir ki İslam terbiyesi sadece temel dini bilgiler ve Kur'an öğreniminden ibaret değildir. Ahlaki gelişim, gündelik hayatı düzenleyecek temel bilgiler ve kültür aktarımı ile sosyalleşmenin sağlanması vb. uygulamalar da bu kapsamda değerlendirilmelidir. Dolayısıyla sadece eğitimden İslam'ın öğretilmesinin kastedildiği ifade edilerek İslam dünyasında sadece dini bir eğitim verildiği ve bunun dışına çıkılmadığını söylemek haksızlık olacaktır.

Kaynakça

Bardakoğlu, Ali. "Hak". İstanbul: TDV, 1997.

——. "Hidâne". DİA 17 (1998):467-471.

Bayraktar, Mehmet Faruk. "İslam'a Göre Kadının Eğitim-Öğretimi". İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi (II). İstanbul: Ensar Yayınları, 2005.

——. İbn Cemaa'dan Öğretmen ve Öğrencilere Öğütler. İstanbul: İFAV Yayınları, 2009.

Canan, İbrahim. Çocuk Hakları Beyannamesi Işığında İslam'da Çocuk. İstanbul: Yeni Asya Yayınları, 1981.

Cürcânî, Ebü'l-Hasen Alî b. Muhammed b. Alî es-Seyyid eş-Şerîf. et-Ta'rîfât. Thk. Âdil Enver Hıdır. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 2007.

Çeker, Orhan. İslam Hukukunda Çocuk. İstanbul: Kayıhan Yayınları, 1990.

Çinar, Fatih. Şevkânî'nin Aile Hukuku Alanındaki Görüşleri (Neylü'l-Evtâr Özelinde). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.

Ebû Dâvud, Süleyman b. el-Eş`as. Sünen I-VII. thk. Şu`ayb el-Arnaût vd. Dımaşk: Daru'r-Risâleti'l-Alemiyye, 2009.

Gözütok, Şakir. İlk Dönem İslam Eğitim Tarihi. Ankara: Fecr Yayınları, 2002.

——. "Hz. Peygamber (S.A.V) Döneminde Kadın Eğitimi ve Öğretimi". Ed. Mehmet Mahfuz Söylemez. Hz. Muhammed (SAV) ve Mesajı. İstanbul: İslami İlimler Dergisi. 2014:593-602.

Hökelekli, Hayati. "Çocuk". İstanbul: TDV, 1993.

İbn Cemaa. İslam Geleneğinde Öğretmen-Öğrenci. Çev. M. Şevki Aydın. İstanbul: Marifet, 1998.

İbn Mâce, Ebû Abdillah Muhammed b. Yezîd. Sünen I-II. Thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî. Kahire: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-`Arabiyye, tsz.

İbn Miskeveyh. Ahlâkı Olgunlaştırma. Çev. Abdulkadir Şener, İsmet Kayaoğlu, Cihad Tunç. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 1983.

İçer, Tahsin. Osmanlı Ailesinde Çocuk Eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

Kabisi. İslam'da Öğretmen ve Öğrenci Münasebetlerine Dair Geniş Risale. Çev. Süleyman Ateş. İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyat, 1995.

Köse, Saffet. "Rüşd". İstanbul: TDV, 2008.

Martı, Hartı. "Değer ve Hak Bağlamında Hz. Peygamber'in Sünnetinde Kadın Eğitimi". Aile ve Eğitim. İstanbul, 2014.

Memduhoğlu, Adnan. "İslam Aile Hukukunda Doğum ve Sonuçları Açısından Çocukluk Dönemindeki Haklar ve Sorumluluklar Konusuna Genel Bir Bakış". Çocuk Sorunları ve İslam Sempozyumu (30 Eylül-02 Ekim 2005). İstanbul: Ensar Yayınları, 2010.

Müslim, Ebü'l-Huseyn Mislim b. El-Haccâc. Sahîh I-V. Nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî. Kahire: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye, 1991.

Okçu, Davut. İslam Hukukunda Eğitim ve Öğretim Hakkı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Tirmizî, Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ. Sünen I-V. Thk. A. M. Şâkir (I-II), M. F. Abdülbâkî (III), İbrâhîm `Atva `Avz (IV-V). Şirketü Mektebeti ve Matba`ati Mustafâ el-Bâbî. 1962-1977.

Yapıcı, Asım. Kimlik, Bilinç ve Toplumsal Cinsiyet Bakımından Din ve Kadın. Adana: Karahan Yayınları, 2012.

Yılmaz, Hüseyin. "Asr-ı Saadet Döneminden Günümüze Kadınlar ve Cami Eğitimi". Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlmi Dergisi 5-6:137-145.

Yürük, Tuğrul. Temel Hak ve Özgürlükler Bağlamında Din Eğitimi Hakkı. Adana: Giriş, 2015.

Zernuci Ta'lîm'ül Müteallim, İslam'da Eğitim Öğretim Metodu. Çev. Seyfeddin Oğuz. İstanbul: Esma, ty.

16. Yüzyıl Osmanlısında Bir Müderrisin Kaleminden Eğitim ve Öğretim Esasları

The Principles of Education and Teaching from the Pen of a Professor in 16th Century in the Ottoman Empire

Doç. Dr. Bekir TATLI *

Öz

Bu makalede XVI. yüzyılda Kastamonu ve İstanbul'da yaşamış bir Osmanlı/Türk müderrisinin eğitim ve öğretimle ilgili risalesinde yer alan 10 esas üzerinde durulmuştur. Bahse konu şahıs, İstanbul Sufî Mehmed Paşa Dârülhadisi Müderrislerinden Kastamonulu Muharrem Efendi'dir. Muharrem Efendi (ö. 983/1575) Terğîbü'l-müte'allimîn (Öğrencileri Teşvik) ismini verdiği bu risalesinde özellikle ilim öğrenme ve öğretmenin fazileti üzerinde durmuş; bu konuda ayetlerden, hadislerden ve zaman zaman da Tevrat ve İncil'den örnekler sunmuştur. Risalede bir öğrencinin bilmesi ve özen göstermesi gereken 10 esas şu şekilde sıralanmıştır: İnanç konuları; ilmin ve ilim ehlinin fazileti; öğrenmenin değeri; ilim dalı, hoca ve arkadaş seçimi; derse başlangıç ve dersin miktarı; tahsil anında Allah'a tevekkül; ciddiyet ve devamlılık; öğrenme sırasında vera'; hafızayı güçlendiren ve unutkanlığa sebep olan şeyler; rızkı artıran ve ömrü uzatan şeyler. Muharrem Efendi'nin sıraladığı bu esaslar arasında ilk sıraya inanç konularını (i'tikâdiyyat) koyması oldukça dikkat çekicidir. Buna göre eğitime başlayacak öğrenciye öncelikle sağlam bir inanç ve ahlâk kazandırılmalıdır. Ayrıca bu inanç sağlam bir niyet üzerine bina edilmelidir. Muharrem Efendi'nin burada vurguladığı sağlam inanç, kendisi tarafından Ehl-i Sünnet mezhebi olarak açıklanmaktadır. Müellif bu eserde yer alan konuları muteber tefsirlerden ve meşhur kitaplardan seçerek oluşturmuştur. Bizim tespitlerimize göre müellif, Burhaneddin ez-Zernûcî'nin (ö. 593/1196) Ta'lîmü'l-müte'allim adlı eserinden de oldukça fazla yararlanmıştır. Bu eserde anlatılan hususlardan çoğunun günümüz eğitim ve öğretiminde de uygulanabilir olduğunu düşünüyoruz.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretim/talim, Sufî Mehmed Paşa Dârülhadisi, Muharrem Efendi, Terğîbü'l-müte'allimîn (Öğrencileri Teşvik).

*Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Adana/Türkiye, e-posta: tatlibekir37@gmail.com

Abstract

In this article 10 principles about the education and teaching located in the Risalah of an Ottoman/Turk professor lived in Kastamonu and Istanbul in the 16th century are emphasized. This person is Muharrem Efendi of Kastamonu, one of the professors from Dar al-Hadith of Sufi Mehmed Pasha in Istanbul. Muharrem Efendi (d. 983/1575) in this Risalah called Tergeeb al-Muta'allimin (Encouragement of Students), has especially emphasized virtue of the learning and teaching and he has presented in this regard examples from the Quran verses, Prophet Muhammad's Hadiths and occasionally from the Torah and the Bible. In the Risalah ten essentials that a student must know and pay attention are listed in the following order: Beliefs; virtue of science and scientists; value of learning; choice of lesson, teacher and friend; beginning and amount of course; trust in Allah at the time of learning; seriousness and continuity; fear of God during learning; things that strengthen memory and cause forgetfulness; things that increase the sustenance and prolong life. It is quite remarkable that Muharrem Efendi puts the beliefs in the first place among these principles. Accordingly, the student who will start the education should first be given a strong belief and morality. In addition, this belief should be built on a strong intention. The strong belief that Muharrem Efendi emphasizes here is explained by him as the sect of Ahl al-Sunnah. The author has created the subjects in this work by choosing from famous commentary books and other famous books. According to our findings, the author has also benefited too much from the work of Burhaneddin al-Zernûcî (d. 593/1196) Ta'lîm al-müte'allim. We think that most of the issues described in this work are feasible in today's education and teaching.

Keywords: Education, teaching/training, Dâr al-Hadith of Sufi Mehmed Pasha, Muharrem Efendi, Tergeeb al-Muta'allimin (Encouragement of Students).

Giriş

Bu bildirimizde, Osmanlı Devleti'nin en ihtişamlı devirlerinden biri olan Kanûnî döneminde müderrislik yapmış bir hocanın yazdıklarından hareketle, dönemin eğitim-öğretim politikası hakkında genel tespitler yapmayı ve dönemin eğitim-öğretim modelini, günümüz Türkiye'sinde verilen dinî eğitim modeliyle mukayese etmeyi hedefliyoruz. Bu amaçla İstanbul Sûfî Mehmed Paşa Dârülhadisi'nde görev yapan Kastamonulu Müderris Muharrem Efendi'nin (ö. 983/1576) ta'lim ve terbiyeyle doğrudan alâkalı olarak yazdığı Terğîbü'l-müte'allimîn (Öğrencileri Teşvik) adlı eserini objektif bir şekilde inceleyecek ve eleştirel bir bakış açısıyla tahlil edecek; sonra da günümüzle karşılaştırma yapacağız.

Öncelikle Müderris Muharrem Efendi'yi ve sonra da dönemin eğitim kurumlarından İstanbul Sûfî Mehmed Paşa Dârülhadisi'ni yakından tanımanın, bu medresenin ve dolayısıyla müderrislerinin seviyesinin doğru tespit edilebilmesi açısından faydalı olacağına inanıyoruz.

A. Müderris Muharrem Efendi (ö. 983/1576)

Şeyhülislâm Ebu's-Suûd Efendi'nin (ö. 992/1574) yakın arkadaşlarından ve Süleymaniye Camii'nin ilk vaizi Muharrem Efendi'nin bizzat kendisine ait Terğîbü'l-müte'allimîn adlı eserinin ilk satırlarında müellif "eş-Şeyh el-Vaiz Muharrem b. Pîrî Mehmed b. Mezîd el-Kastamonî" diye tanıtılmıştır (Muharrem Efendi, 2396/2: 93b; 7020/2: 62b; 69/1: 1b). Söz konusu eserin Melik Suud Üniversitesi Kütüphanesi'nde yer alan diğer bir nüshasında da müellifin ismi "eş-Şeyh el-Vaiz Muharrem b. Pîrî Mehmed b. Zeyn el-Kastamonî" olarak kaydedilmiştir (Muharrem Efendi, 6455: 1b).

Kâtip Çelebi ise Muharrem Efendi'nin nesebini eserinin bir yerinde, "Muharrem b. Pîr Mehmed b. Mürid el-Kastamonî", bir yerinde "eş-Şeyh Muharrem b. Pîr Mehmed b. Mezîd el-Kastamonî", diğer bir yerinde ise biraz daha uzun şekliyle "eş-Şeyh el-İmam Ebû'l-Feyz Muharrem b. Pîr Mehmed b. Mezîd" olarak kaydetmiş ve vefat tarihini de 983 hicrî (1576 miladî) olarak vermiştir (Kâtip Çelebi, 1992: I, 400, 888, II, 1362-1363).

Ömerü'l-Fuâdî'nin (ö. 1046/1636) beyanına göre Muharrem Efendi, Süleymaniye Camii Şerifi yakınında bulunan mimarbaşı (Mimar Sinan) türbesinin yanında metfundur (Fuâdî, 4679- 2/998: 94b; a.mlf., 2011: 155; Yazar, ty: 208).

B. İstanbul Sûfî Mehmed Paşa Dârülhadisi

Bânisi, Kanûnî Sultan Süleyman devri vezirlerinden Sûfî Mehmed Paşa'dır (950/1543'ten önce) (Mecdî, 1989: 507). Dârülhadisin bulunduğu mevki, İstanbul Vilayet binası bahçesinin Ankara Caddesi'ne açılan Paşa Kapısı yanında, Nallı Mescid'in karşısında bir yer olarak tarif edilmekte ve bugün mevcut olmadığı belirtilmektedir. Mimar Sinan'ın eseri olan bu dârülhadisi, Şakâik mütercimi Mecdî Efendi'nin ifadesiyle "ekâbir-i vüzerâdan Sûfî Mehmed Paşa merhumun, mahmiyye-i Kostantiniyye'de, Tefsir-i Şerif ve Hadis-i Münif naklolunsun deyû bina ettiği" (Mecdî, 1989: 507) yani tefsir ve hadis dersleri okutulmak üzere yaptırdığı belirtilir. Paye bakımından Dârülhadis'in konumunun 964/1556 tarihinden önce "otuzlu" olduğu ve 1060/1650 yılında "ibtidâ-i hâriç" payesine yükseltildiği kaydedilmiştir (Baltacı, 1976: 601; Yardım, 1995: s. 87; a.mlf., 1993: VIII, 531; Gül, 1997: 170).

Osmanlı devrinde hassaten hadis öğretimi yapılan müesseseler dârülhadislerdi. Fakat bu müesseselerde tatbik edilen programlar ve okutulan eserler hakkında ayrıntılı diyebileceğimiz ölçüde bir malumat yoktur. Bununla birlikte medreselerde öğretimi yapılan eserlerin dârülhadislerde daha detaylı olarak okutulmuş olması muhtemel görünmektedir. Çünkü bu müesseseler Osmanlı medrese hiyerarşisinin en üstünde yer almakta ve medreselerden sonra ihtisas kurumları olarak kabul edilmekteydi. Dolayısıyla dârülhadislerde uygulanan eğitim-öğretim programlarının, medreselerdekilerin devamı niteliğinde ve daha üst düzeyde olduğu düşünülebilir.

Bu bilgiler ışığında Müderris Muharrem Efendi'nin görev yaptığı Sûfî Mehmed Paşa Dârülhadisi'nin sıradan bir medrese olmayıp bir ihtisas medresesi olduğunu, özellikle 1060/1650 yılında "ibtidâ-i hâriç" payesine yükseltildikten sonra üst düzey medreselerin başlangıcı seviyesine eriştiğini, dolayısıyla orada görev yapan müderrislerin de üst düzeye yakın bir mertebede yer aldıklarını rahatlıkla söyleyebiliriz.

Şimdi de Müderris Muharrem Efendi'nin eğitim-öğretime dair yazdığı eseri hakkında kısaca bilgi vermek istiyoruz:

C. Terğîbü'l-müte'allimîn (ترغيب المتعلمين)

Kâtip Çelebi, Kastamonulu vaiz Şeyh Muharrem b. Pîr Mehmed'in Terğîbü'l-müte'allimîn (Öğrencileri Teşvik) adlı eserin sahibi olduğunu net bir ifadeyle haber vermektedir. Kâtip Çelebi'nin açıklamalarına göre müellif, muhtasar olan ve "Kur'ân'ı öğreten Allah'a hamd olsun…" şeklindeki cümle ile başlayan eserini insanları ilim ve amele teşvik için tefsirlerden ve meşhur kitaplardan cem ederek on konu halinde tertip etmiştir. Bu konular sırasıyla şöyledir: İ'tikâdiyyât, İlmin Fazileti, Öğrencinin Fazileti, İlim ve Hoca Seçimi, Derse Başlangıç, Tevekkül, Ciddiyet, vera', Hafızayı ve Unutkanlığı Doğuran Şeyler, Rızkı ve Ömrü Artıran Şeyler (Kâtip Çelebi, 1992: I, 400, ayrıca bkz. 888).

Eser şu şekilde başlamaktadır:

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Övgü, Kur'ân'ı öğreten, insanı yaratıp ona beyanı öğreten Allah'adır. Salât u selâm ise O'nun elçisi, fazilet ve beyan madeni [kendisine Kur'ân indirilen][1]Muhammed'e ve onun hikmetler ve burhan [beyan] pınarları olan âl u ashâbına olsun.

el-Ğaniy (zengin) olan Allah'a muhtaç kul eş-Şeyh el-Vaiz Muharrem İbn Pîrî Mehmed b. Zeyn [Mezîd] el-Kastamonî (Allah onu ve ana-babasını bağışlasın, o ikisine ve ona güzel muamelede bulunsun) der ki:

1 Burada verdiğimiz bilgiler, *Terğîbü'l-müte'allimîn* adlı risalenin Suûd *nüshasında (*Mektebetü Câmi'ati'l-Melik Suûd, Yazmalar Bölümü, no: 6455) yer almaktadır. Risalenin Kastamonu nüshasında (Kastamonu İl Halk K*ü*tüphanesi, 2396/2) ise metindeki bazı yerler farklıdır. İşte biz bu farkları köşeli parantez ile belirttik.

İnsanların ilim öğrenmekten uzak durduklarını, tembelliklerini ve geçici dünyalıklara adeta kendilerini kaptırmış bir şekilde ilgi duyduklarını; buna karşılık âlimlerin onlardan habersiz, amelden hatta ilmin hakikatinden yoksun olduklarını; Rasûlullah'ın (s.a.) söz ettiği:

"Kuşkusuz Allah Teâlâ, ilmi insanların arasından çekip almak suretiyle yok etmez. Fakat âlimleri ortadan kaldırarak [ilmi yok eder]; öyle ki hiçbir âlim kalmayınca insanlar bilgisiz kişileri lider edinirler. Onlara soru sorulur, onlar da bilgisizce fetva verirler. Böylece hem kendileri saparlar, hem de insanları saptırırlar." sözünün ortaya çıktığını gördüğüm zaman; insanları ilme teşvik etmek ve onunla amel etmeye yönlendirmek üzere bu risaleyi muteber tefsirlerden ve meşhur kitaplardan [muteber kitaplardan] topladım ve onu 10 konuya ayırdım…

[Ayrıca bu risaleyi Terğîbü'l-müte'allimîn diye isimlendirdim. Allah Teâlâ'dan, onunla öğrencileri faydalandırmasını arzu ediyorum. Çünkü O, güzel iş yapanların dostudur.]…

Tebliğimizin bundan sonraki kısmında bu konuların ayrıntıları hakkında kısaca bilgi vermeye gayret edeceğiz (Bu başlıklar hakkında ayrıntılı bilgi ve değerlendirmeler için ilgili kitabımıza bakılabilir: Tatlı, 2013: 43-97).

1. Birinci Konu: İ'tikâdiyyât (İnanç Konuları)

Müderris Muharrem Efendi'ye göre eğitim ta en başından itibaren sağlam bir itikat/inanç üzerine kurulmalıdır. Bunu göstermek için kendisi bu başlığı diğerlerinin önüne almış ve bunun altını özetle şu konularla doldurmuştur:

Kula her şeyden önce gerekli olan, Allah'ın yüce zatına yakışan ve yakışmayan şeyleri bilmektir (ma'rifetullah). İşte bu nedenle risalenin en başına bu şerefli konu konulmuştur. Bilmelisin ki Allah Teâlâ tek bir tanrıdır; ortağı, dengi ve zıddı yoktur. Allah Teâlâ, yaratılmışlara olan rahmetinden dolayı onlara elçi[ler] ve peygamberler göndermiştir. Ayrıca onlara kitaplar indirmiştir. Kuşkusuz peygamberlerin ilki Allah'ın dostu (Safiyyullah) Âdem (a.s.), sonuncusu ise Allah'ın sevgilisi (Habibullah) ve peygamberlerin mühürleyicisi (sonuncusu) olan Muhammed Mustafa'dır (a.s.). Kur'ân, Allah Teâlâ'nın sözüdür. Kur'ân'ın söz konusu ettiği meleklere, öldükten sonra dirilişe, kabir azabına; tâat ehlinin kabirde nimetlendirilmesine; Münker ve Nekir'in soru sormasına; sûra üfürülmesine; hesap, kitap, mizan, sırat, cehennem-cennet ve havza; peygamberlerin, âlimlerin ve şehitlerin şefaatine ve diğer hususlara Ehl-i Sünnet ve'l-Cemaat mezhebi üzere iman vaciptir. Peygamberler insanların en üstünüdür; onlar meleklerin elçilerinden de üstündür. Peygamberlerin en üstünü Muhammed aleyhi's-selâm'dır. Ondan sonra peygamber gelmeyecektir.

Muharrem Efendi, burada belirtilen inanç konularının eğitimin temeli olduğu görüşünden hareketle bunları en başa almıştır. Böylelikle kendisi sağlam inancın eğitimde ilk adım olduğu kanaatindedir. Bu yönüyle onun öngördüğü eğitim modelinin, günümüz anaokulu hatta ilköğretim modeli ile kıyaslanması mümkün görünmüyor. Çünkü mevcut zorunlu eğitimde bu konuların yer aldığı Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin ancak dördüncü sınıftan itibaren verilmesi söz konusu olabilmektedir. Biz de Müderris Muharrem Efendi gibi bunun geç bir tarih olduğu kanaatindeyiz. Temel inanç ve ahlâk bilgilerinin anasınıfının hemen başında verilmesi oldukça makul ve mantıklıdır. Çünkü 3-6 yaş arası zihnin gelişmeye ve karakterin şekillenmeye başladığı yıllar olduğundan, bu yaşlarda verilecek inanç/ahlâk konularının bütün hayatı etkilemesi mümkün olacaktır.

2. İkinci Konu: İlmin, ilim ehlinin ve ilim öğretmenin fazileti

Bu başlık altında müellif ilim öğrenme ve öğretmenin fazileti ve şerefine dair ayet, hadis ve rivayetlere değinmekte; hatta zaman zaman Tevrat, Zebur ve İncil gibi diğer ilâhî dinlerin kutsal kitaplarında yer alan bilgilere yer vermektedir. Bunlardan bir kısmı şunlardır:

"Allah, sizden iman edenleri ve ilim verilenleri derecelerle yükseltir/yükseltsin." (Mücâdele, 58/11)

Rasûlullah (s.a.) şöyle buyurmuştur:

"Âlimler peygamberlerin vârisleridir." (Ahmed, ty: V, 196, no: 21763. Ayrıca bkz. Dârimî, 1407: I, 110, no: 342; Buhârî, 1990: İlim 10 (bab başlığında)

"Bir tek fakih (âlim), şeytana karşı bin âbidden daha zorludur." (Buhârî, ty: III, 308, no: 1046; İbn Mâce, ty: Mukaddime 17, no: 222; Tirmizî, ty: İlim 19, no: 2681)

"Kıyamet günü üç grup şefaat eder: Peygamberler, sonra âlimler, sonra da şehitler."(İbn Mâce, ty: Zühd 37, no: 4313; Süyûtî, 1990: II, 590, no: 10011)

"Kıyamet gününde şehitlerin kanlarına karşılık âlimlerin mürekkebi tartılır. Hiçbiri diğerine ağır basmaz." Diğer bir rivayete göre ise: "Âlimlerin mürekkebi ağır gelir [gelecektir]."(Cürcânî, 1981: I, 91, no: 52, 222, no: 355; Hatîb, ty: II, 193, no: 618; Aclûnî, 1405: II, 262, no: 2276, 543, no: 3281)

"İlmî bir meselesini düşünmek için yatağı üzerine uzanan bir âlimin bir saati, âbidin yetmiş senelik ibadetinden daha hayırlıdır."(Deylemî, 1986: II, 333, no: 3504; Süyûtî, 1990: I, 283, no: 4622)

Tevrat'ta şöyle geçer: "Ey Musa! İlme ve hikmete saygı göster. Çünkü ben o ikisini ancak gufrân ehlinin kalbine yerleştiririm."(Râzî, 1993: II, 206, benzer ifadelerle)

İncil'de: "Ey İsa! İlim, sahibine fayda verir. [Kıyamet gününde] onu hor ve zelil kılmamak benim üzerime bir haktır. Bilakis ben derim ki: Ey âlimler topluluğu! Rabbinize karşı nasıl bir zan içindesiniz? Onlar da: Bize merhamet edeceğini umuyoruz derler. Bunun üzerine ben de: Sizin zannınız üzereyim, derim." denilir. (Râzî, 1993: II, 206, benzer ifadelerle)

Zebur'da ise şöyle ifade edilir: "Bir âlim gördüğünde, ona hizmetkâr ol! İsrâiloğullarına de ki, âlimleri beni sevdikleri gibi [benim rızam için] sevsinler, onlara ikramda bulunsunlar ve saygı göstersinler." (Muteber kaynaklarda tam olarak bu lâfızda bir rivayet bulunamadı. Buradaki anlatımı çağrıştıran bir nakil için bkz. Râzî, 1993: II, 206)

İlim Öğrenmenin [Öğretmenin] Fazileti

Müderris Muharrem Efendi bu başlık altında ilim öğrenme ve öğretmenin değeri konusundaki ayet ve hadislere yer vermektedir. Yine özetleyerek örneklendiriyoruz:

"(Müminlerin hepsi toptan sefere çıkacak değillerdir. Öyleyse onların her kesiminden bir grup da) kavimleri (savaştan) döndüklerinde onları ikaz etmeleri için (geride kalmalıdır)."(Tevbe, 9/122)

"İnsanlara hayrı öğretenlere; Allah Teâlâ ve melekleri ile göklerde ve yerde bulunanlar, hatta yuvasındaki karıncalar ve yerin oyuklarındaki yılanlar [denizdeki balıklar] bile salât ederler." (Tirmizî, ty: İlim 19, no: 2685; Taberânî, 1983: VIII, 234, no: 7912)

"İyiliğe rehberlik eden, onu yapmış gibidir." (Ahmed, ty: V, 274, no: 22414, 357, no: 23077; Tirmizî, ty: İlim 14, no: 2670; Bezzâr, 1409: V, 150, no: 1742)

Yahya İbn Muaz da şöyle söylemiştir:

"Âlimler, Muhammed ümmetine babalarından ve analarından bile daha merhametlidirler." "Bu nasıl olur?" diye kendisine sorulunca şöyle cevap vermiştir: "Çünkü babaları ve anaları onları dünya ateşinden korurken, âlimler âhiret ateşinden muhafaza eder." (Gazzâlî, 1992: I, 21. Bazı tefsirlerde bu cümlelere, Yahya b. Muaz'dan söz edilmeksizin de yer verilir. Mesela bkz. Râzî, ty: II, 198; Neysâbûrî, ty: I, 165)

Günümüz eğitim-öğretim sisteminde ilmin ve âlimlerin/öğretmenlerin değerine yönelik bu kadar teşvik edici öğretilerin bulunmadığını müşahede ediyoruz. Hâlbuki bir işe başlamadan evvela onun ne derece önemli ve değerli olduğunun, niçin bilginin peşinden gidilmesinin gerekli olduğunun öğretilmesi, öğrencilerin motivasyonunu ve eğitimdeki verimi/kaliteyi artıracak bir unsurdur. Buna göre müellifin çok önemli bir hassasiyet gösterdiği anlaşılmaktadır.

3. Üçüncü Konu: İlim öğretme ve öğrenmenin fazileti, öğretmenlere saygı

Bu bölümde müellif ilim öğretmenin faziletini gösteren ayetler, hadisler ve rivayetlerden örnekler vermiştir ki bunlar bir önceki başlıkta yer alanları teyit eder mahiyette olduğundan bunlara sadece işaret etmekle yetineceğiz. Günümüz öğrenci-öğretmen ilişkileri bakımından bir mukayese yapabilmemize imkân vereceği düşüncesinden hareketle, öğretmene saygı ile ilgili bölümden bazı örnekler vermek yerinde olacaktır. İlme, ilim ehline/hocaya saygı ve tazim konusunda müellif şu değerlendirmeleri yapmıştır:

Öğrencinin ancak ilme, ilim ehline ve hocaya tazim ve saygı sayesinde ilme/bilgiye ulaşacağı ve ondan istifade edeceği bilinmektedir. Bunun için: "Bir şeye ulaşan kişi ona ancak hürmet ve saygı ile ulaşmış; bir şeyi kaçıran da onu ancak saygıyı terk ettiği için kaçırmıştır." (Zernûcî, 1990: 9) denilmiştir. İşte öğretmene saygı da ilme saygıdan ileri gelir. Bu nedenle Hz. Ali: "Bana bir harf öğretenin kölesiyim; ister satar, isterse köle olarak kullanır." (Zernûcî, 1990: 9) demiştir.

Hocanın önünde yürümemek, yerine oturmamak, [huzurunda] o izin vermeden söze başlamamak, yorgun olduğu anlarda bir şey sormamak, (evinin) kapısına vurmamak, bilakis açıncaya [çıkıncaya] kadar sabretmek, dinen mübah olan konulardaki emrine muhalefet etmemek, onun memnuniyetini gözetmek, onu öfkelendiren şeyden kaçınmak, öğretmenin hakkını, ana-babasının ve diğer Müslümanların hakkından öne almak, bir harf bile olsa kendisine bir hayır öğreten kimseye karşı tevazu sahibi olmak, hoca yanıldığında onun sürçme ve hatalarını en güzel şekilde yorumlamak da ilme saygının bir parçasıdır.

Müderris Muharrem Efendi bu bölümde sadece hocaya değil aynı zamanda ilme saygı konusuna da yer vermiştir. Bu kabilden olarak, kitaba olan saygı da ilme saygıdan ileri gelir. Kişinin ancak temiz/abdestli olarak onu eline alması ve ona el sürmesi gerekir. Ayaklarını kitaba doğru uzatmaması, hokka bile olsa kitabın üzerine bir şey koymaması da ilme saygıdandır. İlim ve hikmet öğrenen kimsenin, bir mesele veya kelimeyi bin defa da dinlese, saygı ve hürmetle dinlemesi gerekir. Yine öğrencinin kendisi için hangi ilmi seçeceğine karar vermeyip, işi hocasına bırakması uygundur; çünkü o daha tecrübelidir ve herkesin tabiatına uygun olanı daha iyi bilir.

Burada sıralanan şeylerin çoğu günümüz eğitimcilerinin de büyük oranda katılacağı konulardır. Öğrencinin hangi ilmi seçeceği konusunda öğretmeninden yardım ve destek almasının tavsiye edilmesi oldukça yerinde bir tavsiyedir. Ancak günümüzde özellikle öğretmene ve kitaba gösterilecek saygının ilme saygıdan geldiği düşüncesinin daha da yerleştirilmesi için bu bilincin çok küçük yaşlarda kazandırılması gerekli görünmektedir. Bu noktada risalenin yazıldığı dönemden geride olduğumuzu düşünüyoruz.

4. Dördüncü Konu: İlim, hoca ve arkadaş seçimi, öğrenme esnasında niyet

Müellif bu başlık altında kısaca şunları öğütlemektedir: Öğrenilecek ilimler çok, ömür ise kısadır. Bu yüzden öğrencinin bütün ilimler arasından en güzelini; kendisine gerekli olanı ve sonra mal kazanmak için bilmesi gerekenleri seçmesi gerekir. Ma'rifet ve tevhid ilmi bütün ilimlerin önünde gelir. Ma'rifetullah'tan sonra ise şu ilimler öğrenilmelidir: Fıkıh, Arapça (Nahiv, Sarf ve Lügat), Kelâm, Nücûm (yıldız), Hat (yazı).

Hoca seçimi konusuna gelince; en bilgili, en takvalı ve en yaşlı olanını seçmesi gerekir. İlim öğrenen kimsenin hocasına ve kitabına sabretmesi ve onu asla terk etmemesi de gereklidir [sabretsin ki sonu bereketsiz olmasın]. Bir ilim dalıyla uğraşırken onu tamamlamadan [sağlamlaştırmadan] bir başkasına geçmesi ve zaruret olmadıkça bir beldeden öbürüne gitmesi de uygun olmaz (sabırlı olmalıdır). Çünkü bunlar kalbi meşgul eder, zamanın boşa geçmesine sebep olur ve öğrenciyi sıkıntıya sokar.

Ders arkadaşı seçimine gelince; ciddiyet ve vera' sahibi, selim tabiatlı ve zihni istikamet üzere olan birini seçmesi gerekir. Tembel, ihmalkâr, geveze, ifsat edici ve fitneci (saptırıcı, haktan döndürücü) kimselerden uzak durmalıdır.

Öğrenme esnasındaki niyet; ilim öğrenen kimsenin, ilim talebinde bulunmaktaki niyeti, Allah Teâlâ'nın rızası, âhiret yurdu, nefsini cehaletten ve diğer cahillerden izale etme (uzaklaştırma), dini ihya ve İslâm'ı bâki kılma olmalıdır; onunla insanları kendisine çekmeyi, dünya malını (menfaatini) cezb etmeyi ve sultanın/yöneticilerin katında ikrama mazhar olmayı vb. niyet etmemesi gerekir. Ancak makam-mevkiyi; emr-i bil-ma'rûf ve nehy-i ani'l-münker yapmak (iyiliği emretmek, kötülükten sakındırmak), hakkı yerine getirmek, kendisini ve hevâsını değil dini yüceltmek için istediği takdirde, bu olabilir.

Günümüz eğitim-öğretim sistemi zorunlu eğitimden oluştuğundan, ilköğretim ve lisede seçimlik dersler hâricinde öğrenicinin büyük oranda ders ve hoca seçimi yapma imkânı yoktur. Dolayısıyla müellif tarafından burada yapılan tavsiyeleri buna göre değerlendirmek gerekir. Ayrıca burada sıralanan esaslar dinî eğitim almak isteyen öğrencilere yönelik tavsiyeler olduğundan, tabiî olarak Arapça, Fıkıh, Kelâm gibi derslerden söz edilmiştir. Başka alanlarda eğitim almak isteyen öğrencilerin farklı dersler alması gerektiği izahtan varestedir.

Arkadaş seçimi meselesinin günümüzü de ilgilendiren boyutları vardır. Çünkü her ne kadar zorunlu eğitimde sınıf ve arkadaş seçimi mümkün gözükmese de, aynı sınıfta bulunan öğrenciler arasından burada işaret edildiği gibi çalışkan, ahlâklı, dürüst ve ciddi kişilerle arkadaşlık edilmesi mümkün hatta gerekli bir husustur.

5. Beşinci Konu: Derse başlangıç, dersin miktarı, tekrar, müzakere ve istifade

Derse başlangıçtan kastedilen; eğitim dönemine girerken haftanın günlerinden hangisinin başlangıç günü olarak tercih edilmesi gerektiğidir. Günümüzde ilk ve orta öğretimde eğitim-öğretime pazartesi günleri başlanmakta iken, geçmişte her medresenin ve hocanın uygulamaları farklılık gösterebiliyordu. Müellifin kaydettiğine göre el-Hidâye sahibi Burhanüddin el-Merğinânî (ö. 593/1196), derse başlangıcı çarşamba gününe denk getirirdi. İmam A'zam Ebû Hanife de böyle yapardı. Bunun sebebi, çarşamba gününün nurun yaratıldığı gün ve ilmin de bir nurdur olmasıdır. Bazı son dönem âlimlerine göre derse pazar günü başlamak da caizdir. [Çünkü Allah Teâlâ âlemi yaratmaya o gün başlamıştır.]

Dersin miktarına gelince; Ebû Hanife'nin hocasından hikâye ettiğine göre, başlangıç seviyesindekiler için dersin miktarının, iki kere tekrar edildiğinde ezberlenebilecek kadar olması gerekir. Ezber gücüne göre her gün mutedil (normal) bir şekilde ve tedricen (bir miktar) artırır. "Ders bir harf ise, tekrar bin olmalıdır." denilmiştir (Zernûcî, 1990: 18; Kannûcî, 1978: I, 131). Anlaması en kolay olandan başlaması, dersi ezberledikten sonra yazması ve çok tekrar etmesi gerekir. Çünkü bu gerçekten faydalıdır.

Anlamaya gelince; o, ilimlerin öğrenilmesinde bir umde/temel direktir. Hoca anlatırken anlamaya çalışması, teemmül ile birlikte (ince düşünerek) az dersi çokça tekrar ederek hareket etmesi gerekir. Denilmiştir ki: "İki satır ezberlemek, iki yük dolusu (kitap) dinlemekten daha hayırlıdır. İki harf anlamak da iki yük dolusu (kitap) ezberlemekten daha iyidir." Dolayısıyla öğrenci, anlama konusunda gevşeklik göstermemelidir.

İlim öğrenen kimsenin müzakere ve münazara yapması, karşılıklı görüş alışverişinde bulunması da gereklidir. Doğruyu ortaya çıkarmak ve gerçeğin izharı için insaflı olması, teenniyle ve düşünerek hareket etmesi de uygun olur. Bu esnada öfkeden, [bozgunculuktan], hasmını ilzam etmekten (zorlamaktan) ve baskıdan uzak durmalıdır. Çünkü bu haramdır. Ancak karşısındaki, hakkı öğrenmeye çalışan biri değil de inatçı birisi olursa, o zaman durum farklıdır. Karşılıklı görüş alışverişinin ve münazaranın faydası, sadece tekrar etmekten daha fazladır. "Bir saat münazara, bir ay tekrardan daha iyidir." (Zernûcî, 1990: 19; Kâtip Çelebi, 1992: I, 47; Kannûcî, 1978: I, 132) Fakat temiz tabiatlı birisiyle münazara edilmelidir. Her durum ve vakitte hem de herkesten istifade ediyor olması gerekir. Rasûlullah (s.a.) buyurmuştur ki: "Hikmet müminin yitik malıdır, nerede bulursa onu alır." (İbn Ebî Şeybe, 1409: VII, 240, no: 35681; İbn Mâce, ty: Zühd 15, no: 4169; Tirmizî, ty: İlim 19, no: 2687)

Yine: "Safa vereni al, keder verenden uzaklaş." (İbn Ebî Şeybe, 1409: VII, 487, no: 37443 (Benzer bir ifadeyle ve Selman'ın sözü olarak); Zernûcî, 1990: 20) denilmiştir.

Müderris Muharrem Efendi tarafından burada ders tekrarı ve müzakere konusunda kaydedilen hususların günümüz eğitim ve öğretimi açısından da son derece önemli olduğunu düşünüyoruz. Yapılan sınavlar vesilesiyle öğrenciler tarafından ders tekrarlarının zaman zaman yerine getirildiği düşünülse de, asıl tekrarın günlük olarak yapılmasının daha öğretici olduğu artık hepimiz tarafından kabul edilmektedir. Bu yüzden tekrarın, belki abartılı bir ifade gibi görülebilir ama "ezberlenerek" kemâle erdirilmesi de hedeflenmektedir. Ancak eski dönemde yazılı kaynaklar ve kitaplar bugünkü kadar yaygın olmadığından ezbere büyük önem verildiğinin dikkate alınması faydalı olacaktır.

Müzakere konusunda da günümüzde henüz istenen seviyede olmadığımızı düşünüyoruz. Çünkü öğrenilen şeylerin müzakere yoluyla pekiştirilmesi yahut tashihi/tenkidi belirli derslerde ve az bir süreyle kendisine başvurulan bir yöntem olarak kalmıştır. Bunun daha düzenli ve metodik olarak yerine getirilmesi, bilginin içselleştirilmesi ve daha üst seviyelere çıkarılması için çok önemlidir.

6. Altıncı Konu: İlim tahsili zamanında Allah Azze ve Celle'ye tevekkül

Müellifin tabiriyle; ilim öğrenen kişinin ilim talebi esnasında tevekkül içinde olması, rızık işini önemsememesi ve kalbini bununla meşgul etmemesi gereklidir. Çünkü her kimin kalbi yiyecek ve giyecek gibi rızık işiyle meşgul olursa, güzel ahlâk ve yücelik taşıyan işleri tahsile pek az fırsat kalır. Allah Teâlâ'ya tevekkül etsin, çünkü O ona yeter [kâfidir]. Nitekim Allah Teâlâ: "Kim Allah'a tevekkül ederse, O ona yetecektir." (Talâk, 65/3) buyurmaktadır. Yine öğrencinin, imkân nispetinde dünyevî ilgilerini azaltması, yalnızlığı tercih etmesi ve ilim yolculuğunda zorluğa tahammül göstermesi gerekir. Çünkü ilim talep etmek büyük bir iştir ve âlimlerin çoğuna göre cihattan daha üstündür. Alınacak ecir, zorluk nispetindedir. Buna sabreden, diğer bütün [dünya] lezzetlerini bastıran (onlara üstün gelen) bir haz duyar ve âhiret lezzetini hisseder [ona ulaşır].

İlim tahsilinin zamanına gelince; "Beşikten mezara kadar…" (İsmail Hakkı'nın tefsirinde bu söz "şöyle varid olmuştur" şeklinde kaydedilip, doğrudan Hz. Peygamber'e nispet edilmemiş (İsmail Hakkı, ty: VII, 407); Kannûcî'nin eserinde ise لِيَق "denildi ki" biçiminde bir üslûpla verilmiştir (Kannûcî, 1978: I, 250); Kâtip Çelebi ise "Şâri aleyhi's-salâtü ve's-selâm şöyle söyledi" diyerek bunun bir hadis olduğunu ihsas ettirmiştir (Kâtip Çelebi, 1992: I, 51)).

En uygun vakit ise gençlik (yiğitlik) çağıdır (Zernûcî, 1990: 25). Hadiste şöyle geçmektedir: "Kur'ân'ı küçük yaşta öğrenen kimsenin durumu, kayanın üzerine nakşedene benzer. Yaşlılığında öğrenen kimse ise suyun üzerine yazı yazmış gibidir." (Aynı anlamda birbirine yakın anlatımlarla bkz. İbnu'l-Ca'd, 1990: 162; Beyhakî, 1404: 375, no: 640; Aclûnî, 1405: II, 66-67, no: 1757). Bununla birlikte yaşlılar da zikredilen şekilde ilim öğrenmekten asla ümit kesmemelidir.

Dersi gözden geçirme vakti; seher vakti, akşamla yatsı arası ve güneş doğduktan sonradır. Yine de bütün vakitlerini tefekkür ve teemmülle (inceden inceye düşünmeyle) doldurmalıdır. Bir dersten usandığı zaman diğerine geçmelidir (Zernûcî, 1990: 25)

7. Yedinci Konu: Ciddiyet, düzen ve kararlı olma

İlim öğrenecek kimsenin ciddi, düzenli [ve devam üzere] olması gerekir ki sonuçta bir ilim adamı olabilsin. Nitekim Allah Teâlâ Azze ve Celle şöyle buyurmuştur: "Bizim (tevhit davamız) uğrunda (canla başla) çalışıp didinen kimseler var ya, işte biz onları yollarımıza eriştireceğiz." (Ankebût, 29/69)

Denilmiştir ki: مَنْ طَلَبَ شَيْئًا وَ جَدَّ وَجَدَ وَمَنْ قَرَعَ ٱلْبَابَ وَ لَجَّ وَلَجَ "Kim bir şeyi ister ve ciddiyetle çalışırsa (aradığını) bulur; kim de bir kapıyı çalar ve ısrarcı olursa içeri girer." (Zernûcî, 1990: 13; Aclûnî, 1405: II, 243, no: 2451. Krş. Abdurrezzak, 1403: III, 47, no: 4735)

Yine, "Öğrenmede üç kişinin ciddiyetine ihtiyaç vardır: Öğrencinin, öğretmenin ve babanın." (Zernûcî, 1990: 13) denir. İlim öğrenen kimsenin ilimde yüksek kararlılık sahibi olması gerekir. Kimin

ciddiyeti var ama azmi yoksa veya kararlılığı var fakat ciddiyeti yoksa [azıcık bir miktar dışında] ilim tahsil edemez. Tembellikten de sakınmak lâzımdır; çünkü o uğursuzluk (bereketsizlik) ve büyük bir afettir. Tembellik, öğrencinin dersinin ve ödevinin manalarını anlama ve düşünme noktasındaki eksiklikten; ilmin fazilet ve derecesinin, ilim ehlinin Allah Teâlâ katındaki mertebesinin, çok değerli ve şerefli oluşunun farkında olmamaktan ve bunu bilmemekten ortaya çıkmış olabilir. Tembellik, balgamın ve rutubetin çokluğundan da kaynaklanabilir.

Diğer hususlar her günümü eğitimcileri tarafından da aynen kabul edilmekle birlikte tembelliğin balgam ve rutubetten kaynaklanmış olabileceğine dair açıklama, muhtemelen o günün ulaştığı tıp biliminin verilerine veya tecrübeye dayanarak verilmiştir. Bununla ilgili değerlendirmelerimizi sonuç kısmında yapacağız.

8. Sekizinci Konu: İlim öğrenme esnasındaki takva

Müellifimize göre, takva ve vera‘ (günahlardan sakınma) ilmin tahsiline, artmasına ve onunla amel etmeye sebep olduğu için ilim öğrenmede büyük bir esastır. Her ne zaman ilim öğrenen kişi takva sahibi olursa, ilmi daha faydalı, öğrenmesi daha kolay ve faydası daha çok olur. Çok yemekten, karnını doldurmaktan, çok uyumaktan ve fayda vermeyen konularda çok konuşmaktan uzak durması, öğrencinin takvasındandır. Doygunluğun üzerine yemek hem sırf zarardır, hem de ondan dolayı âhiret yurdunda cezayı hak eder.

Yapılması gereken ilk şey, bir gün ve gecede bir defa yemektir. Çünkü açlığın on faydası vardır: Kalbin berraklığı, inceliği, inkisarı (kırıklığı/hafifliği), [aç kimsenin hatırlanması], günahların ve uykunun azalması, yemeğe ayrılan zamanın ibadete harcanması, bedenin sağlıklı ve rızık (temininin) kolay olması ve başkalarını tercih (îsâr) duygusunun (kalpte) yerleşmesi. İlim öğrenen kimse her ne zaman imkân bulursa çarşı ekmeği yemekten uzak durur. Çünkü onun temiz olmama ihtimali daha yüksek olup, böylece Allah’ı anmaktan daha fazla uzaklaştırır ve gaflete daha çok yaklaştırır. Ayrıca fakirlerin gözleri ona takılır, almaya güçleri yetmez ve ondan incinirler; bu nedenle bereketi gider, faydası az olur.

Burada ifade edilen, çarşı ekmeğinden uzak durma konusunun tamamen o dönemin şartlarına göre düşünülmesi gerekmektedir. Öyle anlaşılıyor ki, bu uyarı hijyen ve temizlik konusuyla yakından ilgilidir ve ekmek gibi önemli bir besin maddesinin temiz olmayan ortamlarda üretilmiş olma tehlikesinden dolayı o dönemde çarşı ekmeğinden sakındırılmıştır. Günümüze gelindiğinde, artık fırında üretilen bir ekmekten, sırf çarşı ekmeği diye uzak durulması mümkün ve uygulanabilir değildir. Ticaretten eğitim-öğretime, sağlıktan tarıma kadar pek çok alanda mücadele eden ve çalışan insanları, çarşıdan almayıp evlerinde ekmek yapmaya yönlendirmenin, kadınıyla erkeğiyle yoğun bir çalışma temposuna katlandığı bir ortamda pratik bir faydası söz konusu değildir. Temiz ortamlarda üretildikten sonra çarşıdan alınacak bir ekmeğin zararı yoktur. Hijyene dikkat edilmeyen bir ortamda, sadece çarşı ekmeğinden değil diğer gıdalardan da sakındırma şeklinde zaman zaman ortaya çıkan geçici yasaklar ise her devirde olabilir.

Müderris Muharrem Efendi’ye göre gıybetten ve çok konuşanlarla oturmaktan kaçınmak da takvadandır. Çünkü öyle yapmak ömürden çalar ve vakitleri boşa harcatır. Bunun için fesatçılardan, günahkârlardan ve tembellerden uzak durmak takvanın bir gereğidir. Çünkü hiç şüphesiz komşuluk (beraberlik) etkilenmeyi gerektirir.

Ayrıca öğrencinin Rasûlullah’ın sünneti ile yolunu çizmesi, kıbleye yönelerek oturması, hayır ve salâh ehlinin duasını ganimet bilip mazlumun duasından kaçınması gerekir. Selef âlimleri bütün bu anlatılanlar hususunda takva üzere yaşarlardı. İşte onlar bu nedenle ilim, amel ve ilmi yaymada başarıya ulaşmışlar ve nihayet isimleri kıyamete kadar bâkî kalmıştır. Zamanımızdakiler ise bunları ya tamamen ya da kısmen ihmal ettiklerinden dolayı ilimden ve onunla amel etmekten mahrum kalmışlardır. Dolayısıyla öğrencinin edepleri ve sünnetleri küçümsememesi gerekir. Çünkü edepleri ve sünnetleri küçümseyen kimsenin vacipleri yapması mümkün olmaz. Vacipleri küçümseyen kimse farzları ihmal eder; farzları ihmal eden ise âhiret saadetinden mahrum kalır.

Yine ilim talibinin şükretmesi [çok namaz kılması] ve huşû sahibi kimselerin namazı gibi namaz kılması gerekir. Çünkü bu, tahsil ve ta'allümde (ilim öğrenmede) ona bir yardımcıdır. Müşfik, nasihat veren ve haset etmeyen birisi olması da takvadandır. Rasûlullah (s.a.) de: "Ateşin odunu yediği gibi haset de iyilikleri yer." (İbn Mâce, ty: Zühd 22, no: 4210; Ebû Dâvud, 1988: Edeb 52, no: 4903; Ebû Ya'lâ, 1984: VI, 330) demiştir. الحَسُودُ لاَ يَسُودُ "el-Hasûd lâ yesûd" "Haset eden ulu olmaz/yüceliğe eremez." (Selef âlimlerinden birinin sözü olduğu ifade edilmektedir. Bkz. Aclûnî, 1405: I, 359-360, no: 1145) de denilmiştir.

Görüldüğü üzere müellif, takva konusuna çok önem vermiş; ilim öğrenmede bunun son derece önemli olduğunu ısrarla vurgulamıştır. Günümüz eğitim sisteminde belki de en fazla ihmal gösterilen konulardan birinin burada anlatılanlar olduğunu, günümüzdekine göre geçmişte bu konuya çok daha ileri boyutlarda vurgu yapıldığını söyleyebiliriz. Bu yüzden zamanımızda görünüşte diplomalıların sayısı artsa da irfan konusunda yeterli seviyenin hâlâ yakalanamadığı da bir gerçektir.

9. Dokuzuncu Konu: Hafızayı güçlendiren ve unutkanlığa sebep olan şeyler

Günümüzü de ilgilendiren önemli bir mesele olan hafıza konusunda müellif oldukça dikkat çekici açıklamalar yapmıştır ki, onun söylediklerinin bir kısmını burada paylaşmak istiyoruz: Takva ve az yemenin yanı sıra hafızayı en fazla güçlendirmenin yolu, ciddiyet ve devamlılıktır. Denildiğine göre, unutkanlığın balgamdan kaynaklandığı hususunda yetmiş peygamber görüş birliği etmiştir. O da yemekten dolayı su içmekten kaynaklanır. Kuru ekmek yemek balgamı keser. Aynı şekilde aç karnına kırmızı (kara) üzüm yemek de balgamı giderir. Fakat fazla üzüm yememelidir, yoksa su içme ihtiyacı hisseder. Aç karnına her gün 21 tane üzüm yemelidir. Misvak da balgamı azaltır.

Bal şerbeti içmek, şekerli kündür[2] yemek de hafızayı güçlendirir ve pek çok hastalığa şifa verir.

Kur'ân okumak ve gece namazı da hafızaya kuvvet verir. Hafızayı güçlendirmek için mushafa bakarak Kur'ân okumaktan daha ziyade faydalı ve faziletli hiçbir şey olmadığı söylenmiştir.

Hz. Peygamber'e çok salâvat getirmek de hafızayı güçlendirme yollarındandır.

Balgamı ve rutubetleri azaltan her şey hafıza kuvvetini artırır. Günahlardan uzak durmak da böyledir.

Unutkanlığa sebep olan şeylere gelince; ma'siyetler; çok günah işlemek ve dünya işleri konusunda fazlasıyla endişe duymak ve hüzünlenmek, çeşitli tutkularla çokça meşgul olup ilgilenmek de unutkanlığa sebep olur. Unutkanlığa sebep olan diğer bazı şeyler şunlardır:

Kur'ân'ı cenabet halinde okumak; cünüpken yemek, tencereden yemek, sıcak ekmek yemek, farenin artığını yemek, ekşi elma, kesnic/kişniş otu yemek; yola, meyve veren ağacın altına, külün içine, nehir yatağına veya durgun suya işemek; aynı yerde istinca yapmak ve abdest almak; erkeğin sebepsiz yere kendisinin veya başkasının erkeklik organına bakması, cima esnasında kadının fercine (cinsel organına) bakması, yabancı kadına bakması; zekeri (erkeklik organı) ile ondan su gelinceye kadar oynaması; asılmış (idam edilmiş) kişiye bakması; hamamdaki kadına bakması; çokça mizah yapmak, cünüp olarak gökyüzüne bakmak, ense çukurundan kan aldırmak, mezarlar arasında gülmek, deve katarları arasından geçmek, biti canlı olarak yere veya mescide atmak; mescitte elbiseyi hareket ettirip silkelemek, mescide girerken sağ adımından önce sol adımını atmak, çıkarken ise soldan önce sağ adımını atmak, [tuzlu et yemek, kabir taşlarını okumak, hamamdaki tarak ile taranmak; peşkiri (el havlusunu), pantolonu/iç donunu, ayağa dolanan sargı bezini, başa sarılan sarığı yastık olarak kullanmak; şahitliği gizlemek, fitne çıkarmak, insanlarla alay etmek, evini bez parçasıyla süpürmek, elini ve yüzünü elbisesinin eteğiyle kurulamak.]

Hafızayı güçlendiren veya unutkanlığa sebep olan bu şeylerin dönemin bilgi düzeyi veya tecrübeyle elde edilen malumatlar kabilinden olduğunu düşünüyoruz. Bu nedenle günümüzde hafızayı güçlendirmeye yönelik yapılacak faaliyetlerin veya yenilecek şeylerin bu konuda uzman ve tıbbî bilgisi

2 Kündür: "Akgünlük" veya "günlük" denilen ve reçinesi elde edilen bir bitki olup, nefes açıcı ve hafızayı güçlendirici olarak bilinir.

yeterli olan kişilerin yönlendirmesi ile belirlenmesi daha doğru olacaktır.

10. Onuncu Konu: Rızkı artıran, azaltan ve ömrü uzatan şeyler

Bu konuda risalede yazılanlar şu şekildedir: İlim talibine rızık gereklidir; onun için öğrenci rızkı çoğaltacak ve ona engel olacak şeyler ile ömrü uzatacak ve sağlığı artıracak şeyleri de bilmelidir ki ilim öğrenmek için vakit ayırabilsin. Rızkı en güçlü şekilde celbeden/çeken bazı yollar şunlardır:

Namazları müstehap olan vakitlerinde huşû içinde ve saygıyla kılmak.

Namazı ta'dil-i erkâna, [namazın diğer vaciplerine, sünnetlerine ve edeplerine riayet ederek] ve özellikle cemaatle kılmak.

Her gece Vâkıa suresini okumak. [Tebâreke'l-lezi bi yedihi'l-] Mülk ve "Ya eyyühe'l-Müzzemmil", "ve'l-leyli izâ yağşâ", özellikle "Elem neşrah leke", "İzâ câe nasrullah", "Gul ya eyyühe'l-kâfirûn", "Gul hüva'l-lâhu ehad" [ihlâs suresi] ve Muavvizeteyn surelerini okumak da aynı şekilde (rızka genişlik verir).

Mescide imamdan [ezandan] önce gelmek ve devamlı abdestli bulunmak.

Sabah namazının sünnetini ve vitir namazını evde eda etmek, vitirden sonra dünya kelâmı etmemek, boş söz söylememek, ihtiyaç olmadıkça kadınlarla çok oturmamak.

Güzel yazı, güler yüz, hoş kelâm, çok kanaat [avluyu süpürmek] ve kapları yıkamak da rızkı artıran şeylerdendir.

Fakirliğe sebep olan şeylere gelince; genel olarak günahların işlenmesi; özellikle de yalan söylemek, içki içmek, zina ve livata yapmak ve çok uyumak fakirlik getirir. Aynı şekilde ilim eksikliği ve sohbet [sabah uykusu] da rızka engeldir. Rızka mani olan diğer şeyler şunlardır:

Çıplak olarak uyumak, çıplak bir şekilde bevletmek (işemek), yaslanarak veya cünüp olarak yemek, sofradaki kırıntıları önemsememek, soğan ve sarımsağın kabuklarını yakmak, evi peşkirle (el havlusuyla) süpürmek, evi geceleyin süpürmek, çöpleri evde bırakmak, elini çamur ve toprakla yıkamak, dişleri her türlü ağaçla temizlemek, meşâyihin (büyüklerin) önünden yürümek, ana-babaya isimleriyle seslenmek, kapı eşiğinde oturmak, kapının iki kanadından birine yaslanmak, tuvalette abdest almak, elbiseyi üzerindeyken dikmek, yüzü elbiseyle kurulamak, evde örümcek ağını bırakmak, namazda gevşeklik göstermek, sabah namazından sonra mescitten hızlı çıkıp çarşıya erkenden gitmek, fakirlerden ekmek parçalarını satın almak, kapları örtmeyi terk etmek, kandili nefesle söndürmek, bağlı kalemle yazmak, kırık tarakla ve ayakta taranmak, oturarak sarık sarmak, ayakta pantolon/don giymek, parmakları kenetlemek, ayağını sağ elle yıkamak, [yemeği sol elle yemek], mesti ve gömleği çıkarırken sağdan başlamak, giyerken tersini yapmak (soldan başlamak), insanın yüzüne vurmak, [âlimlere ihanet edip/küçümseyip, beyinsizlere/ayak takımına ikram etmek), yetimi ağlatmak, tuvaletini yaparken konuşmak, [otururken elini yanağının altına koymak, sakalını yolmak, yeşil/yaş ağaçları kesmek, namazda gevşeklik göstermek], her şeye başlarken besmele çekmeyi terk etmek, namaz kılmadan önce mescitten çıkmak, çarşıya erken girmek ve çarşıdan geç çıkmak, [sabah namazından sonra süratle mescitten çıkmak, babasına ve oğluna beddua etmek, ana-babaya dua etmeyi bırakmak, cimrilik etmek ve eli sıkı olmak, israf etmek, tembellikte bulunmak, işlerinde zafiyet ve gevşeklik göstermek.]

İyilik yapmak, sıla-i rahim (akraba ziyareti), [eziyet etmemek], büyüklere saygı göstermek, sadaka vermek [ki aynı zamanda rızkı artıran şeylerdendir ve bu iki konuda (ömrü ve rızkı artırmada) kibrittir (çok değerlidir)], abdesti [saygılı bir şekilde] tam almak, yüce Kur'ân'ı [saygıyla] okumak, hacla umre arasını birleştirmek ömrü uzatan şeylerdendir. Yine üç şeyin ömrü uzattığı söylenmiştir: Sıcak suyla yıkanmak, bekârları evlendirmek ve seher vakti tatlı elma yemek. Az yemek ve çok nafile namaz kılmak, sıhhate sebep olan şeylerdendir. Tıbba dair bir şeyler öğrenmesi ve bu konuda yazılan eserlerden teberrük etmesi de gerekir.

Sonuç:

İstanbul Sûfî Mehmed Paşa Dârülhadisi müderrislerinden Muharrem Efendi'nin (ö. 983/1576) Terğîbü'l-müte'allimîn (Öğrencileri Teşvik) adlı risâlesi dinî eğitim almak isteyenler için yazılmış ve konular tamamen Ehl-i Sünnet ekolünün bakış açısıyla ele alınmıştır. Bununla birlikte din eğitimi almayan öğrenciler için de oldukça faydalı bilgiler içermektedir. Müellif konuları Kur'ân ve Sünnet açısından irdelendikten sonra ilgili ayetleri, hadisleri, hatta geçmiş âlimlerin görüşlerini Tevrat, İncil ve Zebur gibi kitaplardan da nakilde bulunarak inceler ve bu konuda çok zengin bir içerik sunar.

Müellifin beyanına göre burada sunulan bilgileri, insanları ilme ve amele teşvik etmek için muteber tefsirlerden ve meşhur kitaplardan bizzat kendisi toplamıştır. Her ne kadar o söz etmese de müellifin ayrıca, İslâm eğitim ve öğretiminin temel ilkeleri konusunda önemli bilgiler içeren Burhaneddin ez-Zernûcî'nin (ö. 593/1196) Ta'lîmü'l-müte'allim adlı meşhur eserinden de oldukça istifade etmiştir. İki kitabın dikkatlice karşılaştırılması bunu net bir şekilde ortaya koyar.

Muharrem Efendi kitabına öncelikle i'tikâdiyyât (temel inanç konuları) ile başlamayı gerekli görmüştür. Bu açıdan bakıldığında eğitim-öğretim meselelerini sağlam bir inanç temeli üzerine bina etmeyi hedefleyen Muharrem Efendi, bize göre de oldukça isabetli bir giriş yapmış olmaktadır. Yine yazar, ilmin fazileti hakkında pek çok ayet ve sahih/meşhur haberi uzun uzun nakletmekten geri durmamıştır. Naslardan getirilen bu teşvik edici metinlerin, öğrencilerin şuurlu bir şekilde ilme sarılması anlamında faydalı olduğunu düşünüyoruz. Bu açıdan bakıldığında eserin kendi döneminde eğitim ve öğretim usullerini derli toplu ve sistemli bir şekilde okuyucularına sunması açısından başarılı olduğunu söylememiz mümkündür. Ancak eserde zikredilen bütün konuların günümüz eğitim öğretim sistemiyle bütünüyle örtüştüğünü söyleyebilmek de zordur. Hoca ve ders seçimi, derse başlama zamanı gibi hususlar o dönemde medrese ve müderrislerin tercihiyle belirlenen konular olduğundan günümüzden farklı bir durum söz konusudur. Buna karşılık arkadaş seçimi, hocalara ve kitaplara saygı gösterme, derse ciddi bir şekilde hazırlanma, ciddiyet, düzen ve kararlılık, müzakere gibi hususların günümüz eğitim ve öğretim sisteminde de önem arz ettiğini ve bunların başarıyı doğrudan etkilediğini söyleyebiliriz.

Muharrem Efendi tarafından, hafızayı güçlendiren yahut unutkanlığa sebep olan şeyler olarak dile getirilen hususların da daha çok tecrübeye ve zamanın yaygın inanç ve kültürüne dayandığını düşünmemiz bizce daha uygundur. Aksi takdirde bunların değişmez birer hakikat ve ispatlanmış tıbbî gerçekler olarak algılanması yanlış olur kanaatindeyiz. Bu manada mesela; unutkanlığın balgamdan, onun da şu içmekten kaynaklanması, kuru ekmeğin, misvağın ve aç karnı yenen kara üzümün balgamı kesmesi; yine aç karnına her gün 21 tane üzüm yemenin, bal şerbeti içmenin, şekerli kündür tüketmenin, hafızayı güçlendirmesi bize göre tecrübe sonucu elde edilen bilgilerdir. Günümüzde bunların doğru olup olmadığı alanın uzmanları tarafından tespit edilmelidir. Aynı şekilde unutkanlığa sebep olan şeyler cinsinden zikredilen maddeler de tecrübeye ve yaşanmış deneyimlere dayalı olarak tespit edilen; aksinin yapılması halinde bu sonuçların meydana gelmemesi veya denildiği gibi çıkmaması pekâlâ mümkün olan konular olarak görülmelidir.

Sonuç olarak Müderris Muharrem Efendi'nin çeşitli eserlerden derleyip, kendi birikimiyle harmanlayarak ilim meraklılarını teşvik etmek için yazdığı bu risalenin son derece faydalı olduğunu; günümüzde de buna benzer eserler yazılmak suretiyle daha çocukluktan itibaren öğrencilerin bilime ve insanlığa faydalı olmaya teşvik edilmesi, bu yönde yönlendirilmesi gerektiğini düşünüyoruz. Bu amacı gerçekleştirmek üzere yeni yazılacak eserlerde geçmişin birikimlerinden istifade edilmekle birlikte, günümüzün üst düzey teknolojik imkânlarıyla yetişen genç nesillerinin her anlamda ihtiyacının karşılanması gerektiği kanaatini taşıyoruz. Bu anlamda akıllı telefonların, bilgisayarların ve sanal âlemin, daha iyi bir eğitim sistemi, daha donanımlı, daha ahlâklı ve dürüst öğrenci profili ortaya koyma yolunda nasıl kullanılabileceği konusu da tartışılmalı ve yazılacak eserlerde bunlara yer verilmelidir.

Kaynakça:

Abdurrezzak, Ebû Bekr Abdurrezzak b. Hemmâm b. Nâfi‘ el-Hımyerî es-San‘ânî. Musannef, I-XI, Beyrut: yy, 1403.

Aclûnî, İsmâil b. Muhammed el-Aclûnî el-Cerrâhî. Keşfu’l-hafâ ve müzîlu’l-ilbâs amme’ş-tehera mine’l-ehâdîs alâ elsineti’n-nâs, I-II, Beyrut: yy, 1405.

Ahmed, Ebû Abdillah İbn Hanbel eş-Şeybânî. Müsned, I-VI, Mısır: yy, ty.

Baltacı, Câhid. XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri-Teşkilat-Tarih, İstanbul: İrfan Matbaası, 1976.

Beyhakî, Ebû Bekr Ahmed b. el-Huseyn. el-Medhal ile’s-Süneni’l-kubrâ, Kuveyt: yy, 1404.

——. Şuabu’l-îmân, I-VIII, Beyrut: yy, 1410.

Bezzâr, Ebû Bekr Ahmed b. Amr b. Abdilhâlık. Müsned, I-X, Beyrut-Medîne: yy, 1409.

Buhârî, Ebû Abdillah Muhammed b. İsmâil el-Cu‘fî. et-Târîhu’l-kebîr, I-VIII, thk. Seyyid Haşim en-Nedvî, Yyy: Dâru’l-fikr, ty.

——. Sahîhu’l-Buhârî, I-VII, Beyrut: yy, 1410/1990.

Cürcânî, Ebû’l-Kâsım Hamza b. Yusuf. Târihu Cürcân, Beyrut: yy, 1401/1981.

Dârimî, Ebû Muhammed Abdullah b. Abdirrahman. Sünen, I-II, Beyrut: yy, 1407.

Deylemî, Ebû Şucâ‘ Şîrûye b. Şehredâr. el-Firdevs bi me’sûri’l-hitâb, I-V, Beyrut: yy, 1986.

Ebû Dâvud, Süleyman b. el-Eş‘as es-Sicistânî. Sünenu Ebî Dâvûd, I-III, Beyrut: yy, 1409/1988.

Ebû Ya‘lâ, Ahmed b. Ali el-Musennâ el-Mevsılî. Müsned, I-XIII, Dımeşk: yy, 1404/1984.

Fuâdî, Ömer. Hz. Pir Şa‘bân-ı velî- Menkıbeleri, sadeleştiren: Muhammed Bedirhan, İstanbul: Nefes Yayınları, 2011.

——. Menâkıbnâme-i Şa‘bân-ı velî, 94b, Mektebetu Câmiati’l-Melik Suûd, Yazmalar Bölümü, no: 4679- 2/998 f, Yyy: yy, ty.

Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed. İhyâu ulûmi’d-dîn, I-VI, Beyrut: yy, 1412/1992.

Gül, Ahmet. Osmanlı Medreselerinde Eğitim-Öğretim ve Bunlar Arasında Dâru’l-Hadislerin Yeri, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1997.

Hatîb el-Bağdâdî, Ebû Bekr Ahmed b. Ali. Târîhu Bağdâd, I-XIV, Beyrut: yy, ty.

İbn Ebî Şeybe, Ebû Bekr b. Abdillah b. Muhammed el-Kûfî. Kitâbu’l-musannef fi’l-ehâdîs ve’l-âsâr, I-VII, Riyad: yy, 1409.

İbn Hibbân, Ebû Hâtim Muhammed b. Hibbân b. Ahmed el-Büstî. Sahîhu İbn Hibbân bi tertîbi İbn Balabân, I-XVIII, Beyrut: yy, 1414/1993.

İbn Mâce, Ebû Abdillah Muhammed b. Yezid el-Kazvînî. Sünenu İbn Mâce, I-II, Kâhire: yy, ty.

İbnu’l-Ca‘d, Ebû’l-Hasen Ali el-Bağdâdî. Müsned, Beyrut: yy, 1410/1990.

İsmail Hakkı b. Mustafa el-İstanbulî. Tefsîru Hakkı (Rûhu’l-beyân fî tefsîri’l-Kur’ân, I-XVII, (Şâmile-2), Yyy: yy, ty.

Kannûcî, Sıddîk Hasen Han. Ebcedu’l-ulûm, I-III, Beyrut: yy, 1978.

Kâtip Çelebi, Mustafa b. Abdillah el-İstanbulî el-Hanefî. Keşfu’z-zunûn an esâmî’l-kütübi ve’l-fünûn, I-II, Beyrut: yy, 1413/1992.

Mecdî, Mehmed Efendi. Hadâiku’ş-Şakâik, İstanbul: Çağrı Yayınları, 1409/1989.

Muharrem Efendi. Terğîbü’l-ilm ve’l-amel, Balıkesir İl Halk Kütüphanesi, 10 Hk 69/1, 1b.

——. Terğîbü’l-müte‘allimîn, Millî Kütüphane, 06 Mil Yz. A 7020/2, istinsah tarihi: 1135/1722, 62b.

——. Terğîbü’l-müte‘allimîn, Kastamonu İl Halk Kütüphanesi, 37 Hk 2396/2, 93b.

——. Terğîbü'l-müte'allimîn, Mektebetu Câmiati'l-Melik Suûd, Yazmalar Bölümü, No: 6455, f 6/1310, 1b.

Neysâbûrî. Tefsîr (Şâmile-2), Yyy: yy, ty.

Râzî, Fahruddin Muhammed b. Ziyâuddin Ömer. Tefsîru'l-Fahri'r-Râzî el-müştehir bi't-Tefsîri'l-kebîr ve Mefâtîhi'l-ğayb, I-XXXII (+Fihrist), Beyrut: yy, 1414/1993.

Süyûtî, Ebû'l-Fadl Celâlüddîn Abdurrahman b. Ebî Bekr eş-Şâfiî. el-Câmiu's-sağîr fî ehâdîsi'l-Beşîri'n-nezîr, Beyrut: yy, 1410/1990.

Taberânî, Ebû'l-Kâsım Süleyman b. Ahmed. el-Mu'cemu'l-kebîr, I-XX, Musul: yy, 1404/1983.

——. Müsnedu'ş-Şâmiyyîn, I-II, Beyrut: yy, 1405/1984.

Tatlı, Bekir, Eğitim ve Öğretimde Altın Kurallar, Adana: Ekrem Matbaası, 2013.

Tirmizî, Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ b. Sevre. el-Câmiu's-Sahîh (Sünenu't-Tirmizî), I-V, Beyrut: yy, ty.

Yardım, Ali. "Dârül-hadis", DİA, VIII, 531, İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları, 1993.

——. "Temel Kültür Müesseselerimizden Dârülhadisler", (Ayverdi, Ekrem Hakkı, Hatıra Kitabı içinde), ss. 59-119, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları, 1995.

Yazar, L. Nihal. Halvetiliğin Şa'bâniyye Kolu- Menâkıb-ı Şa'bân-ı velî ve Türbe-nâme, Ankara: Mas Matbaacılık, ty.

Zernûcî, Burhaneddin. Ta'limü'l-müte'allim, (İslâm'da Eğitim Öğretim Metodu-Metin-Tercüme-Şerh), trc. ve şerh: Y. vehbi Yavuz, İstanbul: Sahaflar Kitap Sarayı, 1990.

Hoca Ahmet Yesevî Hikmetlerine Değerler Eğitimi Açısından Bir Bakış

Wisdom Of Khoja Ahmet Yasawi At A Glance To Terms Values Education

Doç. Dr. Bülent ARI *
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Kürşat TÜRKAN **

Öz

Hoca Ahmet Yesevî hem edebiyat hem de kültür tarihimiz açısından önemli bir isimdir. Anadolu'da tasavvuf kültürünün yerleşmesi ve yayılmasında rol oynamış bir Türk büyüğüdür. Onun "Hikmet" adıyla bilinen divanı günümüze gelinceye kadar Türk-İslam dünyasına ışık tutmuştur.

Yukarıda sıraladığımız niteliklerinden dolayı onu tanıyıp anlamak, hayatını, kişiliğini ve günümüze gelinceye kadar etkilerini ortaya koyabilmek amacıyla M. Fuat Köprülü'nün "Türk Edebiyatı'nda İlk Mutasavvıflar" adlı eseri başta olmak üzere birçok çalışma yapılmıştır. Bu bildirideki asıl amaç da Hoca Ahmet Yesevî'nin hikmetlerinden yola çıkılarak, onun halkı eğitirken hangi değerlere başvurduğunu tespite yönelik olacaktır.

Bu amaçla onun hikmetlerinde (dinî, tasavvufi özlü sözler) halkı eğitirken sadakat-vefa, paylaşım, iffet, namus; yalan, kibir, kin-nefret, yalan, ahlâksızlık, gaflet, sosyal dayanışma ve birliktelik gibi olumlu ve olumsuz davranış ve değer yargılarını ne şekilde işlediği ve bu eğitimi gerçekleştirirken Türkçeyi ne kadar etkin bir şekilde kullandığı ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Elde edilen bulgular bir sonuç bölümü ile değerlendirilecek ve bildiri bir kaynakça bölümüyle tamamlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hoca Ahmet Yesevî, Hikmet, Divan-ı Hikmet, Eğitim, Değerler Eğitimi.

Abstract

Khoja Ahmet Yasawi is an important person both for our literature and cultural history. He was a great Turk who played a role in establishment and spread of sufism (tasavvuf) culture in Anatolia. His book (diwan) known as "Wisdom" has enlightened Turcic-Islamic world up to now.

Because of his qualifications mentioned above, several studies notably M. Fuat Köprülü's work of "Early Sufis in Turkish Literature" have been carried out in order to know Khoja Ahmet Yasawi better, and to reveal his life, personality and influence until now. Main aim of this paper is to determine which values Khoja Ahmet Yasawi applied while educating the public based on his wisdoms.

*Mustafa Kemal Üniversitesi, bulentari01@gmail.com
** Mustafa Kemal Üniversitesi, khturkan@gmail.com

With this aim, it will be tried to reveal how he studied positive and negative behaviours and value judgements such as faithfullness-loyalty, share, chastity, purity; lie, arrogance, grudge-hate, immorality, negligence, social solidarity and unity, and how effective he used Turkish while performing this education. Findings obtained will be evaluated in a conclusion section, and the paper will be completed with the section of references.

Keywords: Khoja Ahmet Yasawi, Wisdom, Divine Wisdom, Education, Values Education.

1. Giriş

1.1. Pir-i Türkistan Ahmet Yesevî ve Hikmetler Üzerine Notlar

Hoca Ahmet Yesevî, Türk-İslam coğrafyasının gönül ehli olan mutasavvıflarındandır. Hayatı hakkında fazla bilgi olmamakla birlikte birçok kaynakta on birinci yüzyılın ikinci yarısında doğduğu ifade edilmektedir.

Menkıbelere göre, yedi yaşında Hızır'ın delaletine nail olan Ahmet Yesevî, Yesi'de Arslan Baba'ya intisap ederek ondan feyiz almaya başlar. Arslan Baba, onun hem eğitimini üstlenir; hem de manevi babası olur (Köprülü, 1991: 65; Özdemir, 2009: 19; Çakan, 2005: 20). Hocasından aldığı feyizle yüksek mertebelere kaydetmiş, zahir ve bâtına ait ilimler konusunda şeyhi tarafından çok güzel bir şekilde yetiştirilen Ahmet, şeyhi hayattayken halifeler arasında üçüncü sıraya çıkar (Kabaklı, 1994: 128)

Ahmet Yesevî, tasavvufî düşüncenin Türk dünyasına yayılmasında Anadolu'nun Türkleşmesinde ve Dinî Tasavvufî Türk Edebiyatı'nın başlamasında en çok hizmeti geçen ve Türk Düşünce tarihinde önemli bir yeri olan büyük bir Türk mutasavvıfıdır. Ahmet Yesevî'nin şiirleri Divan-ı Hikmet adıyla bir araya getirilmiştir. Hikmetlerde İslâmiyet'in ve tasavvufî düşüncenin esasları, güzel ahlâk, kıyamet hâlleri gibi konular üzerinde durulmuş, peygamberin mucizeleri ve evliyaların menkıbeleri anlatılmıştır (Güzel - Torun, 2014: 417-418). Hikmet, "felsefe, gizli bilinmeyen nokta, sebep, gerçeğe ve ahlâka ait kısa söz" anlamlarına gelir. Türkistan halkı Ahmet Yesevî'nin sözlerinde bu anlamları buldukları için onun şiirlerine hikmet demişlerdir (Güzel - Torun, 2014: 410).Toplumları var eden güç kaynağı o toplumdaki düşünürlerin ve sanatçıların eserlerinde mevcuttur. AhmetYesevî'nin eserlerinde de iki önemli unsur bulunmaktadır. Bunlar: İslamiyet ve Türklük ile ilgili değerlerdir. İslamiyetin etkisiyle ortaya çıkan kültür ve medeniyet Ahmet Yesevî'nin eserlerinin içeriğini oluştururken onun eğitici şahsiyetini oluşturan bir diğer unsur da Türk kültür dünyasından gelen gelenek, düşünce ve uygulamalardır. Türkçe konuşan, Türkçe yazan ve o bölgenin motiflerini kullanan Türk mutasavvıfları eski Türk geleneğini İslamîleştirerek halka benimsetmeye çalışmışlardır.

Ahmet Yesevî'nin insanlık yani değerler eğitimi anlayışının temelinde hoşgörü, alçakgönüllülük, vb. davranışlar bulunmaktadır. Ahmet Yesevî bilim dilinin Arapça, sanat ve edebiyat dilinin Farsça olduğu bir dönemde Türkçe konuşup Türkçe yazmış ve Türk motiflerini kullanarak Türklük bilincini canlı tutmaya gayret göstermiş diğer yandan da millî değerleri hikmetlerinde işlemiştir (Eraslan, 1991: 53). Yaşadığı Türkistan coğrafyasında bir taraftan söylediği hikmetlerle halkı aydınlatmış, bunun yanı sıra yetiştirdiği öğrencileri (hikmetleriyle aşıladığı değerleri vermek üzere)özellikle gayr-i müslimlerin bulunduğu topraklar başta olmak üzere çok farklı coğrafyalara göndererek görevlendirmiştir. Pir-i Türkistan'ın hikmetlerinin değerler eğitimi açısından temelinde her türlü inanca saygı, hoşgörü ehl-i gönül olabilmek tavsiye edilmiştir. Bildirimizde Ahmet Yesevî'nin hikmetlerinden (Hayatı Bice, Hoca Ahmet Yesevî Divan-ı Hikmet, Ankara 2015) hareketle ilgili divandan tespit edilen "değerler eğitimi" kavramı üzerinde durulacaktır.

2. Divan-ı Hikmet'te Değerler Eğitimi

Ahmet Yesevî insanlara dil, din, ırk cinsiyet farkı gözetmeksizin, tatlı dil, güler yüz ve hoşgörü ile yaklaşılmasından yanadır. İnsana hizmet, İslam'ın emridir. Zira insan, Yaratan'ın yeryüzündeki temsilcisi ve O'nun sıfatlarına sahip olan tek varlıktır. İnsan, yaratılanların en üstünüdür. İnsan sevgisi ile Allah aşkı birbirine paralel bir düzlemde gelişir. Allah aşkı ile dolu olan insan, diğer insanlara

da aynı duygularla yaklaşır. Ahmet Yesevî'ye göre insanın ulaşabileceği en üst mertebeye ulaşması, Allah'a karşı görevlerinin yanında, kişinin kendini tanıması, toplumdaki, insanlar arasındaki yerini ve sorumluluklarını da bilmesiyle mümkündür. Söz konusu bu durum da değerler etiğine sahip olmakla başlar. Çünkü bir değere sahip olmayan veya olamayan insanın toplumda bir yeri olmadığı gibi Allah katında da bir değeri yoktur.

Bu bağlamda değerler eğitiminin ana ve alt başlıklarının çokluğu göz önüne alındığında ilgili başlıkları "sevgi, yardımseverlik, sabır, kanaat, doğruluk ve tevazu" gibi genel başlıklarla toparlamak daha yerinde ve pratik olacaktır. İlgili ana başlıklarla alakalı divandan tespit edilen hikmetler ise şöyledir:

2.1. Sevgi (Aşk)

Sevgi genel anlamda bir şeye bağlılık göstermeye yönelten duygu olarak tanımlanabilir (Türkçe Sözlük, 2011: 2081). Zira sevgi tüm evreni bir arada tutan en yüce değerdir (Aydın - Akyol Gürler, 2014: 14).Ahmet Yesevî hikmetlerinde ele alınan sevgi kuşku yoktur ki ilahî bir sevgidir. Tasavvufta sevgi önemli bir yere sahiptir ve tasavvuf yoluna severek girmek gerekir.

Bu sebeple Ahmet Yesevî'nin hikmetleri, değerler açısından incelenmeye başlanırken sevgi değeri ile başlanmıştır. Sevgi değeri hikmetler aracılıyla şöyle değerlendirilebilir:

Gül aşkının yurdunda bülbül oldum;

Çeşit çeşit diller ile feryat eyledim

Bütün işlerden âşıklığı zor bildim;

Her ne eylesen, âşık eyle ey Allah'ım (Bice, 2015: 125).

Dörtlükte Ahmet Yesevî, sevginin esas itibarıyla zor olduğunu ifade etmektedir. Gül ve bülbül sembolleriyle ilahî sevgiyi açıklamak ister. Burada Ahmet Yesevî Allah'a olan sevgisinden bahsetmekte ve bu sevginin ne kadar zor olsa da istenen bir duygu olduğunu ifade etmektedir. Bu sevgi öylesine güzeldir ki bir yakarış mahiyetinde Allah'tan, herkesi âşık etmesi beklenir.

"Has aşkını göster bana, şükreder olayım

"Erre" koysa, Zekeriyya gibi zikreder olayım

Eyyüp gibi belâsına sabreder olayım

Her ne eylesen, âşık eyle ey Allah'ım (Bice, 2015: 125).

Ahmet Yesevî ilahî olan sevgisinin Allah tarafından kabul edilmesini ister. Sevgisinin karşılığında şükredeceğini ifade etmektedir. Ayrıca Yesevîlikte bilinen ve sesli bir zikir olan "erre" zikrinden bahseder. Kur'ân-ı Kerîm'de Hz. Zekeriya'nın çok zikreden ve dua eden yönü anlatılmıştır (Meryem Suresi/11). Bu dörtlükte de Hz. Zekeriya'nın bu yönüne atıfta bulunulmuştur. Dörtlükte Ahmet Yesevî Allah'ın sevgisi karşısında Hz. Zekeriya gibi şükredeceğini ve sabır timsali olan Hz. Eyyüp gibi sabredeceğini vurgular.

Cilve eyle, çılgın eyle, tutkun eyle

Mecnun eyle,el âleme rezil eyle

Mum gösterip pervane gibi bir yanık eyle

Her ne eylesen, âşık eyle ey Allah'ım (Bice, 2015: 125).

Söz konusu hikmette sevgi kavramı, asıl ismi Kays iken sonradan aşkından deliye dönen ve Mecnun adını alan hikâye kahramanı üzerinden anlatılmaktadır. Hikâyede sevgisi yüzünden rezil duruma düşen Mecnun'un bu durumdan hiç de rahatsız olmadığı aksine sevgisinin artması için Allah'a dua ettiği ifade edilmektedir. İşte bu dörtlükte Ahmet Yesevî sevgisinin böylesine yüce bir sevgi ile kıyas edilmesini uygun görmektedir. Hatta daha da ileriye giderek sevgi ve aşk için can veren pervaneyi anımsatır. Buradan da anlaşılacağı üzere bahsedilen sevgi ilahî bir sevgi olduğundan Ahmet Yesevî, sevgisi için

her şeyi göze almaktadır. Bu sevgi onu çılgın, tutkun hatta rezil etse de o ve onun gibiler bu durumdan hiçbir zaman şikâyetçi değildir.

Şevk şarabını içen kullar dünyayı boşar

Hızır babam gelip ona verir ders

Dünyayı tepip, yürü eyleyip yüzbin talak

Şöyle ere aziz canımı veresim gelir (Bice, 2015: 149).

İlgili hikmette şarap sembolü üzerinden sevgi anlatılmaktadır. Ancak burada şarap sembolüyle ifade edilmek istenen gönülde doğan ve yaşayan ilahî sevgidir. Çünkü tasavvufa göre Allah sevgisi gönüldedir. Dörtlüğün devamında ledün ilmine haiz Hızır'dan bahsedilmekte ve ilahî sevgiye sahip olanlara Hızır'ın yol gösterdiği belirtilmektedir. Bu sevgiye sahip olanların dünya nimetlerinin tamamından vazgeçmesi işten bile değildir. Tasavvufi düşünceye göre dünya nimetleri nefsi beslediğinden bu nimetlerden vazgeçmek gerekir. Gerçek sevgi sahipleri bu türlü işlerden zaten vazgeçmiş ve kendi canlarını bu sevgi uğruna feda etmiştir.

Hakka kavuşmayı dileyenler gece ve gündüz

Dinmeyip canı ile söyler Hu zikrini

Hakk'dan ilham yetişip gelir bilsen bunu

Ahiretin azığını alasım gelir (Bice, 2015: 151).

Dörtlükte Allah sevgisi anlatılmaktadır. Allah'a kavuşmayı isteyenlerin de gece gündüz Allah'ı zikretmesi gerektiği anlatılmaktadır. Dörtlüğün devamındaki "Hû" kavramı "Allah"adı yerine kullanılmıştır. Kur'ân-ı Kerîm'de de Allah adı yerine kullanıldığı için tasavvufta özel ad olarak kabul edilmiştir (Pala, 2004: 210). Bu dörtlükte Allah sevgisini gönlünde barındıranların Hû zikrini söylediği ifade edilmiştir.

Tasavvuf yoluna girenlerin tek isteği Allah'a kavuşmaktır. Ahmet Yesevî Allah sevgisi dolayısıyla ahireti arzuladığını belirtir. Tek isteği Allah'a kavuşmak olanların da zamanlarını Allah'ı zikretmekle geçirmesi gerektiğinden bahseder.

2.2. Yardımseverlik

Yardımseverlik kavramı yardıma muhtaç kimselere destekte bulunma şeklinde tanımlanabilir. Bu kavram yardım ve sevmek kelimelerinin bir araya getirdiği bir değer olarak görülebilir. İnsanî açıdan önemli olan bu değer iyilik çerçevesinde de değerlendirilmelidir. Bu bağlamda yardımseverlik, kişinin kendi güç ve imkânlarını kullanarak başkalarının sıkıntılarını çözme ve refaha ulaştırma amacı vardır. Yardımseverlik değerinin dinî ve tasavvufî anlamdaki önemi Ahmet Yesevî hikmetlerinden yola çıkılarak şu şekilde açıklanabilir:

Sözü söyledim, her kim olsa cemale talip

Canı cana bağlayıp, daman ekleyip,

Garip, yetim, fakirlerin gönlünü okşayıp

Gönlü kırık olmayan kişilerden kaçtım ben işte (Bice, 2015: 63).

Dörtlükte Ahmet Yesevî, sözlerini Allah'a kavuşmayı bekleyenlere söylediğini ifade etmektedir. Tasavvufî düşünceye göre insanın yegâne amacı Allah'ı görmek ve ona kavuşmaktır. Pir-i Türkistan, söz konusu bu kişilere seslenerek yardımsever ve şefkatli olmak gerektiği vurgularken; gönlü kırık olmayanlardan kaçtığını dile getirmiştir. Zira tasavvuf ehli olan bir kişi dünyada Allah'tan ayrı kaldığının farkındadır ve gönlü hep kırıktır.

Nerde görsen gönlü kırık, merhem ol

Öyle mazlum yolda kalsa, yoldaşı ol

Mahşer günü dergâhına yakın ol

Ben-benlik güden kişilerden kaçtım ben işte (Bice, 2015: 63).

İlgili dörtlükte yardımsever olmanın gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Dörtlükte yardıma muhtaç kişilere yardım etmenin ve mazlumların üzerindeki zulmü kaldırmanın önemi anlatılmıştır. İlaveten mahşer günü doğru yola yakın olmak için dergâha yakın olmak gerektiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda bencil olan kişilerin kimseye faydası olmaz çünkü bencillik kibre götürür. Allah katında hiçbir suretle sevilmeyen ve kabul görmeyen kibir eyleminden yani kibirli kişilerden uzak durulması gerektiği vurgulanmıştır.

Garip, fakir, yetimleri sevindiresin;

Parçalayıp aziz canını eyle kurban;

Yiyecek bulsan, canın ile misafir

Hak'tan işitip bu sözleri dedim ben işte (Bice, 2015: 64).

Garip, fakir, yetimleri her kim sorar,

Razı olur o kulundan Allah.

Ey habersiz, sen bir sebep, kendisi saklar;

Hak Mustafa öğüdünü işitip dedim ben işte (Bice, 2015: 64).

Yardım etmek İslam dini açısından önemli bir yere sahiptir. Söz konusu hikmetlerde ihtiyaç sahiplerine yardım etmenin faziletleri üzerinde durulmuştur. Kur'ân-ı Kerîm'de garip, yetim ve fakire yardım etmek gerektiğinden bahsedilir ve "Hayır olarak ne harcarsınız o, ana-baba, akraba, yetimler, fakirler ve yolda kalmışlar içindir." buyrulur (Bakara Suresi/215). Çünkü yaratılmışların en üstünü ve en şereflisi olan insana yardım etmek Allah'ın bir emridir. Hikmetlerin genelinde yardımsever kişilerden Allah'ın ve Peygamber'in razı olduğu dile getirilmiştir.

Geceleri yatıp uyumaz, tilâvetli Muhammet;

Garip ile yetime mürüvvetli Muhammet (Bice, 2015: 136).

İlgili beyitte yardımseverliğin önemi İslam peygamberi Hz. Muhammet'in davranışları örnek verilerek anlatılmıştır. Hikmette Hz. Muhammet'in az uyuyup çokça Kur'ân okuduğu dile getirilirken ihtiyaç sahiplerine güzel davranışlar sergilediği belirtilmiştir. Hz. Muhammet'in bu davranışları mutasavvıflar tarafından örnek alınmış ve yardımseverliğe önem verilmiştir.

2.3. Sabır

Sözlükte "dayanma, dayanıklılık" gibi anlamlara gelen sabır kelimesi; ahlâkî bir kavram olarak da başa gelen musibetlerden dolayı yakınmamak, ahiret yararını düşünerek dayanma gücü demektir. Sabır önemli bir değerdir. Diğer ahlâkî faziletlere de kaynaklık etmesi sebebiyledir ki Kur'ân'da müminlere ısrarla sabırlı olmaları emrolunmuştur (Karagöz, 2010: 567). Sabır mefhumu Pir-i Türkistan Hoca Ahmet Yesevî'nin hikmetlerinde sıkça yer bulmuştur.

Neler gelse, görmek gerek O Hüda'dan;

Yusuf'unu ayırdılar o Ken'an'dan;

Doğduğum yer o kutlu Türkistan'dan,

Bağrıma taşı vurup geldim ben işte (Bice, 2015: 98).

Dörtlükte Yusuf Peygamber kıssası hatırlatılarak sabır kavramı üzerinde durulmuştur. İnsanın başına gelen her türlü olayın Allah tarafından olduğu vurgulanarak Hz. Yusuf kıssasına değinilmiştir. Kıssada Hz. Yusuf'un evinden uzak bir yere götürülüp kuyuya atılıp öldü süsünün verilip ve babasının bu durumdan muzdarip olması anlatılır. Oğlu Hz. Yusuf'un evden uzaklaşmasına üzülen Hz. Yakup'un bu duruma karşı gösterdiği davranışlar sabır timsali olarak nitelendirilir. Zira oğlunu çok sevmesine rağmen oğlunun evden uzaklaşmasına sükûnet gösteren Hz. Yakup'un bu davranışı tasavvufta önemlidir. Dörtlükte geçen Ken'an ifadesi Hz. Yusuf'un götürüldüğü ilin adıdır. Buradan hareketle Ahmet Yesevî, doğduğu yer olan Türkistan'dan ayrılışını Hz. Yusuf kıssasına benzeterek bu durum karşısında sabır ehli olduğunu ifade etmektedir.

Gurbet değse, pişkin eyler çok hamları

Bilge eyler, hem seçkin eyler çok sıradanları

Giyer çul elbise, bulsa yer yemekleri

Onun için Türkistan'a geldim ben işte (Bice, 2015: 98).

Dörtlükte sabır, gurbet kavramı üzerinden açıklanmaktadır. Çünkü insanın pişmesi ve olgunlaşmasında gurbetin yani sabrın çok önemli bir yeri ve önemi vardır.

Tasavvufta gerçek irfana varmadan önce Allah yolunda yürüyenler vatanlarını terk ile seyahate çıkarlar. Bu kişilerin kendi vatanlarında alıştıkları âdetlerle uğraşmaları kendilerini meramlarına erişmekten alıkoyacağı korkusuyla gurbete çıkmaları esastır (Pala, 2004:170). Dörtlükte bu duruma atıfta bulunan Ahmet Yesevî, doğduğu yeri terk etmesinin sebebini açıklar nitelikte vatanından uzaklaştığını belirtir. Ahmet Yesevî bu hikmette gurbete çıkan birinin irfana varacağını ve ham iken pişmiş duruma ulaşacağını ifade eder. Tasavvuf erbabının nefis arzularına meyletmemesi, az yiyip az uyuması ve bulduğu nimetler ile yetinmesi malumdur. Ancak mutasavvıf kişi bu duruma yakınmak yerine sabırlıdır ve şükreder. Bu dörtlükte ayrıca bu duruma da atıfta bulunulmuştur.

Has kullar gibi geceleri kaim olsam,

Mertler gibi gündüzleri oruç tutsam

Geceleri dinlenmeden "Rabbim" desem

Nasıl ilaç edeceğimi bilmem dostlar (Bice, 2015: 178).

Ahmet Yesevî bu dörtlükte has kullar ve mertler diyerek mutasavvıf kişileri kastetmiş ve bu kişilerin nasıl davranması gerektiğini belirtmiştir. Hikmette zikrin, sabrın önemi; tasavvuf yoluna giren kişilerin de her daim Allah'ı zikretmesi gerektiği anlatılmıştır. Tabiî ki de bu yolda Allah'a ulaşmak isteyen birinin sabır göstermesi bir hayli önemlidir. Zira Allah'a kavuşmak bir süreç gerektirir ve seyr-i sülûk gibi manevi bir yolculuğa girmek gerekir.

Bu yol halktan Hakk'a doğrudur ve yolun sonunda görülen her şeyin Hakk'ın zuhurundan ibaret olduğu anlaşılacaktır (Pala, 2014: 414).

Heybeleri dolu barış teşbihleri "La ilahe illallah"

Hizmet eder her sabah bela çekicidir dervişler (Bice, 2015: 228).

Heybeleri solgun cüppe gönlünde yüz bin derd

İşte bu dayanıksız, dünya göze iliştirmez dervişler (Bice, 2015: 228).

Beyitlerde tarikat yoluna gönül veren ehl-i zikir dervişlerden bahsedilmektedir. Beyitlerde, dervişlerin sıkıntı çektiği ve her daim Allah'ı zikrettikleri dile getirmektedir. İlaveten Allah yolundaki dervişlerin alçak gönüllülüğü ve dünyaya önem vermemeleri ifade edilmiştir. Beyitlerin genelinde sabretmenin önemi üzerinde durularak sabreden dervişlerin bu yolda tek amaçlarının Allah'a kavuşmak olduğu dile getirilmiştir.

2.4. Kanaat

Kanaat, dinî bir kavram olarak insanın elinde bulunduğuyla yetinmesi manasına gelmektedir. İnsanın kanaatkâr olması elinde bulunan nimetlerle yetinmesi ve buna razı olması demektir (Karagöz, 2010: 358). Tasavvufî açıdan dünya nimetlerinden vazgeçmek ve nefsi körelterek az ile yetinmek önemlidir. Dolayısıyla salikin kanaatkâr olması gerekmektedir. Kanaat kavramı, gönül eri Ahmet Yesevî'nin hikmetlerinde çok farklı şekillerde yer bulmuştur.

Allah'ın sevdiği kul daima ağlayıp yürür

Hakk'tan korkup niyazını deyip seherde kalkar

Yahya gibi dinmeyip ağlayıp matem tutar

Bu dünyanı arkaya kaldırıp attı olmalı (Bice, 2015: 164).

Allah'a ulaşmayı arzulayan kişiler ömrünün çoğunu zikir ile geçirirler. Dörtlükte Allah'tan korkan kişilerin vakitlerini niyaz ile geçirdikleri anlatılmaktadır. Sufiler, dünyada Allah'tan ayrı kaldıkları için sürekli yakınırlar. Hikmette ayrıca insan nefsinin dünyadaki nimetlere meyletmesine karşın sufilerin dünyayı önemsemeyip hiçe saydıkları belirtilmektedir.

Gönül vermeyip dünyaya, el uzatmayıp harama,

Hakk'ı seven âşıklar ahaliden geçmişler (Bice, 2015: 227).

Beyitte Allah sevgisiyle tasavvuf yolunda ilerleyenlerin dünyaya gönül vermedikleri dile getirilmiştir. Seyr-i sülük yolunda ilerleyenler dünyanın gelip geçici olduğunun bilincinde olduğundan dolayı dünya nimetlerine meyletmezler. Beyitte bu duruma atıfta bulunularak ayrıca saliklerin ellerinde bulunan nimetlerle yetindikleri ve saliklerin nimetlerden ihtiyaçları kadarını kullanıp harama el uzatmadıkları belirtilmektedir.

Aslen fakir olsalar varlık âlemini gezseler

Zahir bâtın düzseler saadetli dervişler (Bice, 2015: 228).

Beyitte kanaat sahibi dervişler hakkında bilgi verilmektedir. Dervişler Allah yolunda alçak gönüllülüğü ve fakirliği kabul eden kimselerdir.

Kanaat hazinesini bulan kişiler olarak ele alınan dervişlerin manevi yücelikleri daima imrenilecek bir durumdur (Pala, 2004: 112). Bu beyitte de dervişler fakir oluşları ve maneviyatlarının yücelikleri yönüyle ele alınmaktadır. Dervişlerin bu durumlarından memnun oldukları da belirtilmektedir. Dolayısıyla beyitte dervişlik örnek gösterilerek kanaat kavramı anlatılmıştır.

2.5. Doğruluk

TDK, doğruluk kavramını dürüst olma durumu, adalet şeklinde tanımlamaktadır (2011: 692). Tasavvufî manada da insan doğruluk üzerine olmalıdır. Salik, tasavvuf yolunda ilerlerken doğru davranışlar sergilemelidir; çünkü böylelikle Allah'a ulaşabilir. Önemli bir değer olan doğruluk kavramı Ahmet Yesevî hikmetlerinde şöyle yer almaktadır:

Namaz, oruç kılıcı, ibadetli Muhammet;

Dinmeyip tesbih söyleyici, riyazetli Muhammet (Bice, 2015: 136).

Beyitte doğruluk kavramının bir karşılığı olan Allah'ın emirlerini yerine getirme üzerinde durulmaktadır. Kur'ân'da doğruluk yerine iman ve salih ameller tabirleri de kullanılmıştır (Maide/119). Zira doğruluk her insan için aranan bir özelliktir ancak bu sıfat peygamberler için vaciptir (Karagöz, 2010: 592). Buradan hareketle beyitte yer alan imanın şartları anlatılarak doğruluk kavramı ifade edilmektedir. Beyitte doğruluk kavramı için Hz. Muhammet örnek gösterilmekte ve yaptığı doğru davranışlar vurgulanmaktadır.

Bir sözünden dönmeyen, sırrını asla demeyen

Gafil olup yatmayan EbâBekr-i Sıddık'dır (Bice, 2015: 139).

Dediği sözüne yeten, nefs ve hevadan giden,

Hak Rasul'u güçlendiren EbâBekr-i Sıddık'dır (Bice, 2015: 139).

Hz. Ebu Bekir, Peygamberimizin yanından hiç ayrılmamış ve Peygamberimiz hastalanınca imamlığı üstlenmiştir (Pala,2004: 131). Beyitlerde asıl adı Abdullah olup doğruluk yönüyle bilinen ve bu yönü sebebiyle sıddık lakabını alan Hz. Ebu Bekir'den bahsedilmektedir. Birinci beyitte Hz. Ebu Bekir'in gafil olmadığı belirtilerek İslam'ın başarılarına katkıları hatırlatılmıştır. İkinci beyitte ise Hz. Ebu Bekir'in sözünü yerine getiren ve nefis arzularını reddedici özellikleri vurgulanmıştır.

Şeriatı gözeten, tarikatı doğru tutan,

Hakikati iyi bilen adaletli Ömer'dir (Bice, 2015: 140).

Bilal'e ezan okutan, şeriatı bildiren,

Din sözünü anlatan adaletli Ömer'dir (Bice, 2015: 140).

Hz. Ömer doğruluk ve adaletiyle herkesi hayran bırakmış ve İslâm'a hizmet etmiştir. Halifeliği zamanında ise adaletten hiç ayrılmamıştır (Pala, 2004: 367). Beyitlerde de Hz. Ömer'in bu özellikleri hatırlatılarak adalet ve doğruluk değerlerinin önemi ifade edilmiştir. Birinci beyitte Hz. Ömer'in tasavvuf yolunda olan adaletli biri olduğu vurgulanmış;ikinci beyitte ise Hz. Ömer'in, köle olduğu hâlde Bilal-i Habeşi'ye ezan okutması olayı hatırlatılarak Hz. Ömer'in adaleti üzerinde durulmuştur.

Mümin kullar, sadıklar, sıdkı ile duranlar

Dünyalığını sarf edip cennet hurisini kucaklamışlar (Bice, 2015: 227).

Beyitte insanlara doğru yol gösterme amacı güdülmektedir. Beyitte müminlerin ve doğru yolda yürüyenlerin cennet ile mükâfatlandırıldığı dile getirilmektedir. Böylelikle insanlara doğru yolda yürümek gerektiği ve neticede refaha ulaşılacağı ifade edilmektedir.

2.6. Tevazu (Alçakgönüllü)

Birçok sözlükte tevazu alçak gönüllü olmak anlamına gelmektedir. Ahlâkî açıdan ise tevazu, kişinin nefsini Hakk'ın huzurunda kulluk mevkisine koyması ve insanlara karşı kibirli olmaması demektir (Karagöz, 2010: 657). Tevazunun tasavvufî manada önemli bir yeri vardır. Mutasavvıf kişinin öncelikle nefsini yenerek alçak gönüllü olması gerekir. Ahmet Yesevî'nin hikmetlerinin birçoğunda doğrudan ya da dolaylı olarak tevazunun yani alçakgönüllülüğün izleri hissedilmektedir.

Çarşamba günü işitip ansızın Hazret vardılar;

Arslan Bab'ın evine o gün misafir oldular

Yattığı yeri-perişan görüp hayran kaldılar;

Arslan Baba'm sözlerini işitiniz teberrük (Bice, 2015: 103).

Dörtlükte Ahmet Yesevî'nin hocası olan Arslan Baba'dan bahsedilmektedir. Burada Arslan Baba'nın mütevazı kişiliği üzerinde durulmaktadır. Nitekim Allah yolunda olanlar, alçakgönüllülüğü ve fakirliği yönüyle anılmakla beraber bu kişilerin maneviyatı yüksektir. Mutasavvıf kişiler dünya nimetlerinden el etek çekerek Allah'a yönelirler. Bu dörtlükte de genel olarak Arslan Baba'nın bu özelliği üzerinde durulmuştur.

Hakktan korkup mal ve parayı sevmeyeni,
Hakk'ı deyip bir an yatıp uyumayanı,
Yatsa, kalksa, Hakk zikrini bırakmayanı
Açtım batın gözlerini bina eyledim(Bice, 2015: 158).

İlgili dörtlükte salikin tevazu sahibi olması gerektiği vurgulanmaktadır. Mutasavvıf kişi öncelikle maddiyattan vazgeçip maneviyata yönelmeli ve her daim Allah'ı zikretmelidir. Tasavvuf ehli az yiyip az içip az uyur ve çokça Allah'ı zikreder. Tasavvuf yoluna giren salik yolun sonunda Allah'a varacaktır ve görülen her şeyin Hakk'ın zuhurundan ibaret olduğu yani bâtın olanların anlaşılacağı dile getirilmiştir.

Toprak gibi hor görül ol nefsin ölsün

Halk içinde rezil ol âlem gülsün

Gerçek gönülde ağlayıp gör Allah bilsin

Hakk cemalini göstermese perişan olunur (Bice, 2015: 221).

Toprak dört unsurun en aşağısındadır dolayısıyla hâkirdir. Bu nedenle tevazuya işarettir (Pala, 2004:183). Dörtlükte de toprak gibi hâkir olup nefsi terbiye etmek gerektiği anlatılmaktadır. Ayrıca insanın halk arasında hâkir olmasının tasavvufî manadaki önemi vurgulanmaktadır. Dörtlüğün devamında insanın hakikî manada ağlamasının insanı Allah'a götürdüğü ifade edilmektedir.

Ey insafsız dünya fani Hakk'a yan

Kul olsan Hakk zikrini dinmeden söyle

Pir-i kâmil hizmetinde cefa çek

Hakk cemalini göstermese perişan olunur (Bice, 2015: 221).

Salikin nefsini körelterek kulluğa yönelmesi tasavvufta önemlidir. Zira Hz. Muhammet tevazu timsalidir ve tevazu O'nda zirveleşmiştir (Pala, 2004: 331).İlgili dörtlükte insanın tevazu sahibi olması ve Allah'a iman etmesi gerektiği ifade edilirken dünyanın faniliği de dile getirilmiştir. Fani olan dünyada mümin insanın sefa sürmesi yersizdir; çünkü dünya müminin zindanıdır ve mümin insan dünyada cefa çekmelidir.

3. Sonuç

Hoca Ahmet Yesevi, Türk Dünyasında tasavvuf kültürünün yerleşmesi ve yayılmasında, Anadolu'nun Türkleşmesinde katkıları olan önemli bir mutasavvıftır.

Hoca Ahmet Yesevi şiirlerinde Türkçeyi iyi bir şekilde kullanarak, Eski Türk geleneğini İslamiyetle bağdaştırarak, halka benimsetmeye ve onu gerçekler hakkında bilgi sahibi olmaya; ahlaklı ve iyi insan olmaya yönlendirerek halkı eğitmeye, bilinçlendirmeye çalışmıştır. Onun şiirlerinde bu eğitim süreci, Türk milleti ve İslamiyet açısından önemli birtakım değerler aracılığıyla verilmiştir. Bu değer yargılarından en önde gelenleri sevgi, sabır, yardımseverlik, kanaat etme, doğruluk, alçakgönüllülük şeklinde sınıflandırılabilir.

Ahmet Yesevi'deki sevgi insanı sevmekle başlayan ve buradan ilahî âşka yönelen bir görünüm arz eder. Bu sevgi önemlidir. Sözü edilen bu sevgi uğruna çılgın olmak, tutkulu olmak; her şeyi göze alabilmek gerekir. Diğer önemli bir değer ise yardımseverliktir. Hoca Ahmet Yesevi'ye göre muhtaçlara yardım etmek, zulüm göreni gördüğü zulümden kurtarmak Allah'ın emridir, peygamberin tavsiyesidir. Bu yüzden bu şekilde davranan kişilerden Allah da peygamber de razı olacaktır.

Ahmet Yesevi'nin hikmetlerinde çok arzu edilen bir şeye ulaşmak için sabır gerektiği, ancak çektiği çile sayesinde muradına eren derviş örnek gösterilerek aktarılır. Yine onun hikmetlerine bakıldığında çok olana ulaşmak için aza kanaat etmek gereği ifade edilirken aynı zamanda insanın nefsini köreltmesinin, aza kanaat etmesinin bir derviş gibi maneviyatını yükselteceği de dile getirilen bir diğer husus olarak karşımıza çıkar.

Hoca Ahmet Yesevi, müminlerin ve ancak doğru olanların cennet ile ödüllendirileceği düşüncesindedir. Halka bu yüzden doğruluğu, doğru davranmayı salık verir. Öte yandan Hoca Ahmet Yesevi, alçakgönüllülüğün önemli bir değer olduğunu, insanın ancak kibrini ve nefsini yenmek suretiyle maneviyatını yükseltebileceğini, Hocası Arslan Babanın alçakgönüllülüğünü örnek göstererek ifade eder.

Kaynakça:

AKALIN, Şükrü Halûk–TOPARLI, Recep vd. Türkçe Sözlük. (haz. Şükrü Halûk AKALIN). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.

AYDIN, M. Zeki - AKYOL GÜRLER. Şebnem. Okulda Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2014.

BİCE, Hayati. Hoca Ahmet Yesevî Divan-ı Hikmet.Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları, 2015.

ÇAKAN, Varis. "Hoca Ahmet Yesevî ve Divân-ı Hikmet". Millî Folklor 68, (Kış 2005): 201-207.

ERASLAN, Kemal. Divan-ı Hikmet'ten Seçmeler, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları,1991.

GÜZEL, Abdurrahman – TORUN, Ali. Türk Halk Edebiyatı El Kitabı. Ankara: Akçağ Yayınları, 2014.

KABAKLI, Ahmet. Türk Edebiyatı. Cilt II, İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı, 1994.

KARAGÖZ, İsmail – KARAMAN, Fikret vd. Dinî Kavramlar Sözlüğü (haz. İsmail KARAGÖZ). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2010.

KÖPRÜLÜ, Fuat. Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 1991.

ÖZDEMİR, Hikmet. "Türklere İslam'ın Yolunu Açtı: Hoca Ahmet Yesevî". Dil ve Edebiyat 6, (Haziran 2009): 18-25.

PALA, İskender. Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü, Ankara: Kapı Yayınları, 2004.

Türkiye'de Tarih Eğitiminin Sorunlarına Genel Bir Bakış

A General Overview Of The Problems Of History Education In Turkey

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK *

Öz

Bu bildiride günümüzde Türkiye'de tarih eğitiminin sorunları, öğretim programı (müfredat), ders kitapları ve diğer öğretim materyallerinin durumları, öğretmen yetiştirme ve görevlendirme süreçleri, öğrenci ilgi ve tutumları gibi pek çok değişken açısından genel olarak tartışılmıştır. Çalışmada tarama yöntemi kullanılarak literatürdeki çalışmalardan hareketle tartışmalara odaklanılmıştır. Türkiye'deki genel durum program, ders kitabı, öğretmen ve öğrenci açısından kısa kısa betimlenmiştir. Buna göre özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır: Tarih programlarında yapılandırmacı yaklaşımdan etkilenmeyle gerçekleşen değişim önemli olmakla birlikte bu durum, çağdaş bir tarih eğitimi için yeterli görülmemiştir. Tarih ders kitaplarında görsel öge kullanımı ve öğretimsel tasarımlar bakımından olumlu gelişmeler olsa da kronik sorunların bazılarının devam ettiği söylenebilir. Araştırmalar, öğretmenlerin genelinin tarih derslerinde farklı materyal kullanmak, farklı yöntem ve tekniklerle ders işlemek konusunda isteksiz oldukları farkedilmiştir. Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarıyla öğretmen yetiştirme varolduğu sürece, eğitim fakültelerinde yetişen tarih öğretmenlerinin sorunlarını konuşmanın anlamsızlaştığı görülmüştür. Tarih öğretmeni atama kriterlerinde yer alan KPSS öğretmenlik için büyük bir sorundur. Buna ek olarak son dönemde getirilen mülakatla seçim bu sorunu daha da derinleştirecektir.

Anahtar kelimeler: tarih eğitimi, tarih dersleri, tarih öğretiminin sorunları.

Abstract

In this paper, it have been discussed in general terms many variables current problems of history education in Turkey, educational program (curriculum), textbooks and cases of other teaching materials, teacher training and recruitment processes, such as students' interests and attitudes. It have used on the survey method in addition to studies in the literature debate in paper. It has been described briefly in terms of teachers and students the general situation in Turkey programs, and textbooks. Accordingly summarized reached the following conclusions: While it is important in this case with the changes that have occurred in the history programs affected by the constructivist approach, there were not enough

*İstanbul Üniversitesi, ahmetsimsek@istanbul.edu.tr

for a contemporary history education. History textbooks and instructional design of visual elements for use in terms of positive developments, though, it said that some of the chronic problems continued. Research shows that teachers use different materials in the general course of history, they are reluctant to commit course was recognized by different methods and techniques. Unless it was the Pedagogical Formation Certificate Program in teacher training, it was seen as meaningless conversation the problems of the history teachers trained in faculties of education. Located in History teacher assignment by KPSS is a big problem for teachers. In addition, recently introduced in the selection interview will deepen this problem.

Keywords: history education, history lesson, questions of history teacher.

Giriş

Türkiye'de modern anlamda tarih eğitimi, Osmanlı devletinin yenileşme döneminde ortaya çıkmıştır. Mektebi Harbiye'de askeri tarih dersleriyle başlayan süreçte tarihin ders olarak yaygınlaşması 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesiyle olmuştur. II. Abdülhamit zamanında girişilen modern eğitim çabalarıyla yaygınlaşması sürmüştür. II. Meşrutiyetle birlikte önemi bir kez daha kavranmış, Cumhuriyetin erken döneminde ise tarih eğitimine verilen değer, uluslaşma sürecine paralel olarak artmıştır (Şimşek, 2013). Geçtiğimiz yüzyıllık süreç içinde tarih eğitimini oluşturan unsurlar ve bunları biçimlendiren anlayışlar farklılaştıkça durumlar da sorunlar da farklılaşmıştır. Buna rağmen, öğretim programları, ders kitapları, öğretmen yetiştirme ve öğrenci tutumları her dönemde sorun içermeye devam etmiştir. Tarih eğitimi alanındaki tartışmalar daha çok neyin öğretilmesi gerektiği biçiminde süregitmiştir.

Kültürel ve eğitimsel açıdan Osmanlı'dan kopuşu simgeleyen 1930'lu yıllarda tarih dersleri, Türk Tarih Tezi çerçevesinde daha laik bir içeriğe odaklanırken, 1970'li yıllarda Milliyetçi Cephe hükümetleriyle birlikte geleneğe yeniden dönüş denilebilecek Müslüman Türk bir kimlik perspektifinden kurgulanmıştır. Bu durum 2000'li yıllarda pedagojik bakış açısında meydana gelen değişim ve dönüşümle başka bir mecraya kaymıştır (Şimşek, 2013). Bu değişimlerde asıl rolü siyasal iktidarın ve dünyadaki gelişmelerin ülke iç politikasına yansımasıyla gerçekleştiğini de hemen belirtelim.

Türkiye'de tarih eğitiminin sorunlarını ele alan ilk genel çalışma Safran'a (2002) aittir. "Türk Tarih Öğretimi ve Meseleleri" adlı çalışmasında Safran, konuyu şu başlıklarda tartışmıştır: Tarih öğretiminin amaçları, tarih müfredatının içeriği, öğretim yöntemleri ve teknikleri, öğretim araç ve gereçleri, değerlendirme ve yükseköğretimde tarih öğretmeni yetiştirilmesi. Bu başlıklardaki genel durumu tartışan Safran en sonunda Türkiye'de o yıl itibariyle yapılmış olan tarih eğitimi üzerine çalışmalarını değerlendirmiştir. Ana hatlarıyla tarih eğitiminde beceri eğitiminin ağırlık kazandığını, içeriğin çocuklara göre düzenlenmesi konusunda hala sorunlar olduğunu, öğretmenlerin yeni teknikleri sınıflarında uygulama konusunda isteksiz olduklarını, öğretim araç ve gereçlerinde hala yerince yararlanılmadığını, ÖSS gibi merkezi sınavların sağlıklı ölçme değerlendirme yapmayı imkansız kıldığını, hizmetöncesi ve hizmetiçi öğretmen yetiştirme konusunda hala sorunların bulunduğunu, 2002 yılı için mevcut tarih eğitimi araştırmalarının Türkiye için yeterli olmadığını söylemiştir.

Diğer bir çalışma 2003 yılında Yıldız tarafından "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri" başlığıyla yapılmıştır. Literatür taramasına dayanan bu çalışmada ders saatlerinin kısıtlı olması, çağdaş tarih araştırmalarının Türkiye'deki derslere yansımaması, tarih ders kitaplarının niteliğinden kaynaklanan problemlerin varlığı, tarih öğretim yöntemlerinden kaynaklanan problemler dil getirilmiştir. Çağdaş tarih dersleri için sözlü tarih, aktif öğrenme, yerel tarih gibi bazı yaklaşımlar önerilmiştir.

Başka bir çalışma Aslan (2005) tarafından yayınlanmış "Türkiye'de Tarih Eğitiminin Sorunları" başlığındadır. Aslan makalesinde, literatürden hareketle şu başlıklarda tartışma yapmıştır: Konjonktürel

sorunlar (Türkiye'nin gelişmiş düzeyi ile tarih eğitimi arasındaki ilişkiden kaynaklı sorunlar), eğitim ve beklentilerle ilgili sorunlar, öğretim yöntemleri ve materyal sorunu, öğretmen eğitimi ve öğretmenlik anlayışı, tarihçilerin tutumu (araştırma metodoloji meselesi). Aslan, tarihçilikte yaşanan sorunların tarih eğitimine yansıdığını, bireylerin düşüncelerini geliştirmek yerine ona sınırlar çizen bir tarih eğitiminin cari olduğunu söylemiştir.

Diğer bir çalışma Bal (2012) tarafından yapılmıştır. Bal, literatür taraması sonucunda oluşturduğu bir anketle veri toplayarak tarih eğitiminin sorunlarını sıralamaya çalışmıştır. Buna göre ankette değinilen sorunlar literatüre paralel olarak 4 ana kategoride oluşturulmuştur. Bunlar müfredat (1.,2.,3.,4., 9. ve 10. sorular), yöntem ve teknikler (5.,7., 8. ve 14. sorular), tarih biliminin doğası ve dersin imajı (11., 12. ve 13. sorular), genel eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar (6. ve 12. sorular) şeklindedir. Araştırmanın örneklemini 50 öğretmen ve 50 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada ortaya konulduğu üzere öğretmenler sorunu müfredatta aramaktadır. Öğretmen adayları ise sorunu yöntem, tekniklerde ve tarih biliminin doğasında aramaktadırlar.

Bir diğer çalışma 2014 yılında Demircioğlu tarafından "Türkiye'de Tarih Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri" başlığıyla yayınlanmıştır. Çalışmasında Demircioğlu ilk problem olarak tarih eğitimi alanının yeterince tanınmamasını göstermiştir. Türk üst kimliği ve kültürünün yeterince öğretilememesi, değer sistemine, demokrasi ve insan haklarına yeterince katkı sağlanamaması, tarih programından, tarih ders kitaplarından tarih öğretim yöntem ve yaklaşımlarından, tarih derslerindeki ölçme ve değerlendirmeden, tarih eğitimi alanındaki yapılan çalışmalardan kaynaklı sorunlar olarak sınıflamıştır.

Bu çalışmada Türkiye'de tarih eğitiminin sorunları, tarama yöntemi kullanılarak elde edilen literatürde yer alan tartışmalardan hareketle hazırlanan ve sosyal medya üzerinden bir anket yoluyla toplanan veriler, öğretim programı (müfredat), ders kitapları ve diğer öğretim materyallerinin durumları, öğretmen yetiştirme ve görevlendirme süreçleri, öğrenci ilgi ve tutumları gibi pek çok değişken açısından incelenmiştir. Bütün bu ögelerden hareketle genel bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışmada önce tarama yöntemi kullanılarak literatür taranmış, Türkçe literatürde tarih eğitimine ilişkin tespit edilen sorunlar hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Sonrasında yukarıda dile getirilen doğrudan konuyla ilgili genel değerlendirmeler içeren beş ayrı çalışmadaki konu başlıklarına bakılmıştır. En son Suat Bal'ın yaptığı araştırmada önce çıkan sorunlar madde haline getirilmiş ve sosyal medya ağlarından Facebook'ta uzun zamandır araştırmacının yönetiminde yürüyen ve geneli tarihçi, tarih eğitimcisi, tarih öğretmeni, tarih yazarı vs. olan 1817 üyeden mürekkep ISHE adlı tarih eğitimi grubunda bulunanlara, sadece biri işaretlenebilir olmak sınırlamasıyla şu soru ve maddeler anket olarak sunulmuştur.[1] veriler 27.10.2016-01.11.2016 tarihleri arasında toplanmıştır.

Sayın Hocalarım,

Sizce Türkiye'de tarih öğretiminin önemli sorunu nedir?

Lütfen en önemli gördüğünüzü işaretleyiniz.

1.Türkiye'de tarih derslerinin ezbere dayanması

2.Tarih derslerinde yeni yöntem ve tekniklerinin uygulanmaması

3.Tarih'in sadece Türk, Osmanlı ve İnkılâp Tarihi ekseninde düşünülmesi

4.Okul dışından kaynaklanan ve önyargılara dayanan tarih bilgileri

5.Müfredatın yoğunluğu

6.Derse yönelik öğrenci ilgisizliği

1 Facebooktaki bu anketin özgün görüntüsü çalışmanın sonunda Ek.1'de sunulmuştur.

7.Resmi tarihe dayalı yoğun bilgi aktarılması

8.Mevcut popüler tarih anlayışı

Yeni madde ekleyebilirsiniz..

Bu kısa ankete toplamda 150 kişi katılmış, 8 maddelik anket sorusu katılımcıların ekledikleriyle birlikte 17'ye çıkmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre sorun sıralaması yapılmış, karılarında yer alan katılımcı sayılarıyla birlikte verilmiştir.

Bulgular

"Sayın Hocalarım, Sizce Türkiye'de tarih öğretiminin önemli sorunu nedir? Lütfen en önemli gördüğünüzü işaretleyiniz." Sorusuna verilen cevaplarla (aynen alınmıştır) şöyle bir dağılım ortaya çıkmıştır:

Sıralama	Sorunlar	Katılımcı sayısı
1	Türkiye'de tarih derslerinin ezbere dayanması	49
2	Hepsi	42
3	Tarih derslerinde yeni yöntem ve tekniklerinin uygulanmaması	18
4	Tarihin sadece Türk, Osmanlı ve İnkılâp tarihi ekseninde düşünülmesi	10
5	Okul dışından kaynaklanan ve önyargılara dayanan tarih bilgileri	6
6	Hocaların literatür takip etmemesi, edenlerin de uzmanlığa dayalı tek tip bir okuma yapması, farklı alanlara (edebiyat, felsefe) ilgisizlik	5
7	Tarihe ve tarihçilere değer verilmemesi	4
8	Müfredatın yoğunluğu	3
9	Derse yönelik öğrenci ilgisizliği	3
10	Ders saatinin yeterli olmaması	2
11	Resmi tarihe dayalı yoğun bilgi aktarılması	2
12	"Yaşam için Tarih" anlayışından uzak tarih öğretimi	1
13	Ders kitabı yazarlarının edebî yetersizliği, üslup eksikliği	1
14	Türk tarihinin sadece Anadolu Türklüğünün perspektifinden ve parçacı şekilde sunulması	1
15	Mevcut popüler tarih anlayışı	1
16	Tamamıyla güce hizmet eden ve ideolojik kaygılara araç olan bir bilim olarak görülmesi ve bu bağlamda şekillendirmesi	1
17	ÖSS'de Tarih dersi puan katsayısının düşük olması	1
Genel Toplam		150

Tabloya bakıldığında zaten sorunların sıralı verildiği görülmektedir. İlkinin ezberle ilişkili sunulması Türkiye şartlarında şaşırtıcı görülmemiştir. İkinci sırada ise yer alan maddelerin hepsini sorun olarak gördüklerini belirten geniş bir kitle vardır. Türkiye'de tarih derslerinin asıl sorunun farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmaması üçüncü sırada çıkmıştır. Tarihin sadece Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti olarak sunumu ise dördüncü sırada yer almıştır. Bu durum şimdiye kadar literatüre girmemiş görünmektedir. Ancak tarih derslerine bakıldığında zaman zaman Osmanlı zaman zaman da Cumhuriyet merkezli bir tarih içeriğinin ön plana çıkarıldığı söylenebilir. Bu durumun dönemin siyasi iktidarlarının ideolojileriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Beşinci sırada is okul dışında öğrencilerin edindikleri yalan-yanlış bilgileri ve önyargılı tutumları sayılmıştır. Bunlardan da hareketle bir tarih eğitimcisi olarak gerek bu maddelerin gerekse literatürde yer alan onlarca çalışmanın bize söylediği sorunları şöyle sıralayabiliriz:

"Türkiye'de Tarihin Ezbere Dayandığı" Algısı ve Öğrenci İlgi-Tutumu

Türkiye'de tarihin ezbere dayandığına ilişkin genel kabul devam etmekte, tarihin ezbere dayandığı şeklindeki inanç hala en büyük sorun olarak kendini göstermektedir. Bu sadece lise öğrencilerinin değil aynı zamanda konunun paydaşı öğretmen ve akademisyenlerin de paylaştıkları bir görüştür. Özellikle lise öğrencilerinin tarih derslerine genel ilgisizliği aslında tüm dünyada görülen bir durumun ülkemiz gerçeğine dönüşmüş halidir. Gelişmiş ülkeler dahil tüm dünyada tarih, keyifsiz, sıkıcı ve işlevsiz olarak görülmektedir. Türkiye'de de durum farklı değildir (Safran, 1993, Ulusoy, 2009: 20). Aslında burada sorulması gereken soru, lisede bu kadar ilgisiz olunan tarih, özellikle üniversite sonrası ya da gündelik yaşamın bir parçası haline gelmiş sinema filmleri, diziler, romanlar konu olunca birden ilgi çekebilmektedir (Çencen, Şimşek, 2015)? Bu soruyu felsefe, sosyoloji ve psikoloji dersleri için de genellemek mümkündür. Burada iki önemli faktörün devreye girdiği düşünülmektedir. Bunlardan ilki liselerimizde tarih ders içeriğinin ve veriliş tarzının gençlerin ilgisini çekecek, eğlenceli biçimde öğrenmelerini sağlayacak durumda olmamasıdır. Bununla ilgili son 20 yılda tarih eğitimi alanında pek çok araştırma yapılmış ve dersleri daha keyifli hale getirmenin yolları teklifler olarak sunulmuştur. Diğer bir konu ise tarihin bireysel anlamda ne işe yaradığı sorusuyla ilgili görünmektedir.

Türkiye'de tarih alanı, bireysel anlamda kazançlı bir öğrenme alanı olarak görülmemektedir. Sıkıcı ve siyasi-askeri ağırlıklı bir tarihin anlatıma dayalı versiyonu, maalesef hem ilgi çekmemekte hem de işlevsel bulunmaktadır. Üniversitede tarih mezunu olmuş öğrencilere yıllardır yönelttiğimiz, "tarih sizin ne işinize yaramaktadır?" sorusuna hemen cevap gelmediği gibi bireysel temelde bir tatmin edici cevap da genelde gelmemektedir. Bunun nedeni, Türkiye'deki tarih dersleriyle öğrencinin kendi yaşamı ve tecrübeleri arasında bir bağ kuramamasıdır. Bu durum, bir üst anlatı olarak kurgulanmış tarih derslerinin gençlere ne kadar ulaşabildiği sorusuyla da ilişkili görülebilir. Tarih derslerinin ortak kültürel ve tarihsel değerleri öğretmek gibi bir görevinin mutlaka olması gerektiği genel kabuldür. Ancak tarih ders içeriğinin diğer bireysel kazançlar olan tarihsel düşünce, tarih okuryazarlığı gibi yeterlilikleri göz ardı ederek sadece kahramanların, savaşların, antlaşma maddelerinin yer aldığı, üst anlatıya göre kurgulanmış tarih içeriğiyle ve sadece "vatanseverlik" çerçevesinde sunulması hem çok demode bir yaklaşım hem de bu bahsedilen sorunları tetikleyen durumdur. Bunun yerine yine vatanseverliği bir ölçüde karşılayan ama bunun yanında genç bireylerin yaşamlarını kolaylaştırıcı birçok beceri, değer ve tutumu da kazandırıcı programları, onların yaşamlarıyla ilgiler kurarak inşa etmek pekâlâ mümkündür. Böylelikle hem çağdaş bir tarih eğitimini hem yararlı becerileri öncülleyen ve de öğrencilerin yüksek ilgi ve motivasyonuna mazhar olmuş bir dersi ortaya çıkarmak mümkündür.

Tarih Derslerindeki Yenilikçi Olmayan Uygulamalar ve Materyal ve Öğretmen İlişkisi

Tarih derslerinin gelenekselleşmiş, alışıldık biçimde öğretmenin anlatımına dayalı yürütülmesinin dışında çeşitli öğretim materyallerinin kullanılması konusu sık gündeme getirilmiştir. Ancak konuyla ilgili yapılan araştırmalar tarih derslerinde aslında haritalar dışında kullanılabilecek pek çok materyal olmasına rağmen, bunların sınıf ortamına pek getirilmediği, getirilenlerden de verimli biçimde yararlanmanın pek mümkün olamadığını ortaya koymaktadır (Ulusoy 2009: 421; Demircioğlu, Turan, 2013). Bu durum tarih derslerine yönelik sıkıcı ve verimsiz iddialarını gündeme getirmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde etkinlik temelli planlanması amaçlanan tarih derslerinde materyal kullanımının hala çok verimsiz olması, akla öğretmenlerin konuya ilişkin yeterliliklerini getirmektedir. Klasik tanımıyla ders araç-gereçlerinden tarih öğretmenlerin genelde anladığı harita olmaktadır. Oysa öğrenci merkezli-etkinlik temelli olarak tanımlanabilecek öğretim sürecinde öğrencilerin çeşitli sorularla üzerinde çalışıp, bilgi-beceri-değer-tutum elde edebilecekleri her türlü bilgi kaynağını öğretim materyali olarak tanımlamak mümkündür. Buna göre konuyla ilişkili olarak sınıf ortamına getirilmiş bir tarihsel içeriğe sahip öykü de, şarkı da, film de, metin de, görsel öge de materyal olabilmektedir (Şimşek, 2011b). Burada önemli olan hangi sorular ve soruşturmalarla bu materyallerden nasıl kazanç sağlanacağı olması gerekirken, hala geleneksel standart ders araç-gereçleri (çerçeveli duvar haritaları gibi) üzerinden bir yaklaşım sorunu görülmektedir (Demircioğlu, Turan, 2013).

Tarih Öğretim Programlarındaki Durum

Türkiye'de tarih dersleri, en başından beri genelde ders kitapları üzerinden planlanıp-uygulandığı için, tarih öğretim programlarının (müfredatın) pek dikkate alındığını söylemek zordur. Bunda öğretim programı yerine bir konu listesini içeren müfredat yapısının da etkili olduğu düşünülmektedir. Müfredat olarak tanımlanmış olan bu konu listesindeki değişimleri en resmi biçimde ders kitaplarından okuyabileceğini bilen öğretmenler, daha pratik bir yaklaşımla ders kitaplarına odaklanmışlardır. Bu durum ders kitaplarını, öğretim sürecinde merkeze taşımıştır. Çeşitli çevrelerce "resmi tarih" bilgisi olarak adlandırılan bu içeriğin, ders kitapları aracılığıyla öğretmen merkezli sunulması pek çok eleştiriyi beraberinde getirmiştir (Şimşek, Güler, 2013). Ancak buna rağmen tarih öğretmenlerinin devletin resmi tarh bilgisi ve yorumu olarak ders kitaplarını tartışmaya açtıklarını da söylemek zordur. Sanırız ki bu durum Türkiye'de sadece tarih öğretmenlerine özgü olmamakla birlikte öğretmen otonomosiyle çok yakından ilişkili sayılabilir. Bu durumda tarih öğretmeni okul dışında ortaya çıkan ve toplumsal kesimleri bir biçimde etkisi alına alan alternatif tarih bilgisine de cevap vermek adına "tarih hakkında herşeyi (!) bilir ve çok güzel anlatır" algısının yerleşmesine neden olmuştur. Çoğu tarihçinin, "tarih" ile "malumat furuşluğu" karıştırdığını da dikkate alırsak bu durumun şaşılası olmayacağını çıkarsamak mümkündür.

Türkiye'de tarih ders kitapları en başından beridir öğretimin merkezinde yer almıştır ve hala da almaktadır. Konu merkezli öğretim yaklaşımın yaygınlığı yanında bundan ders işleme alışkanlığına sahip tarih öğretmenleri, bu durumun pekiştiricisi olmuşlardır (Yazıcı, Şimşek, 2011a).

2005'te önce ilköğretimde gerçekleştirilen öğretim programı yenileme süreci sonunda ortaya çıkan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, gerek yapısı gerekse ilk kez tam bir öğretim programına sahip olma durumu nedeniyle ortaöğretimdeki tarih ders öğretim programının da yeniden oluşturulmasına etki etmiştir (Şimşek, 2009). Bu çerçevede ortaöğretim için lise 9-10. ve 12. Sınıflarda tarih öğretim programları çalışılmış, ortaya Tarih 9, Tarih 10 ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi derslerinin programları çıkmıştır. Bunların genel yapısına bakıldığında ilköğretimdeki sosyal bilgiler dersinin bir devamı olarak öğrenci merkezli etkinlik temelli kurgulanma amacına rağmen, kazanımların çok geniş kapsamlı ve içerikli oluşu, kazanımların yoğun oluşu, kazandırılması amaçlanan tarihsel becerilerin hangi içerikle nasıl bir planlamayla kazandırılacağının planlanması gibi nedenlerle çokça eleştirilmiştir (Öztürk, 2009; Dinç, 2011). Buna karşın Tarih 9- Tarih 10 ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi derslerinde ilk kez amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları, ölçme-değerlendirme unsurlarının tamamını içeren bir öğretim programı geliştirilmiştir. Ancak gerek tarih eğitimcilerinin, gerek öğretmenlerin gerekse siyasi-bürokrat camiasının eleştirileri ve yeni oluşan beklentileriyle yeni bir tarih öğretim programının yapılması üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmalar 2013-2014 döneminde ortaya çıksa da çeşitli sebeplerden dolayı 2015 yılında başka bir ekip ve yeni bir anlayışla Taslak Tarih Öğretim Programını ortaya çıkarmıştır. Pek çok açıdan pedagojik sorunlar taşıyan bu Taslağa gelen eleştiriler, durumunu belirsizliğe itmiş görünmektedir (Şimşek 2016a).

Tarih Ders Kitaplarındaki Durum

Türkiye'de tarih ders kitaplarının öğretimin merkezinde yer alması, zaman içinde gerek öğretmen gerekse öğrenci tarafından neredeyse "kutsal" kitap muamelesinin doğmasına neden olmuştur. Ders kitabı olmaksızın bir dersin olmasının hayal bile edilemediği durumları, her öğretim yılının başında geciken ders kitaplarının dağıtımı sürecinde görebiliriz. Aslında Türkiye'de bu durum sadece tarih için değil, diğer tüm dersler için de geçerli görünmektedir.

Türkiye'de tarih ders kitapları bu sebepten mütevellit fazlasıyla odaklanılan öğretim materyali olmuştur. Hatta bir öğretim materyalinden çok daha fazlası bir rolü de üstlenmiştir. Türkiye'de tarih ders kitapları üzerine literatürde pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Bunların genellikle ötekileştirme bağlamında yapılan incelemelere dayalı olduğu ya da geçmişten bugüne ders kitaplarında bir kavram-tema-konunun incelenmesiyle ortaya çıktığı görülmüştür (bkz. Safran ve Ata, 1996; Özbaran, 1997; Özbaran, 1998a; Özbaran, 1998b; Tekeli 1998; Copeaux, 1998; Milas, 2002; Kabapınar,

2003; Araz, 2008; Öztürk 2009; Şimşek, 2012; Alaslan, Şimşek, 2014; Yıldırım, 2014; Taşkın, 2016; Meharremova Cengiz, 2016).

Türkiye'deki tarih ders kitaplarının zaman içinde çok daha pedagojik bir boyuta eriştiği söylenebilir. Yapılan incelemelerde rast gelinen diğer bir durum, eski ders kitaplarının görsel ögelerden, hazırlık soruları ve derse girişe katkı sağlayıcı düzenden uzak, daha çok ayrıntılı bilgiye odaklanmış olduğudur (Taşkın, 2016). Günümüz tarih ders kitaplarında daha çok sorunun yer alması, her ne kadar soru düzeyleri bakımından alınması gereken ciddi bir mesafeye ihtiyaç duyulsa da, öğrenme sürecini desteklemesi bakımından önemli bulunmuştur.

Fiziksel imkanları, öğretimsel tasarımı, yapılandırılmış içeriği, soru düzeyleri, arzu edene ayrıntı sunan yönü, başka kaynakları okumaya yöneltmesi, araştırmacı yaklaşımı desteklemesi gibi pek çok yeterlilik bakımından henüz arzu edilen düzeyde olduğu söylenemeyen tarih ders kitaplarının, öğretim programlarından bağımsız bir durumunun olmayacağı da mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmen Yetiştirme ve Görevlendirme Süreci

Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci genel olarak ciddi eleştirilere uğramaktadır. Ana hatlarıyla söylemek gerekirse bunun nedeni, çok sayıda eğitim fakültesinde ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirilmesi yanında pedagojik formasyon sertifika programları aracılığıyla bundan kat be kat fazla öğretmen olma hakkının geniş kitlelere verilmesidir. Bu durumun yol açtığı niteliksel sorunlar ayrı bir tartışma konusu olmak kaydı le niceliksel durumunun bile bugün sürdürülebilir olmadığı, konunun tarafı yetkililerce defalarca dile getirilmektedir.

Türkiye'de tarih öğretmeni yetiştirme konusunun en önemli sorunu, dünya ölçeğinde, çağdaş tarih eğitimine uygun biçimde sahip olunması gereken pedagojik alan bilgisi ve pedagojik materyal bilgisi açısından yeterlilikleri hiçbir biçimde kontrol edilmeyen tarih öğretmen adaylarının, öğretmenlik için gerekli belgeyi elde etmesidir. Tarih öğretmeni yetiştirmesi için yıllardır varlığını sürdüren Tarih Öğretmenliği programlarında bile bu bahis edilen iki ayrı yeterlilik üzerinde yeterli bir öğretim yapılıp-yapılmadığı tartışmalıyken, her üniversitede bulunan pedagojik formasyon sertifika kurslarıyla geleneksel öğretmen yetiştirmenin bile ABC'si bile söz konusu olamamaktadır (Şimşek, 2016b).

Bugün dünyada tarih öğretimine önem kazanmış, tarih okuryazarlığı ya da tarihsel düşünme becerileri gibi kazanımlar ön plana çıkmışken, tarih öğretmeninin hala kürsüden soluksuz anlatılan tarih dersleriyle yetişeceğini düşünmek en basit tabiriyle "hata" olur.

Türkiye'de tarih öğretmenlerinin nitelikli biçimde yetişmesi meselesi yetkili taraflarca henüz ciddi manada konuşulmuş değildir. Tarih eğitimi alanında çalışan pek çok akademisyen bu konuda çeşitli araştırma ve incelemeler yapmış olmasına karşın, bu konudaki öğretmen yetiştirme politikalarını belirleyen MEB ve düzenlemeleri yapma yetkisini elinde bulunduran YÖK'ten ciddi bir girişimin olduğunu söylemek zordur.

Diğer bir konu Türkiye'de tarih öğretmenlerinin atanma meselesidir. Bu durum diğer öğretmenliklerden farklılık arz etmese de her yıl kontenjan olarak tanınan 250-300 civarındaki alımla 30 bine yaklaşan öğretmenlik sertifikası sahibi kitleyi atayarak eritmek mümkün görünmemektedir. Buna rağmen açıköğretim fakültesi tarih mezunlarına bile pedagojik formasyon sertifika programıyla öğretmenlik hakkı tanımaya çalışmak büyük bir çelişki olarak durmaktadır.

Sonuç:

Türkiye'de tarih öğretiminin sorunlarını tartışmaya çalıştığımız bu bildiride, tarih derslerini merkeze alarak bir sorgulama yapmış olduk. Buna göre geliştirilmesi gereken tarih öğretim programları, bunları iyi anlayarak çağdaş tarih öğretimine katkı sağlayacak ilkelere göre yazılmış tarih ders kitapları gerekli görünmektedir. Halkın zihnindeki tarihin bir zorunluluktan ziyade ihtiyaç duyulan ve merak edilen bir

bilgi alanı olması gerektiğine ilişkin algı değişikliğine son derece ihtiyaç vardır. Tarih okuryazarlığı ve tarihsel düşünme becerilerini esas alan bir tarih eğitiminin toplumumuzda büyük gerilimlere yol açan pek çok tarihsel çatışmaları büyük ölçüde kendiliğinden çözeceği de düşünülürse, kuru hamaset yerine aklını kullanarak tarihsel sorgulama yapabilecek bireylerin yetişmesi sağlanabilir. Bütün bunların planlayıcısı ve uygulayıcısı olacak tarih öğretmenlerimizin çağdaş pedagojik unsurlara ve görgüye sahip olarak yetişmelerinin hepsinin anahtarı olacağı da söylenebilir.

Kaynakça:

Araz, Y. (2008). Klasik Dönem Osmanlı Toplumunda Müslim Gayrimüslim İlişkileri Bağlamında Lise Tarih Ders Kitaplarında "Öteki" Sorunu, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, İzmir.

Aslan, E. (2005). "Türkiye'de Tarih Eğitiminin Sorunları". Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (18), s.106-114.

Bal, S. (2011). Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8, (15), s. 371 – 387.

Copeaux, E. (1998). Tarih Ders Kitaplarında Türklüğün Temsili, (Çev. İ. Kaya Şahin), Defter, 11, (32).

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

Demircioğlu, İ.H. (2014). "Türkiye'de Tarih Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Yeni Türkiye, s.1176-1186.

Demircoğlu, İ.H. & Turan İ. (Ed.) (2012). Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ankara: Pegem A.

Dinç, E. (2011). "Eski ve Yeni Ortaöğretim Tarih Programının Amaç ve İçerik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(4), s.2135-2153.

Kabapınar, Y. ‚Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış', Tarih ve Toplum Dergisi, Sayı: 230, s. 40-47, 2003.

Koç, Y. (2002). "Türkiye'de Tarih Eğitiminin Sorunları", Türk Yurdu Dergisi, 22, (175), s. 54-55.

Millas H. 2002. "Ders Kitaplarında Öteki: Türkiye ve Yunanistan", Toplumsal Tarih Dergisi, 17, (100), s. 63-64.

Muharremova C. N. (2016). Sovyet Rusya Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı. (Yayınlanmamış Master Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özbaran, S. (1997). Tarih Ders Kitaplarında "Başkaları" Sorunu: Türkiye Örneği', Toplumsal Tarih Dergisi, 38, s. 48-54,

Özbaran S. Tarih Ders Kitapları Niçin? Kimler Tarafından, Nasıl?' Toplumsal Tarih Dergisi, Sayı: 56, s. 51-55, 1998a.

Özbaran S. (1998). Bir Panelin Düşündürdükleri: UNESCO, Türkiye ve Tarih Ders Kitapları', Toplumsal Tarih Dergisi, Sayı: 56, s. 48-50,

Özbaran S. (2002). Tarih Öğretiminin Güncel Sorunları, Toplumsal Tarih Dergisi, (100), s. 66-68.

Öztürk, H. İ. (2009). "Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Öğretim Yöntemi Sorunları ve Yeni Tarih Programları", Çağdaş Eğitim Dergisi, 34, (363), s.8-17.

Öztürk, İ. H. (2009). " Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme", I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.

Safran, M. & Ata, B. (1996). "Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar; Türkiye'de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri", G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, I, 11-26.

Safran M. (1993). "Lise Öğretmen ve Öğrencilerine Göre Tarih Dersinin Amaçları", Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (3), s. 35-46.

Safran M. (1996). "Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir?", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, (4).

Safran, M. (2002). "Türk Tarih Öğretimi ve Meseleleri". Ed. Hasan Celal Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca. Türkler Ansiklopedisi Cilt 17, Ankara, Yeni Türkiye Yayınları, s.935-942.

Şimşek, A. (2012). «Türk Tarih Tezi" Üzerine Bir Değerlendirme. Türkiye Günlüğü, 111, 85-99.

Şimşek, A. (2013). Geçen Yüzyılda Türkiye'de Tarih Dersleri, Avrasya'da Türk Dili ve Tarihi Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, 15-18 Haziran 2013, Marmara Üniversitesi İstanbul, s.224-234.

Şimşek, A. (2008a). "Tarih Öğretiminde Sorgulamacı Yaklaşım Çerçevesinde Soru Sorma Becerisi ve Lise Tarih Ders Kitaplarının Durumu", Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5:1.

Şimşek A. (2008b). "Tarih Derslerinde Bütünsel Öğrenme: Gestaltçı Yaklaşımdan Holistik Yaklaşıma Bir Bakış Denemesi", Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5:2.

Şimşek, A. (2009)."Reform in the Social Sciences Curriculum of Turkey: An Evaluation in Terms of Teaching History", International Journal of Instruction, 2(2),

Şimşek, A. & Güler, M. (2013)."Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre Lise Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Adıyaman Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (14) , 543-575,

Şimşek, A. & Alaslan, F. (Ocak – Şubat 2014). "Milliyetçi Tarihten Milli Tarihe, Çatışmacı Eğitimden Barışçı Eğitime Doğru Türkiye'de Tarih Ders Kitapları", Akademik Bakış Dergisi, 40.

Şimşek, A. (2016b). "Türkiye'de Tarih Öğretmeni Yetiştirmek: Sorunlar ve Çözüm Önerileri". Uluslararası Yüksek Öğretimde Yeni Yönelimler Sempozyumu. 12-13 Nisan 2016. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Şimşek, A. (2016a). Taslak Tarih Öğretim Programı (Eleştiriler-Öneriler), TUHED, 5, (1), 316-331.

Şimşek, A. (2011b). "The Use of Children's Literature in Socıal Studies: A Comparatıve Study in the USA and Turkey", Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (22), s.1-24.

Taşkın, A. (2016). Cumhuriyet Dönemi İlkokul Tarih/Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Eskiçağ Tarihinin Öğretimi. (Yayınlanmamış Master Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekeli, İ. (1998). Tarihyazıcılığı ve Öteki Kavramı Üzerine Düşünceler. Berktay, A. ve Tuncer, H. (Ed.). Tarih Eğitimi ve Tarihteki "Öteki" Sorunu. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s.1-6.

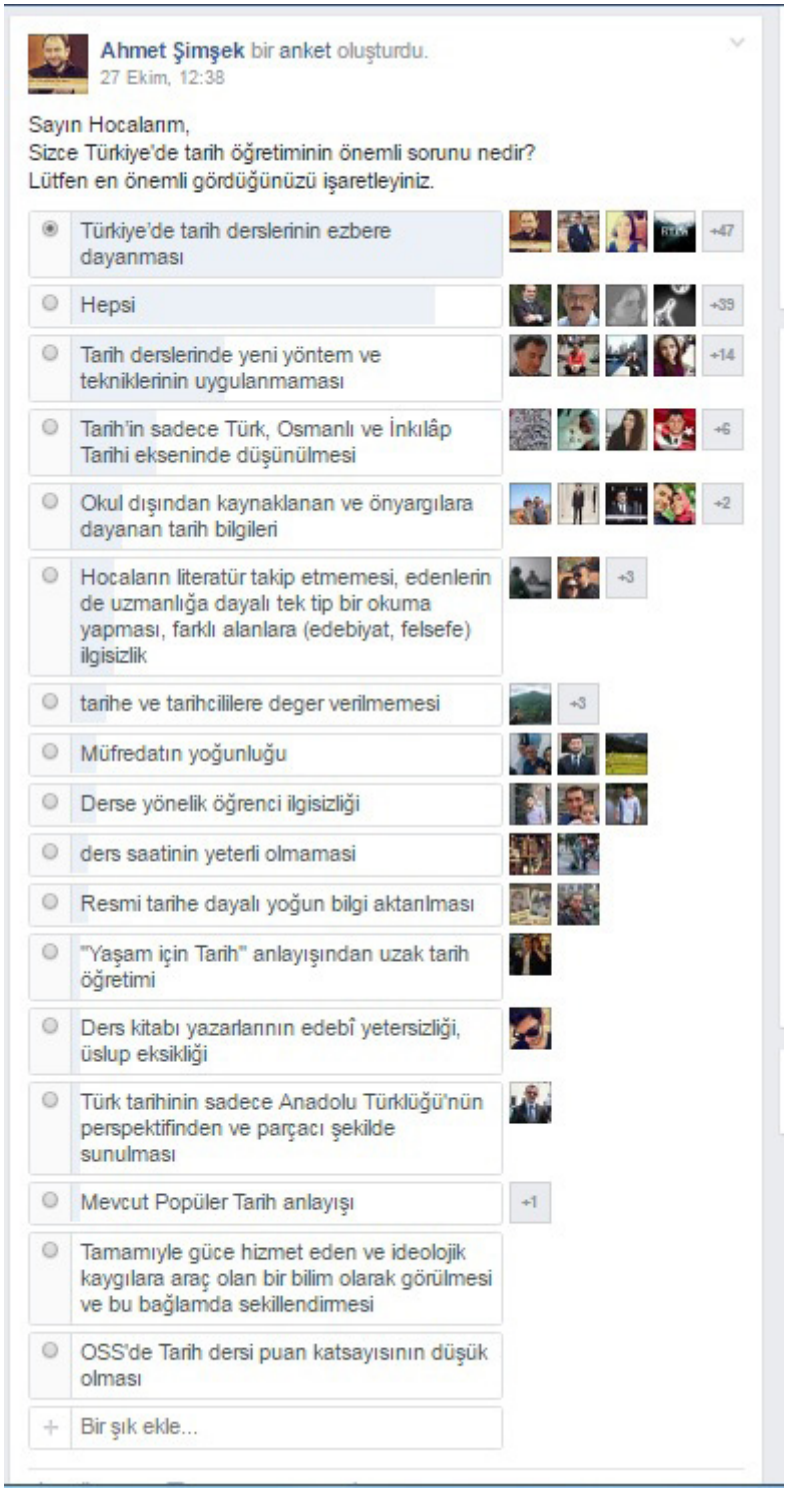
Ulusoy K. (2009). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişi İle İlgili Düşünceleri (Ankara Örneği) Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, (1), s.417–434.

Yazıcı, F. & Şimşek, A. (2011a)."Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu", Tarih Okulu Dergisi, XI, s.3 – 32,

Yıldırım, T. (2014). II. Meşrutiyetten Günümüze Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk Kimliğinin İnşası. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız Ö. (2003). "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri" Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (2), s.181-190.

Ek.1. Facebook'taki anketin özgün görüntüsü



"Yabancılar için Türkçe" Adlı Ders Kitabında Ülke Bilgisi

Doç. Dr. Muhammet KOÇAK *

Özet

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış olan "Yabancılar İçin Türkçe" adlı ders kitabı setinin A1 seviyesinde olan kitabı incelenmiştir. Yabancı dil eğitiminde temel dil becerilerinin yanı sıra ülke ve kültür bilgisinin de önemine vurgu yapılmış ve ülke bilgisi ile ilgili konuların da ders kitapları içerisinde yer alması gerektiği yansıtılmıştır. Bu bağlamda; ülke bilgisi kavramı çeşitli bilim insanlarının tanımları ışığında irdelenmiş ve ders kitaplarında ülke bilgisi ile ilgili hangi başlıkların olması gerektiği konusundaki kontrol listesi tanıtılmıştır. Adı geçen kitaptaki ülke bilgisi ile ilgili kısımlar betimsel yönteme göre aktarılmış ve ilgili kontrol listesinde belirtilen esasların ne ölçüde yerine getirildiği tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda "Yabancılar İçin Türkçe" adlı ders kitabının ülke bilgisi ile ilgili ölçütleri büyük oranda yerine getirmediği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ülke Bilgisi, Yabancı Dil Öğretimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Ders Kitapları

1. Giriş

Bilgi, teknoloji ve iletişim alanlarındaki baş döndürücü gelişmeler insanlar arasındaki iletişimi de etkilemektedir. İletişim araçlarının neredeyse her eve girmesi ile uzak olarak nitelendirilen ülke ve kültürleri tanıma ve farklı milletlerden insanlarla etkileşimde bulunma sıradan bir durum halini almıştır. Yabancı kültür ve insanlarla karşılaşmak, sanal dünyanın yanı sıra ulaşım araçlarındaki gelişmeler ve ulaşım ücretlerin azalması neticesinde daha kolay hale gelmiştir. Tüm bu gelişmeler yabancı bir dil bilmenin önemini daha da arttırmaktadır.

Yabancı dil klasik anlamda hedef ülkedeki insanlarla onların dilinde iletişim kurabilmek olarak nitelendirilebilir. Modern dil öğretim yöntemlerine göre ise hedef dile dört temel beceri olan; dinleme, konuşma, okuma ve yazma düzeyinde hâkim olmaktır. Bu becerilerden bir tanesi bile eksik olsa, komple bir yabancı dil yeterliliğinden bahsetmek söz konusu olamaz. Buna rağmen yukarıda bahsedilen gelişmeler neticesinde günümüzde sadece bu dört temel dil becerisini bilmek de çoğu zaman kâfi gelmemektedir. Özellikle hedef ülkeye giden bir insan orada yabancı bir dilin yanı sıra yabancı bir kültürle de karşılaşmaktadır. Burada temel dil becerileri iyi bir şekilde bilinse de kültür ve ülke bilgisi alanındaki eksik bilgiler iletişimde sorunlara yol açabilmektedir. Hatta bu alanlardaki hatalar diğer dil becerilerindeki hatalardan daha kötü sonuçlar doğurabilmektedir.

*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, muhammetkocak@gazi.edu.tr

2. Ülke Bilgisi

Ülke bilgisi yabancı dil derslerinde temel dil becerilerinin yanı sıra öğrencilere aktarılması gereken önemli bir alandır. Şenyıldız vd. de belirttiği gibi (2015: 119), "Yabancı dil dersi kelime öğretimi veya dilbilgisi öğretiminden çok daha fazlasıdır. Ülke bilgisinin aktarımı öğrencilere; hedef ülkeyi, ülkenin kültürünü, yaşam şartlarını, insanların hareket tarzlarını, dünya görüşlerini, düşünce tarzlarını göstermeye ve önyargıları ortadan kaldırmaya olanak sağlamaktadır. Bunun yanı sıra ülke bilgisine dair konuların işlenmesi dersin havasını değiştirebilir ve öğrencilerin hedef ülkeye ilgi duymalarını sağlayabilir."

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere ülke bilgisi: "Hedef ülkedeki günlük yaşamla ilgili uygun dilsel tutumları ve gerekli bilgileri iletir" (Biechele ve Padrós, 2003: 7) şeklinde tanımlanabilir.

Bunun yanı sıra Ehlers vd. (2002: 100), ülke bilgisinin hedefini şu dört ana başlıkta toplamaktadırlar:

1. Okul sistemi, sosyal yapı, coğrafi bölümlemeler gibi fiili bilgilerin aktarımı.

2. Toplumsal eylem ve tecrübelerin belirlendiği inanç, değer ve düşünce sistemlerinin edinilmesi.

3. Yabancı metinleri ve olayların çözümlenmesi için gerekli olan yorumlama stratejilerinin ve yabancıları anlama becerilerinin geliştirilmesi.

4. Eğitsel hedefler: Önyargıların giderilmesi, hoşgörü eğitimi, yabancı olan olaylar için empati becerisinin geliştirilmesi.

3. Ders Kitaplarında Ülke Bilgisi

Ülke bilgisi konusunda çok sayıda ders araç-gereci bulunmaktadır. Yabancı dil derslerinde kullanılan en önemli materyal ders kitaplarıdır. Yabancı dil ders kitapları "metin, alıştırma, dil bilgisi, sözcük gibi öğretme ve öğrenme için gerekli malzemeleri iki kapak arasında bulunduran, öğretim yöntemi kesin çizgilerle belirlenmiş basılı yayınlardır" (Neuner, 2007: 399) (bkz. Ünver, 2013: 190).

Yabancı dil derslerinde ders kitabının konumuna değinen Zwick'e göre (1999: 90) ders kitapları; öğretmen, öğrenci ve yabancı dil arasında önemli bir aracı işlevi görmekte, yabancı dil derslerinin uygulanmasındaki başlıca araç gereç konumundadır.

Ders kitapları bir dilin öğretilmesinde bu denli önemli bir yer tutarken, bu araçlar vasıtasıyla ülke bilgisi alanındaki bilgileri aktarmak en etkili yöntemlerden birisi olacaktır. Cuma'nın da belirttiği gibi (2009: 88), "her ders kitabı ülke bilgisi ile ilgili bilgiler iletmelidir. Çünkü hedef kültür hakkında hiçbir bilgi olmadan iletişimsel bir anlayış oluşamaz. Bu sebeple yabancı dil dersleri ve ülke bilgisi muhakkak ayrılmaması gereken iki disiplindir."

Bu nedenlerden dolayı yabancı dil ders kitaplarında öğrencilere erek ülke ve kültür ile ilgili en önemli bilgilerin iletilmesi beklenmektedir. Bu durum, öğrencilerin yeni bir yabancı dil öğrenirken aynı zamanda yeni bir kültür ve yeni bir ülke hakkında bilgi edinmelerini de sağlayacak ve yabancı dil dersini daha zevkli hale getirecektir.

4. Araştırma için Kullanılacak Kriterler

Ülke bilgisi konusunda kapsamın çok geniş olması ve içeriğin de oldukça fazla olması nedeniyle ders kitaplarında nelere yer verilmesi gerektiği tartışma konusu olmaktadır. Bu konu ile ilgili Saraç ve Arıkan 2010 yılında bir kontrol listesi hazırlamışlardır.

Saraç ve Arıkan tarafından geliştirilen kontrol listesine göre (2010: 54) ders kitaplarında ülke bilgisi ile ilgili bulunması gereken ve aşağıda sıralanan kriterlerinin ne ölçüde yer aldığı sorgulanmaktadır:

- Öğrenci kendi deneyiminden yola çıkarak hedef kültürü tanımlar.
- Öğrenci kendi kültürünü de düşünür ve tartışır.
- Hedef kültür ve yerel kültür karşılaştırılır.
- Hedef kültürde yer alan alt kültürlere yer verilmiştir.
- Hedef kültürün evrensel kültüre yaptığı katkılar verilmiştir. Hedef kültür diğer kültürlerden üstün olarak tanımlanmıştır.
- Hedef kültürün baskın değer ve alışkanlıklarına aykırı düşen değer ve alışkanlıklar yer alır.
- Hedef kültür eleştirel bir şekilde ele alınmıştır.
- Hedef kültür-bilim ilişkisi yer almaktadır.
- Hedef kültüre ait dini bilgiler yer almaktadır.
- Hedef kültüre ait siyasi bilgiler yer almaktadır.
- Hedef kültüre ait görsel ve plastik sanatsal bilgiler yer almaktadır.
- Hedef kültürde gündelik yaşamlara ait bilgiler yer almaktadır.
- Hedef kültüre ait edebiyat yer almaktadır.
- Hedef kültüre ait musiki bilgileri yer almaktadır.
- Hedef kültürün spor çalışmaları yer almaktadır.
- Hedef kültüre hizmet etmiş insanlar yer almaktadır.
- Hedef kültürün diğer kültürlerden edindiği bilgi ve alışkanlıklar yer almaktadır.
- Hedef kültür-çevre ilişkisi (hayvan, bitki, doğa-insan ilişkisi) yer almaktadır.
- Hedef kültüre ait filmler yer almaktadır.
- Hedef kültüre ait hastalık ve sağlık bilgileri yer almaktadır.
- Hedef kültüre ait beslenme alışkanlıkları yer almaktadır.
- Hedef kültüre ait temizlik alışkanlıkları yer almaktadır.
- Hedef kültüre ait giyinme ve süslenme alışkanlıkları yer almaktadır.
- Hedef kültürde aile kurumuna ait bilgiler yer almaktadır.
- Hedef kültürde üreme ve cinsel sağlıkla ilgili bilgiler vardır.
- Hedef kültürde eğlence hayatıyla ilgili bilgiler vardır.
- Hedef kültürde gelenek, festival ve kutlamalarla ilgili bilgiler vardır.
- Hedef kültüre ait tarihi eser ve bilgiler yer almaktadır.
- Hedef kültüre ait coğrafi bilgiler yer almaktadır.
- Hedef kültüre ait okul ve eğitim yaşantıları yer almaktadır.

Bu çalışmada da bu kriterlere uyularak "Yabancılar İçin Türkçe" adlı ders kitabında ülke bilgisi konusundaki yaklaşımlara yer verilip verilmediği betimlemeli yöntemle ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

5. "Yabancılar İçin Türkçe" Adlı Ders Kitabı

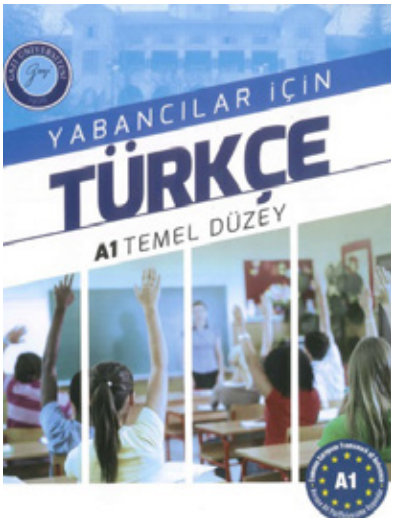
Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla son yıllarda sıklıkla hazırlanan ders kitaplarının tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Bunlardan birisi yüz yıl önce 1916 yılında Alman askerlere Türkçeyi öğretme ve Türkiye'yi tanıtma amacıyla yazılmış olan "Pratik Türkçe Ders Kitabı'dır" (Praktisches Türkisches Lehrbuch) (bkz. Ünver, 2013: 190).

Türkiye'de yaşayan yabancıların sayısının artması, Türk üniversitelerinde lisans ve lisansüstü eğitim için gelen yabancı uyruklu öğrencilerdeki artış gibi nedenler Türkçenin son yıllarda popülaritesinin artmasına neden olmuştur. Özellikle de Türkiye Cumhuriyetinin kurumları bünyesinde Türkçenin

yabancılara öğretilmesi konusunda çeşitli enstitülerin, bilim dallarının kurulması ile birlikte bu alanda çalışmalar hızlanmıştır. Bu bağlamda ders müfredatları ve ders kitapları hazırlanarak modern bir Türkçe öğretiminin gerçekleşmesi hedeflenmektedir.

Hazırlanan ders kitaplarından birisi de araştırmamızın da ana konusunu oluşturan "Yabancılar İçin Türkçe" adlı yabancılara Türkçe öğretimi setidir.

Adından da anlaşılacağı üzere yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla oluşturulan öğretim seti A1-A2 (Temel Düzey), B1-B2 (Orta Düzey) ve C1 (İleri Düzey) olmak üzere beş adet ders kitabından oluşmaktadır. Yayın Koordinatörü Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR olan kitapların editörlüklerini Dr. Mustafa KURT ve Dr. Nezir TEMUR üstlenmişlerdir. Toplam 22 isim tarafından hazırlanan kitap seti 2014 yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) tarafından dördüncü baskısı yapılarak yayınlanmıştır.



Resim 1: "Yabancılar İçin Türkçe" adlı ders kitabı

6. "Yabancılar İçin Türkçe" Adlı Ders Kitabında Ülke Bilgisel Unsurlar

Birinci Bölüm

İlgili ders kitabının "Merhaba" adlı birinci bölümünde toplam beş yerde ülke bilgisi ile ilgili bilgilerin ve resimlerin yer aldığı unsurlar mevcuttur. İlkinde (s.9) bir Ankara resmi ile karşılaşmaktayız. Resimde bir Türk bayrağının yanı sıra Ankara'nın sembolleri olan Kocatepe Cami ve Atakule hemen dikkat çekmektedir. Türkiye'nin başkenti olduğu dahi belirtilmemiş resimde Ankara ile ilgili herhangi bir başka bilgi de yer almamaktadır.



Resim 2: Birinci bölümde yer alan Ankara resmi

Jamila Anar adlı Kazakistanlı bir öğrencinin kendisini tanıttığı bir metinde (s.13) Bursa şehri konu edilmektedir. Türkiye'nin önemli şehirlerinden olan Bursa hakkında sadece "Bursa tarihi bir şehirdir" cümlesi yer almakta ve bahsedilen Bursa şehri hakkında herhangi bir bilgi veya resme rastlanmamaktadır.

Gözlemeci, çorbacı, tur acentesi, emlakçı ve terzihane afişlerinin yer aldığı bir diğer kısımda (s.14) bahsedilen sektörlerle ilgili özellikle üç afiş dikkat çekmektedir. Bu afişlerin incelenmesi neticesinde Türkiye'de gözleme olarak adlandırılan bir lezzet kültürünün ve buna özel işletmelerin olduğu öğrenilecektir. Yine sabaha kadar açık olan "çorbacıların" da birçok ülkenin (özellikle batı ülkeleri) aksine Türkiye'de var olduğu bilinecektir. "Papatya Emlak" resminin altında yer alan "Ofis dışındayım. Yarım saat sonra geleceğim" ifadesi ile de çalışma saatleri dışında kapanan bir işyerinin olduğu ve işyeri çalışanlarının dönüş saatlerinin de net olmaması gibi konular dikkat çekecektir. Kısacacı bu ve buna benzer afiş veya resimlerle gerçek hayatta karşılaşan bir kişi herhangi bir yabancılık çekmeyecektir.



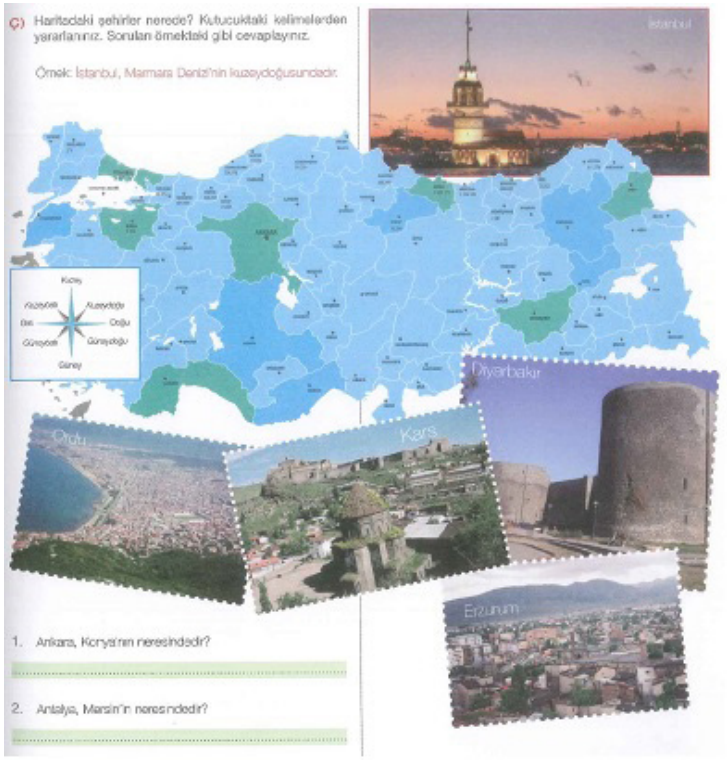
Resim 3: Afişler

"Evim ve Çevrem" adlı başlıkta 15 adet fotoğrafla karşılaşmaktayız. "Neredesin?" sorusuna cevap aranan resimler (s. 19) vasıtasıyla da ülke bilgisi ile ilgili kazanımlar elde edilecektir. Şöyle ki; Türkiye'ye ait bir polis merkezi, postane ve hatta birçok batı ülkesinde olmayan otobüs terminali bu fotoğraflar arasında dikkat çekecektir. Aynı şekilde bir başka etkinlikte (s. 21) yer alan taşıtlar arasındaki "dolmuş" taşıtı da bu başlık altında gösterilebilir.



Resim 4: "Neredesin?" sorusuna cevap aranan resimler

Birinci bölümde ülke bilgisi açısından en açık ve etkili aktivite bir Türkiye haritasıyla karşımıza çıkmaktadır (s.23). İlgili siyasi haritada Türkiye'nin 81 vilayeti yer almaktadır. İstanbul, Ordu, Kars, Diyarbakır ve Erzurum illeri ile ilgili birer fotoğraf da bu haritayı çevrelemektedir. Yönlerin, bir harita ve belli şehirler ile ilgili fotoğraflar vasıtasıyla kazandırılmaya çalışılması ülke bilgisi açısından olumlu olarak nitelendirilebilir. Fakat harita detaylı olarak incelendiğinde, belli şehirlerin farklı renklerde yer alması, bazı şehirlerin üzerinde de farklı rakamların yer alması kafa karıştırmaktadır. Bu haritanın aslında belli bir araştırmaya ait bir harita olduğunu anlaşılmakta ve gelişigüzel bir şekilde bu ders kitabına eklendiği görülmektedir.



Resim 5: Türkiye haritası ve belli şehirlerin fotoğrafları

İkinci Bölüm

İkinci bölümün açılış sayfaları İstanbul Boğazının, Boğaz Köprüsünün ve her iki yakanın panoramik bir şekilde yer aldığı bir fotoğrafla başlamaktadır. Bu bölümde özellikle yeme, içme ve Türk mutfağı alanlarında ülke bilgisine ait unsurların ön plana çıkarıldığı görülmektedir.

Remzi Usta ile yapılan bir söyleşi metninin yer aldığı kısımda (s.33) öğrenciler; döner, kebap, mantı, yaprak sarması, taze fasulye, sütlaç, baklava ve künefe vasıtasıyla Türk mutfağı ile tanışmaktadırlar. Burada dikkat çeken başka bir unsur ise yemeklerin öğrencilere indirimli olmasıdır. Remzi ustanın memleketinin Bolu olması da yine burada özellikle belirtilmiştir.

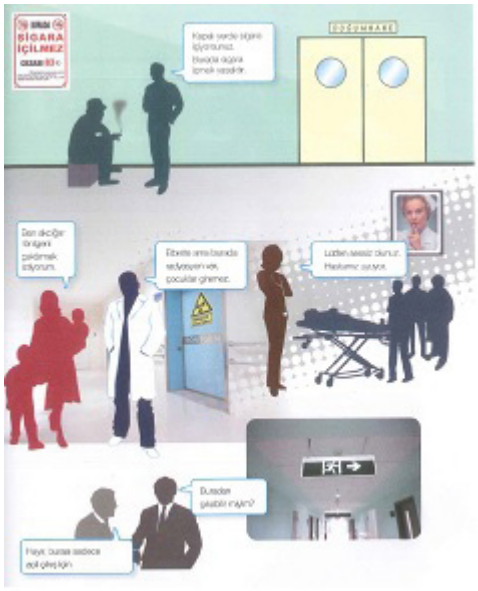
Bir menünün yer aldığı aktivitede ise (s.33) yine Türk mutfağına ait özellikle tarhana çorbası, ezogelin çorbası, mantı, çoban kavurma, etli türlü ve tas kebabı gibi ana yemekler; irmik tatlısı ve baklava gibi tatlılar ile şalgam suyu yer almaktadır.



Resim 6: Türk mutfağının ağırlıklı olarak yer aldığı menü

Üçüncü Bölüm

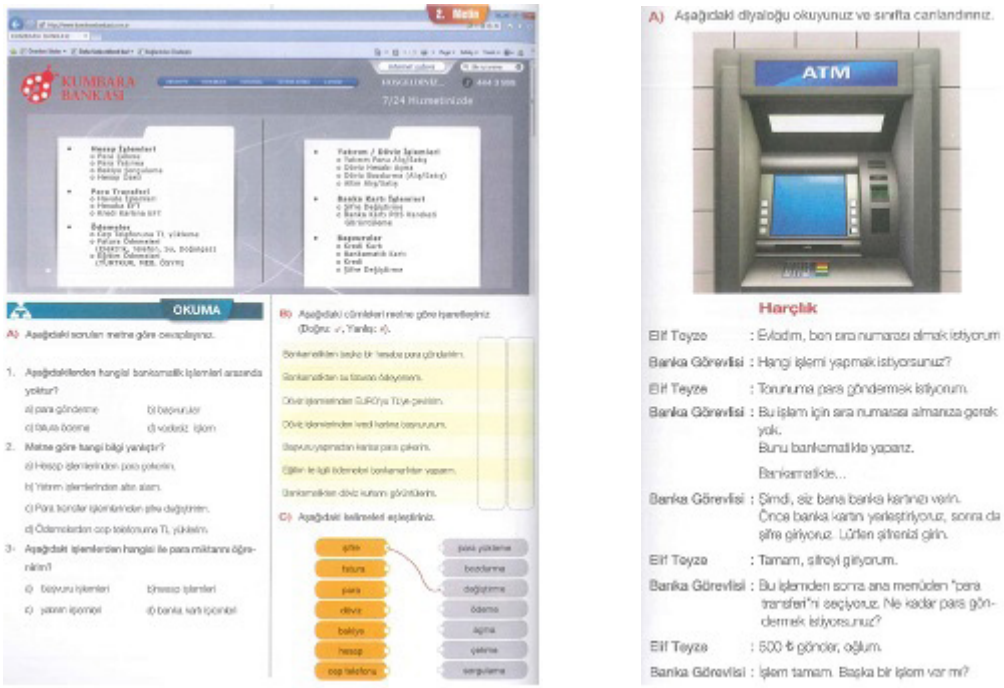
"Hastanede" başlıklı kısımda (s.51-52) Sağlık Hastanesi adlı bir hastane resmi yer almaktadır. İlgili kısımda büyük "H" harfinin hastane simgesi olduğu, Acil Servisin ne olduğu gibi bilgilerin yanı sıra "personel harici girmek yasaktır", "sigara içilmez", "dikkat radyasyon tehlikesi", "lütfen sessiz olunuz" ve "acil çıkış" gibi uyarılar sembolleriyle birlikte tanıtılmaktadır. Bu etkinlik vasıtası ile öğrenciler hastanelerde yer alan uyarı levhalarını öğrenmiş olacaklardır.



Resim 7: Uyarı levhaları ile ilgili kısım

Dördüncü Bölüm

Bu bölümün "Teknik İşlemler" başlıklı kısmında (s.66-67) okuma etkinliği altında internet bankacılığı ile ilgili bir web sayfası tanıtılmakta ve akabinde ATM kullanımı bir diyalog vasıtası ile gösterilmektedir. Telefon bankacılığında karşılaşılan diyalog ise (s.69) dinleme aktivitesi olarak karşımıza çıkmaktadır.



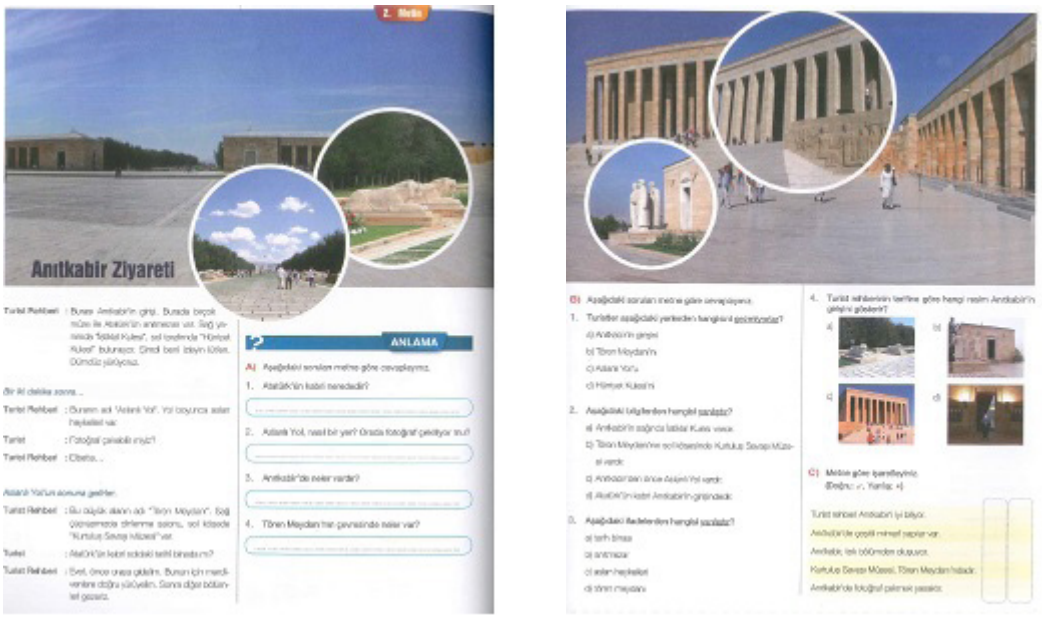
Resim 8: İnternet bankacılığı ve ATM kullanımı ile ilgili kısımlar

Dördüncü bölümdeki diğer bir alıştırmada ise toplu taşım aracı olan metro ile ilgili bir diyalogdaki boşlukların doldurulması istenmektedir (s.71). Bu diyalog vasıtasıyla metroya nasıl bineleceği, turnikelerin nasıl kullanılacağı, öğrenci ve tam olmak üzere iki tür bilet olduğu öğrencilere aktarılmak istenmektedir.

Günümüzde sıkça başvurmak zorunda kalınan müşteri hizmetleri ile telefonda bir diyaloğun nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği de "Yeni Tarife" başlıklı kısımda (s.74) yer almaktadır. Cep telefonu görüşmeleri yapılmak istendiğinde karşılaşılan tüm anonslar da bir dinleme etkinliği altında yansıtılmaktadır (s.75).

Beşinci Bölüm

Bu bölümün iki sayfası (s.82-83) resimlerle birlikte Anıtkabir'e ayrılmış. Anıtkabir'in girişi, müzeler, Anıtmezar, İstiklal Kulesi, Hürriyet Kulesi ve Aslanlı Yol fotoğraflarla yansıtılmaktadır. Böylelikle Ankara'nın en önemli sembollerinden birisi olan Anıtkabir ülke bilgisi kapsamında tanıtılmaktadır.



Resim 9: Anıtkabir ile ilgili kısımlar

Dinleme etkinliği olan bir kısımda ise (s.85) Ankara'da yer almakta olan Gençlik Parkı ile ilgili bir diyaloğun olduğu anlaşılmaktadır. İlgili dinleme metni bir resim ile de desteklenmekte ve resmin sol üst köşesinde "Gençlik Parkı" yazısı yer almaktadır.

Türkiye'nin önemli turistik bölgelerinden olan Kapadokya bölgesi bu bölümde karşımıza çıkmaktadır. Kapadokya (s.90) ve Tuz Gölü (s.91) ile ilgili fotoğraflarla birlikte Nevşehir'in nüfus ve rakım bilgilerinin yer aldığı bir tabela ve diğer illere uzaklığını gösteren bir diğer tabela ilgili kısımda yer almaktadır.



Resim 10: Kapadokya bölgesi ile ilgili kısım

Altıncı Bölüm

"Kutlama Mesajları" başlığı altında (s.96) dini ve milli bayramların yanı sıra özel günler ile de ilgili kutlama mesajları yer almaktadır. Bu vesile ile öğrenciler Türkiye'deki önemli günlerin bazılarını tanıma ve bunların nasıl kutlandığını görme imkânı bulmaktadırlar.



Resim 11: Kutlama mesajları

Altıncı bölümde yer alan bir dinleme aktivitesinde (s.99) Ankara'da belediye otobüsü ile yolculuk yapmak isteyen fakat daha önce hiç yolculuk yapmamış bir kişinin konu edildiği anlaşılmaktadır. Otobüs biletinin nereden temin edilebileceği, otobüslerde belli hat numaralarının olduğu burada aktarılmakta ve bir otobüs durağının fotoğrafı da bu başlık altında yer almaktadır.


DİNLEME

A) Diyaloğu dinleyiniz ve aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Yolcu nereye gitmek istiyor?
a) yurda
b) sitede
c) Beyliçe Kemalcami'ne

2. Yolcu kaç numaralı otobüse biniyor?
a) 3 numaralı otobüse
b) 110 numaralı otobüse
c) 130 numaralı otobüse

3. Yolcu, bileti nereden alıyor?
a) şoförden
b) şoförden
c) diğer yolcudan

B) Dinlediğiniz metne göre işaretleyiniz.
(Doğruysa ✓, Yanlışsa ✗)

Yolcu, 130 numaralı otobüse biniyor.		
Yolcu, caddenin karşısındaki durakta otobüse biniyor.		
Şoför, yolcuya yardım ediyor.		
Yolcunun bileti yok.		
Hiçbir yolcuya bilet vermiyor.		

Resim 12: Belediye otobüsleri ile ilgili dinleme etkinliği

Altıncı bölümden ve ders kitabından ülke bilgisi ile ilgili aktarılabilecek son örnek ise Ramazan Bayramı ile ilgili yer alan metin ve fotoğraflardır. İlgili kısımda (s.102) üç gün süren Ramazan Bayramında erken kalkıldığı, bayram namazına gidildiği, yeni giysilerin giyildiği, şeker ve harçlık verildiği ve tatlı ikram edildiği resimlerle süslenerek Türkçe öğrenen kişilere aktarılmaktadır.


A) Aşağıdaki metini okuyunuz. Siz de ülkenizdeki özel bir günü anlatınız.

Ramazan Bayramı'nda erken kalkarız. Erkekler bayram namazına giderler. Namazdan sonra bayramlaşırız ve hep beraber kahvaltı yaparız. Bayram için yeni giysilerimizi giyeriz. Çocuklar gelir, bayramımızı kutlar ve biz de onlara şeker veya harçlık veririz. Akrabalarımızı ve komşularımızı ziyaret ederiz ve onların bayramlarını kutlarız. Ziyaretlerde herkes birbirine çeşit çeşit tatlılar ve börekler ikram eder. Bayram bu şekilde üç gün devam eder.

Resim 13: Ramazan Bayramı ile ilgili kısım

7. Bulgular

Kontrol Listesi **BAKIŞ AÇISI**	**Çoklukla**	**Nadiren**	**Hiç**
Öğrenci kendi deneyiminden yola çıkarak hedef kültürü tanımlar.		X	
Öğrenci kendi kültürünü de düşünür ve tartışır.		X	
Hedef kültür ve yerel kültür karşılaştırılır.		X	
Hedef kültürde yer alan alt kültürlere yer verilmiştir.			X
Hedef kültürün evrensel kültüre yaptığı katkılar verilmiştir.			X
Hedef kültür diğer kültürlerden üstün olarak tanımlanmıştır.			X
Hedef kültürün baskın değer ve alışkanlıklarına aykırı düşen değer ve alışkanlıklar yer alır.			X
Hedef kültür eleştirel bir şekilde ele alınmıştır.			X
UNSURLAR/ ÖGELER			
Hedef kültür-bilim ilişkisi yer almaktadır.			X
Hedef kültüre ait dini bilgiler yer almaktadır.		X	
Hedef kültüre ait siyasi bilgiler yer almaktadır.			X
Hedef kültüre ait görsel ve plastik sanatsal bilgiler yer almaktadır.		X	
Hedef kültürde gündelik yaşamlara ait bilgiler yer almaktadır.		X	
Hedef kültüre ait edebiyat yer almaktadır.			X
Hedef kültüre ait musiki bilgileri yer almaktadır.			X
Hedef kültürün spor çalışmaları yer almaktadır.			X
Hedef kültüre hizmet etmiş insanlar yer almaktadır.			X
Hedef kültürün diğer kültürlerden edindiği bilgi ve alışkanlıklar yer almaktadır.			X
Hedef kültür-çevre ilişkisi (hayvan, bitki, doğa-insan ilişkisi) yer almaktadır.			X
Hedef kültüre ait filmler yer almaktadır.			X
Hedef kültüre ait hastalık ve sağlık bilgileri yer almaktadır.		X	
Hedef kültüre ait beslenme alışkanlıkları yer almaktadır.	X		
Hedef kültüre ait temizlik alışkanlıkları yer almaktadır.			X
Hedef kültüre ait giyinme ve süslenme alışkanlıkları yer almaktadır.			X
Hedef kültürde aile kurumuna ait bilgiler yer almaktadır.		X	
Hedef kültürde üreme ve cinsel sağlıkla ilgili bilgiler vardır.			X
Hedef kültürde eğlence hayatıyla ilgili bilgiler vardır.			X
Hedef kültürde gelenek, festival ve kutlamalarla ilgili bilgiler vardır.		X	
Hedef kültüre ait tarihi eser ve bilgiler yer almaktadır.		X	
Hedef kültüre ait coğrafi bilgiler yer almaktadır.		X	
Hedef kültüre ait okul ve eğitim yaşantıları yer almaktadır.			X

8. Sonuç

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi maksadıyla yazılmış olan "Yabancılar İçin Türkçe" adlı ders kitabı setinin A1 seviyesi için hazırlanmış olan kitabı ülke bilgisi açısından incelenmiştir. Çalışmanın kuramsal bölümünde ülke bilgisi kavramı ile ilgili çeşitli yaklaşımlar ele alınmış ve yabancı dil öğretiminde ders kitaplarının öneminden bahsedilmiştir. Ders kitaplarında ülke bilgisi ile ilgili hangi konuların yer alması gerektiği ile ilgili kontrol listesi tanıtılmış ve ampirik bölüme geçilmiştir. Bu bölümde adı geçen ders kitabı tanıtıldıktan sonra bölümler bazında ülke bilgisi ile ilgili kısımlar betimsel olarak açıklanmış ve zaman zaman resimlerle de desteklenmiştir. Bahsedilen kontrol listesine göre yapılan inceleme neticesinde ilgili ders kitabında toplam 31 kriterden sadece birine çoklukla rastlandığı, 11 kriterin nadir olarak yer aldığı ve 19 kriterin ise ders kitabına hiç yansımadığı tespit edilmiştir. İlgili rakamların yüzdelik değerleri alındığında A1 seviyesindeki "Yabancılar İçin Türkçe" adlı ders kitabının ilgili ölçütleri %61,29 oranında hiç sağlamadığı, %35,48 oranında ise nadiren sağladığı görülmektedir. Çoklukla sağlama oranı ise sadece %3,22 şeklindedir. Bu tespitlerden yola çıkarak %96,77 oranında ülke bilgisel kıstaslara hiç yer verilmediği veya nadiren yer verildiği tespit edilmiştir.

Ders kitabı ile ilgili dikkat çeken bir hata ise kapak sayfasında karşımıza çıkmaktadır. Dış kapağın sağ alt köşesinde ilgili dil seviyesi olan A1 seviyesini çevreleyen Avrupa bayrağının etrafında İngilizce olarak "Common European Framework of Reference" ibaresi yer almakta ve hemen altında ise Türkçe olarak "Avrupa Dil Portfolyosuna Uygundur" yazmaktadır (bkz. Resim 1). Burada iki ayrı kavramın birbirine karıştırıldığı görülmektedir. "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı" şeklinde Türkçeye çevrilmiş olan ve asıl adı "The Common European Framework of Reference for Languages" olarak literatürde yer alan bu ifade "European Language Portfolio", yani "Avrupa Dil Portfolyosu" olarak farklı bir kavram şeklinde aktarılmıştır.

Yayın koordinatörü tarafından yurt içinde ve yurt dışında okutulduğu söylenen ders kitabında modern dil öğretim yöntemlerinin gerekliliği olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Fakat elde edilen bulgulara göre ülke bilgisi ile ilgili ölçütlerin yerine getirilemediği yukarıda da belirtildiği gibi açıkça anlaşılmaktadır. Bu bilgilerin ışığında, özellikle yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin de dikkate alınarak ülke bilgisi ile ilgili konulara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Kaynakça:

BIECHE, M. ve A. Padrós (2003). Didaktik der Landeskunde, Langenscheidt, München.

CUMA, F.İ. (2009). Transkulturelle Kompetenz und Landeskunde in den regional erstellten DaF-Lehrwerken in der Türkei, Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 22, s. 87-99.

EHLERS, S., P. Kaikkonen, K. Noguchi (2002). Literatur und Landeskunde. In: H. Diephuis, W. Herrlitz u. G. Schmitz-Schwamborn, (Hrsg.), Deutsch in der Welt, Chancen und Initiativen, Editions Rodopi BV, Amsterdam, New York, s. 97-107.

NEUNER, G. (2007). Lehrwerke, Handbuch Fremdsprachenunterricht, Ed. Karl-Richard Bausch vd. 5. Baskı, A. Francke, Tübingen, s. 399-402.

SARAÇ, H.S. ve A. Arıkanç (2010). Yabancı Dil Ders Kitaplarında Hedef Kültür Bilgisini İncelemede Kullanılabilecek Kontrol Listesi Uygulaması, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 1-2, s. 45-56.

ŞENYILDIZ, A., M. Dindar, G. Özçam, B. Yurtseven (2015). Eine Brezel aus Plastik – Landeskundevermittlung im Fremdsprachenunterricht aus der Sicht türkischer Jugendlicher, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 28, s. 117-129.

TEMUR, N., M. Kurt, vd. (2014). Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER), Ankara.

ÜNVER, Ş. (2013). Alman Askerlerine Türkçeyi Öğretme ve Türkiye'yi Tanıtma Amacıyla Yazılan Bir Kitabın İncelenmesi, Millî Folklor Dergisi, Sayı 100, s. 189-201.

ZWICK, J. (1996). Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht, Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte, In: Von Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hrsg.), Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Bd. 23, AKS-verlag, Bochum.

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Bakış Açısından Terbiye ve İman

Decency And Faith From The View of Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu
Abstract

Doç. Dr. Levent ERASLAN *
Umut C. KARADOĞAN**

Öz

Bu çalışmanın amacı İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim ve toplumsal yapıya ilişkin bakış açısını incelemektir. Baltacıoğlu gerek bilimsel/düşünsel fikirleri gerekse uzun yaşamı boyunca kendi tanık olduğu eğitim ve toplumsal değişmeler hakkındaki görüşleri açısından dikkat çekici bir isimdir. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e, Cumhuriyet'ten ölümüne kadar süren tarihsel birikimini toplumsal değişim ve eğitim hakkındaki görüşlerini, bilgilerini günümüze aktarmıştır. Eğitim ve toplumsal yapı üzerine 1900'lerde geliştirdiği yaklaşım ve teoriler bugün bile Türk eğitim sistemi, sorunları ve tarihine ışık tutmaktadır.

Ayrıca İsmail Hakkı Baltacıoğlu, günümüz için de geçerli olan iki sorunu dile getirmektedir: " biri iman diğeri ahlak zayıflığı" dır. Fakat bu "iman" ve "ahlak" kelimeleri, Baltacıoğlu'nun terminolojisinde, şimdiye değin yüklendiği dinsel bir anlam taşımamaktadır. "İman" kelimesiyle, "bir şeye güçlü bir şekilde inanmayı" anlatmayı amaçlamaktadır. "Ahlak" kavramı ise çalışmak ve kalkınmak için sahip olunması gereken sorumluluk duygusu olarak tanımlanır. Baltacıoğlu, bu iki kavram konusunda yetersizliğimizin nedenini "eğitim" kavramıyla ilişkilendirirken, toplumsal planda bedensel, duygusal, düşünsel ve kararlılık gibi temel alanlarda yeterlilikleri de tartışmaya açmaktadır.

Millet olarak gelişmenin temel koşulunun eğitim olduğunu savunan İsmail Hakkı Baltacıoğlu, sadece erkeklerin eğitimi ile bu işin yürüyemeyeceğini düşünmekteydi. Bu nedenle mutlaka kızların okutulması gerektiğini ileri sürmekteydi. Kadınlar sadece el işi ve ev idaresi konusunda değil, çocuk terbiyesi alanında da eğitim almalıydılar. Bunun için İsmail Hakkı Baltacıoğlu, mevcut eğitim sisteminin değişmesi gerektiği üzerinde de durmaktaydı. Çünkü hâlihazırdaki eğitim anlayışımız kişisel girişimciliği ortadan kaldıran, azim ve cesareti yıkan, ezbere dayalı bir eğitim sistemidir. Aynı zamanda mevcut eğitim sistemi insanımızı tembel ve uyuşuk yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Terbiye, Ahlak, Sekülerizm, İman, Öğretim

* Kırıkkale Üniversitesi Öğretim Üyesi, leraslan@yahoo.com
** Sinop Üniversitesi Öğretim Elemanı, umutkaradogan@sinop.edu.tr

Abstract:

The purpose of this study is to analyze the perspective of Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu regarding education and social structure. Baltacıoğlu is a remarkable name in terms of his scientific / intellectual ideas and his views on education and social change in which he has witnessed for a long time. He transferred his historical accumulation which was from the constitutional monarchy to the Republic, from the Republic to his death, and his views and knowledge on social change and education. Even today the approaches and theories on education and social structure developed by him in 1900s shed light on the Turkish education system, problems and history.

Additionally, İsmail Baltacıoğlu has expressed two issues that are valid for our day: " deficiency of faith and morality in education.". But these words of "faith" and "morality" do not bear any religious significance like in the terminology of Baltacıoğlu. It is intended to describe "believing strongly in something" with the concept of "Faith". Besides, the concept of "morality" is defined as the sense of responsibility that must be possessed in order to work and develop. While Baltacıoğlu relates the reason of our inadequacy in these two concepts with the concept of "education", he discusses the competences in the basic fields such as physical, emotional, intellectual and stability.

Advocating that the basic condition of the development is education, Baltacioglu, believed that this process could not come true only with the education of men. For this reason, he suggested that the girls must be educated. Women should be trained not only in handcrafts and housekeeping, but also in children's training. For this, İsmail Baltacıoğlu also emphasized that the current education system should be changed. Because the existing education system is based on memorization that removes personal entrepreneurship and destroys perseverance and courage. At the same time, the existing education system makes our people lazy and lethargic.

Keywords: Education, Moral, Secularity, Faith, Decency, İnstraction

Giriş:

Eğitim sistemimizin geliştirilmesi, ilerleme kaydetmesi ve düzenlenmesi gibi sorunlar gündeme geldiğinde her şeyden önce ülkedeki insanlarda oluşan "eğitim algısı" incelenmelidir. Okullarda öğretmenin kendisi ve kullandığı kılavuz kitabı eğitimin temel yapı taşıdır. Oysa eğitimin içerisinde hem ilim, hem de eğitim birlikte bulunur. Gerçek bir eğitim-öğretim hem beden, hem fikir, hem his, hem de azim yapar. Hayata hazırlık, okuma-yazma ve ilim kadar bunların gücünün ürünüdür.

Geleneksel eğitim sistemini, eğitim felsefesi, programlar, ders kitapları, öğretim uygulamaları, öğretmenler, yöneticiler ve aileler bazında değerlendirmiştir;" Ülkemizde eğitim ve öğretimin amacı "uslu, hafızası kuvvetli adamlar yetiştirmektir! Bizde atasözleri ile ifade edilen en kuvvetli eğitim inançları hurafeden başka bir şey değildir! İnsanların hayatındaki başarı; birinci derecede bildiklerinin, zekâlarının değil, teşebbüs, azim, dayanıklılık, cesaret ve gözüpeklilik gibi ahlaki vasıflarının yani karakterlerinin bir ürünüdür.

Yaşamak azminde olan bir milletin tek amacı; "çocukları hayata hazırlamak" olmalıdır. Eğitim; hayat için en önemli sermayedir". Bu sözleri ile Baltacıoğlu'nun Pragmatist felsefenin eğitim yorumlaması olan İlerlemecilik akımının temel özelliklerini kabul ettiği görülmektedir. Geleneksel eğitim sisteminin tüm doğurgularını çok sert biçimde eleştirir. Ezber, Ezberletme, Otokrat öğretmen en çok eleştirdiği kavramlardır. "Mahalle mekteplerinden tutun en yüksek eğitim kurumuna kadar bütün kurumlarımız ezberleyen adam yetiştirme peşindedir. Mahalle mekteplerinde okutulan tecvitler, kıraatlar, hesaplar hep hafızayı doldurmak için okutuluyor.

Atılan dayaklar, falakalar hep uslu adam yetiştirmek için atılıyor. Öğretmenlerimiz hep bizden sadece bir şey isterlerdi; söylediklerini ezberlemek, ezberlemek okul hayatında bütün başarıların, takdirlerin, derecelerin, terfilerin anahtarı gibiydi." Baltacıoğlu öğretmenler kadar aileyi de sorgulamaktadır; "Eti

senin kemiği benim işte milletin eğitimde en köklü en kuvvetli inançları." Baltacıoğlu'nun öğretim programlarına dönük analizi de günümüzdeki program uygulamalarına şaşırtıcı şekilde benzemektedir; " Ülkemizde herkes eğitilmiş bilgili adam yetiştirmek amacı peşinde koşuyor, hep bu amaç için okullar açılıyor binalar yapılıyor, kitaplar basılıyor, komisyonlar oluşturuluyor programlar değişiyor dünyanın en iyi okullarından getirilen en yeni programlar uygulanıyor. Bütün bu işler sonucunda okullarımızda "bilgili, terbiyeli, hafızası kuvvetli, parlak ifadeli gençler yetişiyor; fakat yalnız bir şey yetişmiyor, o da adam….

Okullarımızın bu aczi karşısında bir çare buluyoruz; programları değiştirmek. Program! Program! Fakat ülkenin eğitim sistemi program değiştirmenin adam yetiştirmedeki etkilerini senelerden beri denedi. Bundan yirmi otuz sene önce Fransa okullarından sökülüp getirilen programlar, bu ülkenin eğitimde köklü olarak hiçbir şeyi değiştirmemiştir". Bu analizlerin günümüzde de geçerli olduğunu belirtmeliyiz. Peki, çözüm nedir?

Avrupa'dan getirilemeyen, üstünkörü bakışla görülemeyen, okullardaki öğretim yöntemleri, okulun disiplin sistemini değiştirmektir. Çünkü bunlar değişmedikçe okul yine o; beden, fikir, duygu, ahlak katili, ürün yine sıska kambur, beyinsiz, duygusuz pasif, dayanıksız korkak ürün olacaktır." Eğer bu millete adam yetiştirmek istiyorsak "faaliyet" (deneyim-etkinlik) in önemini kabul etmeliyiz. Bu faaliyetler beş biçimde oluşmalıdır;

(i) Bedende faaliyet,

(ii) Beş duyuda faaliyet,

(iii) Fikirde faaliyet,

(iv) Duyguda faaliyet,

(v) İradede faaliyet.

(i) Bedende faaliyetin araçları: Oyun, müzik, resim, yüksek sözle söz söylemek (hitabet, retorik), el işleri, spor faaliyetleri, jimnastik.

(ii) Beş duyuda faaliyet araçları: Çevrenin eşyası, oyuncaklar, oyunlar, resim, el işleri, iş, teknik çalışmaları, eşya ile ilgili bütün dersler.

(iii) Fikirde faaliyet araçları: Fikri eğitim, en sıradan bir dersten en önemli derse kadar yöntemlerin ürünüdür. Bedeni ve beş duyuyu harekete geçiren her araç dolayısıyla fikrin de faaliyetini hazırlar. Kişinin kendi iradesi ile yaptığı her şey fikrini geliştirir.

(iv) Duyguda faaliyet araçları: Oyun müzik, eşya, levhalar, yazı, resim, el işleri, nutuklar, konferanslar, tarih ve coğrafya dersleri, çevrede meydana gelen olaylar.

(v) İradede faaliyet araçları: Disiplinde özgürlük. Eğitim ve öğretimde yapılan bütün yenilik hareketlerinin başlangıcı disiplini anlamaktan geçer. Ahlaki kuvvetleri faaliyete sevk eden araçlar, kişiliği geliştiren her şeydir.

Aytaç'ın ifadesiyle eğitim konusundaki görüşleri "İnkilap"la başlayıp "İhtilalle"le sona eren Baltacıoğlu, eserlerinde, okuduklarını değil, kendi orijinal düşüncelerini sergilemiştir. Kendine özgü olan bu düşüncelerindeki derinlik, kapsamlılık, onun çağdaşı olan bütün diğer eğitim düşünürleri ile rahatça boy ölçüşebilecek bir duruma sahip olmasını sağlamaktadır.

Rousseau, Pestalozzi, Frobel, J.Dewey'i öğrencilerine aktaran eğitim fakültesi öğretim elemanlarının Baltacıoğlu'nu tanı(t)maması da belki ona yapılan en büyük haksızlıktır. Yapılandırmacılık felsefesini ithal eden anlayışın öncelikle neredeyse 100 yıl önce bu fikrin öncüllerini tartışan bu büyük bilim adamını tanıması ve anlaması gerekmektedir.

Baltacıoğlu'nun Terbiye ve İman Anlayışı

İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre terbiye, fertlerde bir şahsiyet vücuda getirme işidir (Baltacıoğlu, 1332: 137). Eğitim, bireylerin yaratılışlarında var olan hafıza, zekâ vb. özelliklerinin yanında kişide var olan yetenekleri geliştirmek, onu hayatta başarılı olabilecek şekilde yetiştirmektir (Baltacıoğlu, 1329: 10). Kısacası eğitim insanları hayata kolayca uyum sağlayacak şekilde donatmaktır[1]. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun ifadesiyle "Terbiyenin vazifesi insiyak halk etmek değil, mahlûk insiyakları muhite tetabuk etmektir"(Baltacıoğlu, 1332: 104). Ona göre her devrin eğitim maksatları farklıdır. Doğal olarak yirminci yüzyılınkilerde farklı olmalıdır (Baltacıoğlu, C:1, S:1, 1332: 10). İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Talim ve Terbiye'de İnkılâp isimli eserinde eğitimin amacını şöyle açıklamaktaydı: "Bugün yaşamak azminde bulunan bir milletin, bir cemiyetin, çocuklarının talim ve terbiyede yalnız bir maksadı olabilir, bu maksat onları hayata hazırlamaktır"(Baltacıoğlu, 1329: 8).

Asıl olan "Mektep için mektep" değil, "Hayat için mekteptir". Daha sonra yazdığı bir makale de ise yeni devirde okulların, derslerin daha hakikatten ve hayattan yana olması gerektiğini belirtmekteydi (Baltacıoğlu, C. 1, S: 3,1332: 12). İsmail Hakkı Baltacıoğlu, 1900'lerin başında ortaya çıkan "Eğitim Reformu" veya "Reformcu Eğitim" adı verilen akımın Türkiye'deki temsilcisidir (Aytaç, 2006: 85; Ergün, 1996: 41-156). Aynı zamanda O, Cumhuriyet Devri'nde Köy Enstitülerinin kuruluşundan sonra sıkça adı geçen üretici eğitim görüşünden II. Meşrutiyet döneminde bahseden ilk eğitimcilerdendi (İnan, 1978:16). Ayrıca kimi araştırmacılara (Kırby, 2000: 5) göre "İçtimai Mektep" isimli eseri köy enstitülerine esin kaynağı olabilecek söylemler içermekteydi (Cuda, 1978: 34.). O, öğrencinin "Müstahsil şahsiyetini" yok etmek yerine onun bu şahsiyetinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmekteydi (Baltacıoğlu, 1033: 175; Tozlu, 1989:109). İsmail Hakkı Baltacıoğlu, eğitim anlayışının ülkemizdeki gelişim sürecini şöyle tarif etmekteydi:

II. Meşrutiyetten önce eğitimimizde kitap başroldeydi ve eğitim "Nassa" dayalı olarak verilmekteydi. O, bu devri "Teokratik Devir" diye adlandırmaktaydı. 1908 ile başlayan devir ona göre "Eklektik" bir devirdi. Bu devrin en önemli özelliğinin laik ve İslami akidelerin bir arada bulunmasıydı. Bu dönem pedagoji faaliyetlerinin de başladığı dönemdir (Öymen, C.III, 1943: 20).

Yaşananlardan sonraki devri realizm olarak değerlendiren İsmail Hakkı Baltacıoğlu, bunun ardından devrin gelişmiş bir döneme evrileceğini, bir "İçtimai Mektep" dönemi gerçekleşeceğini düşünmekteydi (Tozlu, a.g.e., s.120). Eğitimin meselesinin çözümü için her şeyden önce bir ideal sahibi olunmak gerektiğini savunan İsmail Hakkı Baltacıoğlu, bu konuda şunları savunmaktaydı: "Hülasa maarif meselesinin halli, idealin teşkil ve tesisine bağlıdır. Bir ideal doğmadıkça bir maarif yapılamayacaktır" (Baltacıoğlu 1914:46). Bulgarların eğitimde kat ettikleri mesafenin bu konudaki "İmanları" ile ilgili olduğunu düşünen İsmail Hakkı Baltacıoğlu şunları ilave etmekteydi: "Tehavvül ve tekâmülün bu türlüsü ancak dinî, millî, vatanî bir imanın kuvvetiyle izah edilebilir. İmansız, gayesiz bir maarifin yapacağı terakki sıfırdır" (Baltacıoğlu 1914:75).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu kullandığı iman kavramı içerik itibarı ile sekülerdir ve bilinçli, hırslı, kararlı, arzulu ve yaşam dolu anlamına gelmektedir (Öztürk,2008: 231-232). Hal böyle olunca bu kavramlardan yoksun bireylerin geleceğin inşasına katkı yapmaları beklenemez. İsmail Hakkı Baltacıoğlu, yaptırarak öğrenmeyi önemsemekte, soyut bilgiye karşı çıkmaktaydı (Önder, S:931, 1978: 33). Bu çerçevede tiyatroyu eğitime hizmet edebilecek sanat dalı olarak düşünmekteydi. Bu nedenle okullarda tiyatroya yer verilmeliydi. Ancak okul tiyatrosunda yetenek ve beceri aranmamalı ayrıca oyun sahnesiz, kostümsüz, suflörsüz ve doğaçlama oynanmalıydı. Oyunlar bu şekilde sahnelenirse çocuğun kişiliği gelişir ve yaratıcılık gücü de misli ile artabilirdi (Şener, S:931, 1978: 25-26). Ayrıca oyun öğrencilere mutlaka vatan sevgisi aşılayacak özellikte olmalıydı (Baltacıoğlu, S:12, 1329:365; Baltacıoğlu, S:1, 2005: 157-172)[1]. Aslında yalnız tiyatro değil, nerdeyse bütün güzel sanatların eğitim amaçlı kullanılabileceğini düşünen İsmail Hakkı Baltacıoğlu, bunları şöyle sıralamaktaydı:

Musiki: Dünyanın en yaygın sanatı olan musiki, eğitimin en cömert ve etkili aracıdır. Bu vasıta ile toplumun bütün fertleri eğitilebilir (Baltacıoğlu, 1332:210).

Resim: Mevcutlar ve mefkûreleri ifade etmek için en uygun vasıta olan resimle yalnız küçükleri ve gençleri değil halkın tamamını eğitmede kullanabiliriz.

Heykel: Resimle kıyaslandığında eğitimdeki etkisi daha fazla olan heykel

de eğitim araçlarımızdan biri olmalıdır (Baltacıoğlu, 1332:211).

Mimari: Şekil sanatları arasında tesiri en az olmasına rağmen mimari de dini eğitimde önemlidir.

Raks: "Ahlak, hayatın ahengi ise raks ahengin hayatıdır" diyen İsmail Hakkı Baltacıoğlu, dansında bir eğitim aracı olabileceğini vurgulamaktaydı (Baltacıoğlu, 1332:212).

Edebiyat: Hem canlı bir tasvir hem de kuvvetli bir musiki olan edebiyat resim ve musikiden kuvvetli bir terbiye aracıdır (Baltacıoğlu, 1332:213). Çocukların günlük hayatta oynadığı oyunların da eğitime katkısı olacağını düşünmekteydi (Baltacıoğlu, 1332:184). Fakat geleneksel olarak ebeveynlerin uslu uslu oynayın yaklaşımına karşı çıkmaktaydı. Oynanan oyunların "Yaramaz ve faal" olarak oynanması gerektiği fikrindeydi. Örnek olarak o tarihlerde Osmanlı ülkesinde pek yaygınlaşmamış olan, İngilizlerin oynadığı futbolu vermekteydi. Ona göre bu oyun eli, kolu, bacağı ve kafayı hatta "Bütün aksam-ı bedeniyeyi" çalıştırmaktaydı (Baltacıoğlu, 1332:59).

Eğitim konusunda yenilikçi ve modern eleştirel tutum geliştiren İsmail Hakkı Baltacıoğlu, mevcut eğitim sisteminin değişmesi gerektiği üzerinde durmaktaydı. Çünkü ona göre hâlihazırdaki eğitim anlayışımız kişisel girişimciliği ortadan kaldıran, azim ve cesareti yıkan ezbere dayalı bir eğitim sistemidir. Aynı zamanda mevcut eğitim sistemi insanımızı tembel ve uyuşuk yapmaktadır (Baltacıoğlu, C:4, No: 26, 1330: 326-338; Baltacıoğlu, C:4, No: 27, 1330: 360-367)[2].

İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun yenilikçi görüşlerinden eğitime etki eden faktörlerden çevre, aile, fiziksel ortam gibi kavramlar nasibini almıştır. Ona göre çocuk üzerinde tesir eden etkenlerden, yani okul, aile ve muhit içerisinde en önemli rol oynayanı ailedir. Okulun etkisini artırmak için okulların gündüzlü yerine leyli (yatılı) olması gerekmektedir (Baltacıoğlu, 1332: 141).

Millet olarak gelişmenin temel koşulunun eğitim olduğunu savunan İsmail Hakkı Baltacıoğlu, sadece erkeklerin eğitimi ile bu işin yürüyemeyeceğini düşünmekte ve mutlaka kızların okutulması gerektiğini ileri sürmekteydi. Kadınlar sadece el işi ve ev idaresi konusunda değil, çocuk terbiyesi alanında da eğitim almalıydılar (Baltacıoğlu, 1332: 218).

Baltacıoğlu, kızların eğitimine yönelik çalışmalar yürüttü ve ülkemizde kızların da okuyabileceği üniversitenin (İnas Darülfununu) kuruluşunda öncü rol oynayanlar arasına girdi (Aytaç, 1979: 186; Aytaç, S:921, 1978: 4). Kızların erkeklerle bir arada oturamayacaklarına dair daha önce bir fetva yayınlamış olmasına rağmen 1921 yılında Edebiyat Fakültesi müderrisleri reisi olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu kız ve erkeklerin aynı sınıfta ders yapmaları kararını verdi (Ülken, 1998: 204; Taşkıran, 1973: 44)[3].

Ayrıca verdiği konferanslarda ve eserlerinde özellikle şu konuların altını çizmiştir:

1. Her şeyden önce eğitim milli olmalıdır.

2. Eğitim yaratıcı özellikte olmalıdır.

3. Eğitim, müspet ve maddi olmalıdır.

4. Eğitim dünyevi olmalıdır.

5. Eğitim bireysel olmalıdır.

6. Bütün eğitim-öğretim kurumlarında tarıma yer verilmelidir (Baltacıoğlu, 1331: 27-26; Tonguç, 1946: 188).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, eğitimi tanımlarken şu öğelere yer vermekteydi:

1. Çocuğun içinde bulunduğu muhit,

2. Çocuğu bu muhite intibakını temin eden mürebbi,

3. Mürebbinin muhit hakkındaki telakkisi

4. Mürebbinin kullandığı vasıtalar (usul)

5. Muhitin ve mürebbinin tesirini alan çocuk (Baltacıoğlu, 1339: 10).

Baltacıoğlu'na göre eğitim; birey, çevre ve eğitimci faktörlerinden oluşmaktaydı.

"Henüz sosyal hayata alışmamış olan acemi kişilerin, sosyalleşmiş bireyler tarafından bu hayata alıştırmak maksadıyla usulü dairesinde sosyal yaşama adaptasyonu, bir takım sosyal yeteneklerle donatılmış olması demektir (Baltacıoğlu,1964: 83) ". " Alışılagelen bir toplumun, bir bireyinin yine sıradan olan hayatına hazırlanması demektir (Baltacıoğlu, 1934: 35) ". Anlaşılacağı üzere, "Şahsın bir yandan fikirlerini bir yandan hislerini tahrik ederek eyleme sevk etmek, yapılan ya da yapılacak eylemi yerine göre tanzim etmek, sonra bunu şahsın ruhunda kökleştirmek (Baltacıoğlu, 1332:57) "tir.

"Terbiye (Eğitim) henüz toplumsal yaşama adaptasyonunu sağlayamamış olanlar üzerinde, onları mevcut yaşama hazırlamak amacıyla, yetişkinler tarafından yapılan şuurlu, yani gayeli ve teknikli tesirlerdir (Baltacıoğlu, 1933: 360) ".

Baltacıoğlu anlaşılacağı üzere eğitime ferdi açıdan da yaklaşmıştır. Terbiyeden insanın beden, fikir, duygu ve irade eğitimlerinin anlaşılacağını söylemektedir. Fakat faaliyeti burada kesmeyerek, bunların yapılma gayesini: 'kişilik yaratmak" olduğunu ifade ederek yukarıdaki sosyolojik görüşlerine bağlı olduğunu gösterir.

Eğitim sosyal bir olgudur. Bu olgunun iki unsuru vardır. Birincisi terbiye eden konumunda bulunan eğitimci-öğretmen, İkincisi terbiye edilen durumunda bulunan öğrencidir. Buradan da anlaşılacağı gibi eğitim, mürebbinin terbiye edilen üzerindeki tesiridir. Bu tesir çeşitli metot ve tekniklerle olmaktadır.

Terbiyecinin yapacağı iş, onu elden geldiği kadar tanımak ve tabiatıma uygun olarak yetiştirmeye çalışmaktır (Baltacıoğlu, 1964: 133). Eğitimciler, çocuğun her şey olmaya uygun olarak yaratıldıklarını bilmek durumundadırlar. Gerçekten de eğer çocukta fiziki ve ruhi bir eksiklik yoksa terbiye edilebilir (Baltacıoğlu, 1948: 12). Terbiyeci açısından insanın tanınması için davranışlarının tetkiki gerekmektedir. Bu anlayışa göre de insanın davranışları ikiye ayrılır:

1. İçgüdüler

2. Alışkanlıklar

Bunlardan birincileri doğuştandır. Aynı zamanda potansiyel olarak her zaman görülebilecek özellikteki davranışlardır. İçgüdüler, "hayatı korumaya yönelik ilkel kuvvet" lerdir. Hem fiziki hem de ruhi varlığımızı korumak için verilmişlerdir. Temel özellikleri ise elemden uzaklaşmak, hazza yaklaşmaktır. Alışkanlıklar ise, faaliyetle canlanır, engellendiklerinde ise kaybolurlar. Terbiyenin işi burada başlamaktadır. Yoksa bazılarının anladığının aksine terbiye değiştirme kuvvetine sahip değil, tamamlama kudretine sahiptir. Terbiyeye konu olan içgüdüsel davranışların alışkanlık haline gelebilenleridir. Alışkanlıklar ise, içgüdülerin çevreye göre geliştirilmiş şeklidir. Bundan dolayı alışkanlıklar kazanılmış davranışlar denilmektedir. Terbiyenin değeri alışkanlık haline getirilmiş içgüdülerin çokluğuna göredir. Alışkanlıkların oluşması bazı şartların olmasına bağlıdır:

1. İnisiyatif fikir ile heyecan yahut his arasında sürekli ilişki olmalıdır.

2. İçgüdüler tekrarlarla alışkanlık haline getirilmelidir.

3. Öğretim terbiyeye tesir eder. Bunun için öğretim mümkün mertebe artırılmalıdır.

4. İçgüdülerin gelişmesi için çevre imkânları artırılmalıdır (Baltacıoğlu, 1332: 71, 95, 100, 103, 106, 118).

Yine Baltacıoğlu'nun üzerinde durduğu terbiye, insan eğitimidir. İnsanlar arasında da çocukların eğitimi ilk akla gelenidir. İnsan terbiyesine erken başlanmalıdır. Çünkü karakter küçük yaşlarda biçimlenmektedir. Bir kere şekil aldıktan sonra da tekrar düzelmemektedir (Baltacıoğlu, 1948: 19). Eğitmenin en önemli meselesi çocuğu tanımasıdır. Bu da çocuğun nasıl bir varlık olduğunun bilinmesine bağlıdır. Çocuğun genel özelliklerinin bilinmesi problemin çözümü için gereklidir.

Çocuk:

1. Doğduğunda çok güçsüzdür.

2. Bütün istidat ve kabiliyetlerle donanmış zengin bir ruha sahiptir.

3. Hırçınlıklarının temelinde ruh-beden dengesizliği yatar.

4. O insan ilkeli değil, insan küçüğüdür.

5. En anlaşabileceği insan yine kendisi gibi çocuk olandır.

6. Hayatının ilk yıllarının izlerini üzerinde taşımakla birlikte, her zaman değişmeye açıktır.

7. Her insan gibi hem ferdi ihtiyaçların hem de içtimai iştiyakların tesirindedir.

8. Bütün faaliyetlerinde hayata hazırlık çabası vardır.

9. Çocuk her zaman çocuktur.

10. Ona saygı duyulursa sonuç alınır.

11. Çocuk, tüm yönleriyle tanınması kolay bir varlık değildir (Baltacıoğlu, 1948: 15-17).

Baltacıoğlu çocuğu tanımamız için kendi çocukluk yıllarımızı hatırlamamızı tavsiye etmektedir. Eğitilmenin bütün bunlara ek olarak şu hususlara da dikkat etmesini istemektedir:

1. Terbiyeye doğumdan itibaren başlanmalıdır. Bu iyiliğe teşvik, kötülükten sakındırma şeklinde olmalıdır.

2. Çocuğa hareket ve faaliyet imkânı verilmelidir.

3. Çocuğun istediği davranış, doğrusu verilerek öğretilmelidir.

4. Soyut varlıklarla korkutulmamalıdır.

5. Davranış ve sözlerde samimi, doğru, dürüst ve ciddi olunmalıdır. Hareketlerin sebebi açıklanmalıdır.

6. Dayakla terbiyeye kalkışılmamalıdır.

7. Çocuğun hareketlerinin değil, buna sevk eden sebeplerin üzerinde durulmalıdır.

8. Kendi isteklerimiz değil, onun istekleri dikkate alınmalıdır.

9. Söylediklerimizle çelişen davranışlardan sakınılmalıdır.

10. Gelişmesi için gerekli bütün şartlar hazırlanmalıdır.

11. Konuşturmaktan çok yaşatmalı, çocuğun konuştuklarına değil, yaptıklarına değer verilmelidir.

12. Hayatı her yönü ile tanıtmalı; zorlukları yenmesi öğretilmelidir.

13. Çocukla arkadaşlık kurarak düşüncelerini öğrenmeye çalışılmalıdır (Baltacıoğlu, 1944: 21-22).

Bilindiği gibi eğitimin en önemli unsurlarından biri öğrenmedir. Çocuk ne kadar çok öğrenirse topluma intibakı da o kadar kolay olur. Fakat iyi bir öğretim için de bazı şartlar gerekmektedir. Bunlar şunlardır:

l. Çocuk bilgiyi kendi kuvvetleriyle kazanmalıdır.

2. Düşüncenin doğru biçimde oluşması, bilginin gerçek ve doğal çevreden edinilmesine bağlı olduğu unutulmamalıdır.

3. Bilgiler bizim için faydalı bir şeye ve bir çevreye bağlı olarak öğrenilmelidir.

4. Bilgiler basitten karmaşığa, canlıdan cansıza ve hissiden aklıyla doğru olmalıdır.

5. Bilgi elde ederken bütün duyu organlarının faaliyette olmasına dikkat edilmelidir (Baltacıoğlu, 1948: 32; Baltacıoğlu, 1329: 93-95, 104,107, 110, 114).

Terbiyenin bütün yönlerini ele alan yazarın eğitim metotları ile ilgili görüşlerini de vermenin faydalı olacağı muhakkaktır. Ona göre eğitimde şu metotlar kullanılabilir:

l. Teşhis usulü: Ferde verilmesi arzu edilen fikrin şahsını, aynını meydana getirmek, fikrin kendini olduğu gibi öğretmek ve bu şekilde tespit etmektir. Bu metot dört çeşittir:

a. Muhit usulü: Doğrudan doğruya fikirleri, hisleri, fiilleri ve intibakları vücuda getirecek tabiat ve muhit ile ferdi temasta bırakmak, fertte muhiti, hayati bir teselsül vücuda getirmek.

b. Faal usulü: Muhiti eşyayı yaptırarak, işleterek talim etmek, bu suretle ferdin intibakını hazırlamaktır.

c. Ayan usulü: Muhiti göz vasıtasıyla talim etmektir. Konunun ya örneği ya da resminden yararlanılabilir.

d. Tasvir usulü: Çevrenin tasavvur ve tahayyül yoluyla öğretimidir.

2. Tasnif Usulü: Fikirlerin mantıklı çerçevelerle ifade edilmesidir. Vasıtaları mukayese ve tasniftir.

3. Ta'lil usulü: Sebebi neticesine, neticeyi sebebine bağlamaktır. Eğer ta'lil ve tasvir metotları birleştirilirse "takrir " metodu ortaya çıkar. İsticvap (soru-cevap) metoduyla ta'lil metodu birlikte kullanılırsa "tekşif (buldurma)" metodu oluşur.

4. Tahrik usulü: Haz ve elemden yararlanılarak uygulanır. Haz ve elem ya fiilin neticesine ya kendisine ya da dışındaki bir şeye bağlayabiliriz. Bunu üç başlık altında inceleyebiliriz:

a. Mükâfat ve mücazat usulü: Bu usul cismani veya ahlaki olarak olabilir.

b. Teşvik usulü: Cazibe, hayat ve içtimaiyat hisleriyle teşvikin yanında rekabet de bu metoda sokulabilir.

c. İrşat usulü: Fiili bütün ani ve müteakip hazlar, elemler haricinde bir mefkûreye: Ahlak, vazife, hak ve vicdan gibi fikri ve manevi bir gayeye ya da kanuna bağlamaktır (Baltacıoğlu, 1332: 238-276).

Baltacıoğlu eğitim faaliyetinde çevrenin rolünün önemini takdir etmektedir. Eğitim ile çevrenin sıkı ilişkisi vardır ve birbirlerini etkilemektedirler. O çevreden " ferdin dışında fakat ferdin terbiyesine şuursuzca katkıda bulunan her şeyi anlamaktadır. Şuursuzluk şartına dayandırarak eğitimcileri çevreden saymıyor. İnsanı bedeni, fikri ve ahlaki eğitimlerinde eğitimciler kadar çevrenin de etkisi vardır. İçinde yaşadığımız ve bir an bile etkisinden kurtulamadığımız çevremiz, bize belki eğitimciden daha fazla etki yapmaktadır. Eğitimin işi bu çevrenin bizim üzerimizdeki tesirini sıfıra indirmek değil, bizim muhitimize uyumumuzu sağlamaya çalışmaktan ibarettir (Baltacıoğlu, 1332: 125-126).

1. Gerçek Çevre: Eşyaların oluşturduğu çevreye bu adı vermektedir. Cansız varlıklar, bitkiler ve hayvanlar bu çevrenin elamanıdırlar. İnsanın içinde yaşadığı tabiat; İklimi, yüzey şekilleri ve nebatatlarıyla insana etki etmektedir.

2.Sosyal Çevre: İnsan ve insan gruplarının oluşturdukları çevredir. Aile, okul, meslek, millet ve insanlık beşeri çevrenin elamanlarıdırlar (Baltacıoğlu, 1332: 127-128).

Baltacıoğlu'na göre aile toplum hayatının en küçük örneğidir. Fert sosyal çevreye uyum için gerekli bilgi ve alışkanlıkları burada kazanır. Hatta kişiliğin temellerinin atıldığı yer burasıdır. Ailenin bu başarısının sırrı şuur altına seslenilmesi ve bunda ısrarlı olmasıdır. Mesela aile kendi çapında birçok işler yaptırır; alet kullandırır, teknik bilgiler verir. Bu çocuğun teknik kişiliğinin temelidir. Ailenin iç yaşayışlar yanında dış yaşayışlarına bağlı olarak kabuller ziyaretler, yardımlaşmalar çocuğun milli kişiliğinin ilk harçlarıdır (Baltacıoğlu, 1332: 138; Baltacıoğlu, 1964: 105-106).

Aile hayatının temel unsurları ana-babadır. Çocuğun terbiyesinde bu iki insanın önemi inkar kabul etmez. Baltacıoğlu, bu temel kanaatlerden sonra baba ve ebeveyn tipleri üzerinde durmaktadır. Ona göre üç türlü baba vardır:

1. A tipi baba: Bu baba sadece ihtiyaçları karşılar ve ailenin dış işlerini yoluna koyar. Eğer evin annesi iyi ise aile mutludur. Fakat aksi durumda babanın emekleri boşunadır. Çocuğun terbiyesi iyi olamaz.

2. B tipi baba: Baba haydut, sarhoş, müsrif, zampara, huysuz ve tembeldir. Eğer anne de aynı ise çocuk problemlidir. Annenin iyi olması durumunda çocuk korunabilir.

3. C tipi baba: Baba az konuşan çok çalışan biridir. Böyle ailelerde anne kötü olsa bile, babanın çok yıpranması sonucu çocuk korunabilir.

4. D. tipi ebeveyn: Eğer ebeveynler uyum içerisinde ise o zaman çocuğun eğitimi ideal olur (Baltacıoğlu, 1948: 8).

Çocuklarını iyi terbiye etmek isteyen ana-babalar şu hususlara dikkat etmelidirler:

1. Çocuklara toplumdaki rolleri öğretilmeli,

2. Çocukların eğitimi gerçek çevrelerde yapılmalı,

3. Çocukları yaşatarak eğitmeli,

4. Emeklerinin sonuçlarını almada ısrarlı olmalı,

5. Çocuklar eşya gibi algılanmamalı ve sevgi akla üstün gelmemelidir (Baltacıoğlu, 1932: 35; Baltacıoğlu, 1948: 5-7).

Aileden sonra insanın sosyal hayatı anlama ve uyma yeri okuldur. Artık ana-babanın yerini öğretmenler ve okul arkadaşları almıştır. Okul aileden daha kalabalık olma ve faaliyet sahalarının değişikliği ile aileden farklıdır. Okulun düzenlediği müsamereler, konferanslar, münazaralar çocuğun kültür kişiliğinin oluşmasında önemli rol oynarlar. Çocuğun okul arkadaşlarıyla oynadığı oyunlar ve bu oyunlarda uymak zorunda kaldığı kurallar onun vatandaşlık anlayışının gelişmesinde etkilidirler. Aynı zamanda çocuklar okuldaki dağcılık, arıcılık, tavukçuluk ve marangozluk gibi işlerle uğraşması, onun teknik kişiliğinin gelişimini sağlar (Baltacıoğlu, 1332: 140; Baltacıoğlu, 1964: 107).

Eğitim konusunda sıra dışı sayılabilecek bir şahsiyet olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun, diğer eğitimcilerden ayrıldığı noktalar şunlardı:

1. Eğitim, bireyin bir yeteneğini değil, tüm kişiliği geliştirmelidir.

2. Kişilikler sadece hakiki ortamda ve gerçek çalışmalar yoluyla gelişirler.

3. Okullarda gerçek çalışmaya dayalı üretici bir eğitime geçmeli, suni el işlerine dayalı eğitim terk edilmelidir.

4. Okullar birer sosyal kurum olarak demokratik bir yapıya kavuşturulmalıdır (Aytaç, 2006: 100).

Baltacıoğlu'nun ilk öğretmenliği 1909 yılında Dârülmuallimîn'de başladığı Hat muallimliğidir. Üç sene sonra aynı okulun, Usul-i Tedris dersinin yanı sıra, El İşi derslerini de okutmaya başladı (Baltacıoğlu, 1978, S:921: 13). Dârülmuallimîn'de el işi dersine getirdiği yenilikleri ülke geneline yaymak için öğretmenlere çok sayıda konferans verdi (Ulusoy, 2002, C:II: 178; Aytaç, 1978:4; Baltacıoğlu, 1964: 22). Öğretmenlerin yararlanması için sergiler açtı (Aytaç, 1979: 180). Balkan Savaşları sonrasında Şemsülmekatip'in ders nazırlığını üstlendi (Ülken, 1998: 450). II. Meşrutiyet döneminde Mustafa Satı Bey'in etrafına toplanmış, öğretmen yetiştirme faaliyetlerinde bulunan ve bu konuda çeşitli gazete ve dergilerde makaleler neşreden, eserler yayınlayan genç eğitimcilerin en dinamik olanı İsmail Hakkı Baltacıoğlu idi (Uluğ, S: 921, 1978: 21).

Eğitimi sadece okutmak ve yazdırmak olarak algılayan "Eski kafalı muallimler" den dert yanmakta (Baltacıoğlu, 1331: 35) ve öğretmen olacakların birtakım özelliklerinin olması gerektiğine inanmaktaydı. Onun belirlediği eğitim anlayışına göre her şeyden önce eğitimci bir amaca ve metoda sahip olmalıdır (Baltacıoğlu, 1332: 163). "Gayesi ve usulü olmayan mürebbi, mürebbi değildir" (Baltacıoğlu, 1332: 127). Bu özeliklerden birinin mesela usulün olmaması halinde öğretmen çok yüksek gayeler taşısa dahi bu gayeler "Alçalır" (Baltacıoğlu, 1332: 172).

Başarılı eğitimcide olması gereken diğer bir özellik ise onun hayatı çok iyi tanımasıdır. Öğretmenin halka, köye, köylüye mesafeli yetiştirilmesine karşı çıkmakta ve bu konuda şu vurguyu yapmaktaydı: "Öğretmenleri, şehirlerde yetiştirin, fakat toprak, tarım, endüstri, halk ve kültür adamı olarak" (Baltacıoğlu, S:94, 1935: 13). Eğitimle köyü, köylüyü değiştirmede başarılı olunmadığını düşünen İsmail Hakkı Baltacıoğlu; okullarda köye, tarıma yönelik müfredatın konulmasını istemekteydi. Ona göre tarım konularının olmadığı bir öğretmen okulu, bu konuların olduğu sıbyan mekteplerinden bile daha az yararlıydı (Akyüz, 2001: 288). Başka bir eserinde bu konuda şunları dile getirir: "Köy okula uyacak değil, okul köye uyacak. Teknik kesimi köylülerinkinden geri olan bir öğretmen yalnız faydasız değil, aynı zamanda gülünçtür. Böyle öğretmenler devlet otoritesini de zayıflatırlar" (Baltacıoğlu, 1944: 9).

Onun eserlerinde örnekler üzerinden saptamalar yapması uygulamaya yönelik düşündüğünü ve alan-öğretmen ilişkilerini önemsediğini göstermesi bakımından önemlidir. İsmail Hakkı Baltacıoğlu, köyden kaçan öğretmene çok fazla kızmamamız gerektiği fikrindeydi. Çünkü "Eğer bu kaçma kültür arama ihtiyacı ile oluyorsa öğretmeni hoş görmeliyiz. Kitap isteyene kitap, gazete isteyene gazete, zaman isteyene zaman vermeliyiz. Öğretmen köyde kaldıkça gelişmez, geliştiği nispette de köy için yararlı olur" (Baltacıoğlu, 1944: 18). Öğretmen yetiştirmede dikkat edilmesi gereken husus öğretmen adayını her açıdan eksiksiz yetiştirmektir. Çünkü en iyi öğretmen mükemmel olan değil, eksiği en az olan öğretmendir (Baltacıoğlu, 1332: 234). Bundan ötürü öğretmen, alan bilgisi yanında tabii ilimleri bilmeli, o aynı zamanda bir bahçıvan, hasta bakıcı veya bir aşçı olabilmelidir (Baltacıoğlu, 1938: 167; Tozlu, 1989: 180; Baltacıoğlu, 1942:92; Kafadar, 1997: 251; Baltacıoğlu, 1332: 13)[5]. Ona göre öğretmen "Cahil" olduğu takdirde öğrenci ne kadar zeki ve çalışkan olursa olsun başarılı olabilmesinin imkânı yoktur (Baltacıoğlu, 1332: 13).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, öğretmenin eksiksiz yetişmesinde gezilerin rolünü de önemsemekteydi. Ona göre "Öğretmen ne kadar çok gezerse o kadar çok öğrenir, o kadar çok yenileşir ve o kadar çok yenileştirmek ister. Gezen, gören ve geniş ölçüde yaşayan öğretmen en büyük eğitim randımanını verir. Öğretmen gezmelidir" (Baltacıoğlu, 1944:21). İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun fikrine göre öğretmenin iki temel görevi olmalıdır: Birincisi yaşadıkları çevreden başlayarak öğrencilere tabiatı tanımayı öğretmek, ikinci olarak ise öğrencilerde insan sevgisinin oluşmasını sağlamaktır. Eğitimci her meselede olduğu gibi bu konuda da başarılı olabilmesi için çok iyi yetişmeli ve ilgi çekici bir kişiliğe sahip olmalıdır (Karal, S:921, 1978:20).

Öğretmenin ilk işi ders okutmak değil, çocuklardaki ve gençlerdeki milli ideali bilinçlendirmektir. Öğretmen bir öğretici olmadan önce bir yetiştiricidir. Öğretmenin yüksek derece ideali olması gerektir"

(Baltacıoğlu, 1944: 14). Eğitimcinin, başarılı olabilmesinin temel şartlarından bir diğeri de öğrenciye kılık kıyafetinden, birçok davranışına kadar model olmasıdır (Baltacıoğlu, 1332: 163). "Vazifesini bilen muallimden" beklediği bir davranış da öğretmenin öğrencinin hürriyetini kısıtlamamasıdır. Zira bu şekilde hareket eden öğretmen çocuğun hürriyetini çalar, çocuğun başkasının emriyle hareket eden bir makine haline gelmesine sebep olur. Öğretmen, çocuğun kendi kendini idare etmesine ve vicdanının oluşmasına yardımcı olmalıdır (Baltacıoğlu, 1329:55). Öğrenciler fikirlerinden ve vicdanlarından geçenleri rahatça ifade edebilmeli, öğretmenler bu ortamı temin etmeli, onların kendilerini ifadesinden alıkoymamalı, onlardan "Korku ve esaret makinesi" çıkarmamalıdırlar (Baltacıoğlu, 1331: 27).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre öğretmen öğrenciyi iyi tanımalı, onların zekâlarının ortaya çıkmasına yardımcı olmalı, onlara atılım yapma ortamı hazırlamalıydı. Bu konuda şunları belirtmekteydi: "Öğretmenler hiç unutmayın ki uyuşuk zekâlar arasında uyuşturulmuş zekalar da vardır. İleri atılmak için gerileyen, gerileyip de hizalanan zekâlar vardır" (Baltacıoğlu, 1964: 15). Öğretmen dersi bitince "Çantasını eline alıp savuşan" biri olmamalı, gününü gecesini öğrencilerine ayırmalıdır. Bu konuda Dârülmuallimîn'deki öğretmenlik hayatından bahsederken şunları anlatmaktaydı: "Bütün zamanımı öğrencilerime ayırıyordum. Bu hal idari bir zaruretten doğmuyordu. Kim beni ne zaman Dârülmuallimîn'de ararsa bulabilirdi. Bütün gün ve gece bu ufak binada ne yapıyordum? Tek iş: talebemle, gençlikle temas etmek" (Aytaç, 1979: 165-190).

Asrın (yirminci yüzyılın) pedagojisi, üretim pedagojisidir (Baltacıoğlu, 1332: 10) ve gerçekten bilgili olanlar çok şey öğrenenler değil öğrendiklerini pratiğe dökenlerdir. Öğrenciler bir meslekte uzmanlaşacak şekilde yönlendirilmelidirler (Yeni Adam, 1978: 56). Bu konuyu, sonraları radyo için yazdığı kısa bir oyunda güzel bir şekilde işlemişti (Adasal, S:921, 1978: 14). İsmail Hakkı Baltacıoğlu okulda öğrenilenlerin hayatta karşılığı olmasına "Hayata hazırlamak" olarak ifade etmekteydi. Bu ifadeye onun eserlerinde çok sık karşılaşılmaktadır (Özerdim, S: 921, 1978: 30)[6]. Özellikle ilk eserlerinin en önemli temalarından birini genç nesli hayata hazırlamak uğraşı oluşturmaktaydı. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre hayata hazır olan yeni nesilde, "Ekmeğini hükümetten dilenen değil, taştan çıkaran" (Baltacıoğlu, 1329: 336).

Baltacıoğlu, "Hayata hazırlamak" tabiriyle öğretmenlere şunları anlatmak istemekteydi: "Bir adam ki vücudu sıhhatli ve kuvvetlidir; eşyayı durumu ve olayları görür, bunlar üzerine düşünebilir. Düşüncesinden ilerisi için neticeler çıkarır, kararını verir. verdiği kararı yapar, başarıyla neticelendirir. Başarısı için sebat ve cesaret gösterir. Müşküllerden yılmaz, çalışmaktan usanmaz, miskin kanatların mahkûmu kalmaz, yeniliği sever, ilerlemeye tapar. Bir adam ki hem kendinin hem de memleketin menfaatlerini anlar, bu menfaatleri istihsal için ve bu menfaatleri müdafaa için nefsinde kuvvet, emel ve sebat duyar. İşte isterse bilgisi az olsun böyle bir adam hayata hazırlanmış bir adamdır"(Eraslan-Karadoğan, 2016:115; Binbaşıoğlu, 1995:97).

Baltacıoğlu, günümüz eğitim hayatının da bir sorunu olan, ezberciliği bir "bela" olarak tanımlamakta ve öğretmenlere bu "bela" dan uzak durmalarını tavsiye etmekteydi (Baltacıoğlu, 1944: 36). Ezberin her türlüsüne karşı çıkmakta, ezberciliği başlıca şöyle sınıflamaktaydı:

1. Anlamayarak ezberleme
2. Karanlık bir anlayışla ezberleme
3. Anlayarak ezberleme

En makulü görülen anlayarak ezberlemede bile, anlayan anlatandan bir adım ileri gidemez ve özgün düşünceye sahip olamaz (Baltacıoğlu, 1964: 25).

Baltacıoğlu, sınıf ortamında öğretmenin "Faal" öğrencinin "Atıl" olduğu, öğretmen merkezli takrir usulünü de ezbercilik kadar tehlikeli bulmaktaydı. Ülke eğitiminin, öğrencilerin önünde açık duran bir kitap ve "Sallanan öğretmen" ile bir yere varamayacağını dile getirmekteydi. Dersin öğrencilerin dinlediği, öğretmenlerin söylediği bir süreç olmaktan kurtarılması fikrinde idi (Baltacıoğlu, 1964: 132-

134). Onun fikrince öğretmenin görevi hafızası kuvvetli adam yetiştirmek değildir. Asıl önemli olan, azimli, müteşebbis bireyler yetiştirmektir (Ülken, 1998: 199). Asıl hedef, öğrenciye "Türk şahsiyetini", kazandırmak, vatan fikrini aşılamak olmalıdır (Baltacıoğlu, S:921, 1978: 52).

Eğitimin bütün kademelerindeki öğretmenler muhakkak pedagoji bilmelidir. Meslek terbiyesi almamış öğretmenler yeni nesle fayda yerine zarar verirler. Bu tip öğretmenlerin öğretimi "Yüzde yüz sersemletici ve kafayı bozucudur" (Baltacıoğlu, S: 921, 1978: 48) Baltacıoğlu'na göre öğretmenin işi nihayetinde adam yetiştiriciliğidir. Bahçıvan nasıl bir bahçeyi yeniden inşa ediyor ise öğretmende yeni nesli dolayısı ile milleti inşa eder (Baltacıoğlu, S: 921, 1978: 49). Öğretmen bu işte ilk görevi "İnsanları kültürleştirmeye, sosyalleşmeye başlatmak" olmalıdır (Baltacıoğlu, 1964: 127). Osmanlı Devleti'nde eğitimin geri kalmasının sebeplerinin başında öğretmenlik mesleğinin tam olarak kurumlaşamamasını gören Baltacıoğlu, bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin başka bir işle ilgilenmemelerini zorunlu görmekteydi (Baltacıoğlu, 1331: 9).

Öğretmenlik mesleğinin maddi açıdan da tatminkâr bir meslek olmamasının olumsuz etkilerinin de söz konusu olduğunu düşünen Baltacıoğlu, bu durumun "Seviye-i fikrîye ve içtimaîyesi" pek yüksek olmayan insanları öğretmenliğe yönlendirdiğini savunmaktaydı (Akyüz, 1978: 87)

Osmanlı "Mektep adamlarının" öğrenmeleri gereken her şeyi bildiklerini yalnız ders okutmak ve terbiye etmek sanatını bilmemeyi bir eksiklik olarak görmediklerini belirten ve bundan yakınan İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Usul-i Tedris bilmeyen bir öğretmen ne kadar donanımlı olursa olsun "Cahil" bir öğretmendir. Öğretmenlerin bu cehaletleri ülkeye büyük zarar vermektedir. Çünkü eğitim, öğretim tekniklerinden habersiz öğretmenler, "Cehaletleriyle düştükleri girdaba yarınki nesli de sürüklüyorlar". Tıp ilminden habersiz bir Doktor, Matematik ve Geometriden anlamayan bir mühendis olamayacağı gibi Terbiye ilmini bilmeyen ve eğitim-öğretim metotları açısından yetersiz yetişen eğitimcilerin de başarılı olması söz konusu olamaz (Baltacıoğlu, 1332: 48).

Yanlış itikatları" olmayan, modern bir şekilde yetiştirilmiş eğitimciler ise ülkenin kurtarıcıları olabilirlerdi (Baltacıoğlu, 1332: 99). Eğitimci ne yalnız başına "Ruhiyatçı" ne de "Tatbikatçıdır" diye Baltacıoğlu, bu meslek erbabının her şeyden önce sanatkâr olması gerektiğini belirtmekteydi (Baltacıoğlu, 1331: 20). Baltacıoğlu, öğretmen okullarının fiziki şartlarının kötü olması durumunda yetişecek öğretmenlerin bundan olumsuz etkileneceğini de düşünmekteydi. Öğretmenlerden resim, el işleri, musiki gibi derslerin öğretimine en az diğer dersler kadar önem verilmesini istemekteydi. Çünkü adı geçen dersler belki doğrudan malumat vermezler ama eli, gözü, dikkati, muhakemeyi, teşebbüs ve cesareti güçlendirme adına diğer derslerden daha fazla bir öneme haizdirler (Baltacıoğlu, 1335: 43).

Öğretmen okullarında öğretmenlere öğretilmesi gereken diğer bir derste musiki olmalıdır (Baltacıoğlu, 1329: 21). Faal, ayak talimi ile söylenebilecek olan, canlı, ahlaki ve medeni bir musiki olmalıdır (Baltacıoğlu, 1329: 61). "Bize öyle bir musiki lazımdır ki mahalle mekteplerinde, darülfünunda okunduğu zaman herkes titresin herkes canlansın" (Baltacıoğlu, S:12, 1332: 365). Ayrıca musiki ecnebi musikisi değil milli olmalı, milli musikinin de ölü parçaları olmamalıdır (Akyüz: 1978:80). Terbiye-i Bedeniye dersi de yetişecek öğretmenler için verilmesi gereken derslerdendir (Baltacıoğlu, 1331:28). Bu derslerde "Faaliyet-i Bedeniye" ile "Faaliyet-i Fikriye" ortak hareket ettirilmelidir. Zira sadece bedeni işleten bir "Cimnastik nihayet adaleleri şişirir". İstanbul Dârülmuallimîn'de Feridun Bey tarafından verilen beden eğitimi derslerinden öğretmenler faydalanmalıdır (Baltacıoğlu, 1329: 65).

Coğrafyayı masal anlatır gibi anlatan bir öğretmenle, konularla ilgili resim, harita kullanan, mümkün olduğu takdirde öğrenciye numunelerini yaptıran ve onları okul bahçesine çıkartarak haritaları topraktan ve çamurdan büyük ölçeklerle yapmalarını isteyen öğretmenin başarısı aynı olamayacağını vurgulamaktaydı (Baltacıoğlu, 1329: 147-148). Baltacıoğlu'nun yeni yetişen öğretmenlere Avrupa gezisinden örnek verdiği bir diğer ders ise Tarih dersiydi: "Bir odaya girdik. Bu oda sınıfa benzemiyordu.

Dört bir yanında duvarlara masalar dayamışlar. Çocuklar, bu masaların yanı başındaki sepetin içinden kitap dergi parçalarını alıp resimlerini kesiyorlar, sonra bu resimleri önlerindeki deftere yapıştırıyorlar. Dr. Decroly'ye sordum:

-Bu çocuklar ne yapıyorlar?

-Tarih öğreniyorlar.

-Peki ama ne hocaları var, ne de kitapları! Nasıl öğreniyorlar? Bunlarda zaman fikri nasıl teşekkül edecek?

Dr. Decroly, şöyle karşılık verdi:

-Siz Brüksel'e geldiğinizde Brüksel'i tanıyor muydunuz? Gezdiniz dolaştınız. Şehrin dağınık öğrendiğiniz parçaları birbiriyle birleşti. Brüksel şehri oldu. Tarih de böyledir. Bu çocuklar bu gravürleri kese kese, göre göre bir takım dağınık bilgiler edinecekler. Günün birinde hepsi birleşip tarih fikri teşekkül edecek" (Ata, S: 450 2000: 591).

Sonuç:

Baltacıoğlu'nun dünya görüşünde "istihsal" mühim bir yer tutmaktadır. Bu cümleden olarak eğitimde de iktisadi düşünce, yani üretim önemlidir. Çünkü "maddiyat" ve " hakikiyat"ı bir kenara bırakıp sadece "maneviyat" ve "fikriyat"a yönelmek doğru değildir. Bununla birlikte onun üretimden anladığı salt ekonomik üretim değil, aynı zamanda gençlerin faaliyet ve yaratıcılığa varmasını sağlamaktır. Ayrıca onu "maddeci" bir insan olarak tanımlamak yanlıştır. En basitinden "Kerbela'ya giden derviş" deki mistizim buna manidir.

Bilgisi sınırlı, teşebbüsü çok nesillerin yetişmesine gayret sarf eden İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun fikrine göre istikbal, hafızası kuvvetli bireylerin değil, teşebbüs ve azim sahibi insanlarındır. Genel olarak eski düzenin aksaklıklarına karşı çıkan ve bir "İnkılap" peşinde koşan Baltacıoğlu, idealin nasıl olması gerektiği sorularına yine eserleriyle kendisi cevap verdi. İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi birçok devri yaşamış ve yaşamı süresince sürekli eser vermiş bir eğitim ve kültür adamının yazdıkları kültür ve eğitim tarihimiz açısından fevkalade öneme haizdir.

Terbiye değerlerini veren insan anlayışıdır. Bu anlayışın oluşmasının ise dini, ahlaki, hukuki ve estetik müesseseleriyle toplumun kendisidir. Toplumsal kurumlarda meydana gelecek bir değişiklik eğitimi de etkiler. Hatta "toplum (sosyete) değişmedikçe terbiye kendi başına değişemez" denebilir. Aynı zamanda terbiye, "sosyal kurumları ferdin ruhunda devam ettirmek, ferdi sosyalleştirmektir. Fert bir ferdiyetten ibaret iken terbiye sayesinde sosyal bir şahsiyet sosyal bir mikro organizma haline gelir". Böylece terbiye toplumun kültür ve medeniyet mirasını taşıyan, fertlere aktaran bir kurumdur. Toplum hayatının onsuz devam etmesi mümkün değildir.

Terbiye yenileşen bir toplumda bu işi yaptığı oranda sosyal ilerleme gerçekleşebilir. Memleketin kurtuluşu "maarif" ile olacaktır. Fakat gayesi sadece okuma-yazma olan bir maariften bunu beklemek doğru olmaz. Ne zaman ki mekteplerde hayata, harekete, birliğe ve beraberliğe, teşebbüse ve tecrübeye yer verilirse zaman gelişme ve ilerleme beklenebilir. Gerçek maarif gençleri hayat mücadelesinde başarılı olmaları için kuvvetli, maneviyat sahibi, duygulu, müteşebbis, kendine güven duyan, dayanıklı ve cesaretli yapmaktır.

Ekler

1-) İsmail Hakkı Baltacıoğlu, birçok konuda olduğu gibi tiyatro konusunda da milli ve özgün olmaktan yanadır. Bu konuda bkz: Nurhan Tekerek, "Tiyatromuzun Modern Tiyatroyla Kesişmesi Yolunda Gelenekselin Önemi ve Baltacıoğlu'ndan Bir Deneme: Kafa Tamircisi", Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 1, S: 1, Ocak-Temmuz 2005

2-) İsmail Hakkı Baltacıoğlu, bu konularda çeşitli konferanslar verdi ve söz konusu konferanslar Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuasında yayınlandı.

3-) İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Yeni Adam dergisinde yayınladığı hatıralarında bu konudan da bahsetmekteydi: "Darülfünun konferans salonu hınca hınç doldu ve bu hal bütün yıl boyunca devam etti."

4-) İsmail Hakkı Baltacıoğlu, sadece El İşi konusunda değil bir çok konuda öğretmenleri aydınlatan konferans vermiştir. Bkz: İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Pedagojide İhtilal, s. 22. Onun İzmir Konferansları isimli eseri böyle bir çalışmanın ürünüdür.

5-) İsmail Hakkı Baltacıoğlu, başka bir eserinde öğretmeni özellikle bahçıvana benzetmekteydi: "… Bahçıvan hiçbir zaman verasetin, hayatın hamlesi yerine geçmek düşünmez veraseti mûta gibi alarak onun âzami inkişafına engel olan harici sebepleri yok etmeye çalışır. Bu verasetin azami suretle inkişafına hizmet edecek müsait şartları temine çalışır. Mürebbinin vaziyeti de buna benzer. Yapacağı şey, tekâmülün harici şartları üzerinde çalışmaktır." İsmail Hakkı Baltacıoğlu, mürebbinin görevini yaparken terbiye ilminden başka ilimlere de ihtiyaç duyabileceğinden bahisle mesela tıbbın bu ilimlerden biri olduğunu belirtmekteydi.

6-) Oyunda, Afrika'da yerlilere esir düşen üç insanın hikâyesi konu edinilmekteydi. Tutsaklardan biri hekim, diğeri tüfek yapımcısı sonuncusu ise filozoftur. Yerliler ilk ikisinin mesleğini anlar ve saygı gösterirler ama filozofu kabullenmezler.

7-) Esasen İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından itibaren bu konudaki görüşlerini biraz daha ileri götürerek "Hayata hazırlama" sürecini kâfi görmemiş ve eğitimin haddizatında "Hayatın ta kendisi" olduğu fikrini ulaşmıştır. O, bu şekilde söz konusu dönemde Türkiye için bir maarif raporu hazırlayan John Dewey'in "Eğitim hayat demektir, hayata hazırlık değil", "Ne yaparsak onu öğreniriz" vb. fikirleriyle aynı noktada buluşmuştur.

8-) Bu konuda eğitimcilere Dârülmuallimîn'de ve Tatbikat Mektebinde musiki dersi veren Muallim Kazım Bey'in derslerini takip etmelerini öğütlemekteydi.

Kaynakça:

ADASAL, Rasim, "Hocam İ. H. Baltacıoğlu'nun Başarı Nitelikleri", Yeni Adam, S: 921, Mayıs 1978

AKYÜZ, Yahya, Türk Eğitim Tarihi, İstanbul, 2001.

_____,Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişimdeki Etkileri, (1848– 1940), Ankara, 1978.

ATA, Bahri, "İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Tarih Öğretimi", Türk Kültürü, S: 450, Ekim 2000

AYTAÇ, Kemal, "Baltacıoğlu'nun Hayatı ve Faaliyetleri", D.T.C.F Araştırma Dergisi, C. IX, 1979

_____, "Baltacıoğlu'nun Eğitim Sisteminin Ana Gelişimi", Yeni Adam, S.921, Mayıs 1978

_____,"İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemi", Milli Kültür, S: 49, Temmuz 1989

_____, Kemal, "İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Reformu Kuramı", Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri, Ankara, 2006.

BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı, Talim ve Terbiyede İnkılâp, İstanbul, 1329.

----------, Terbiye ve İman, Yeni Turan Matbaası, İstanbul, 1914.

----------, Terbiye-i Avam, İkdam Matbaası, Dersaadet, 1330.

----------, İzmir Konferansları, Selanik Matbaası, İzmir, 1331.

----------, Terbiye İlmi, Matbaa-yı Orhaniye, İstanbul, 1332.

----------, Maarifte Bir Siyaset, Necm-i İstikbal Matbaası, İstanbul, 1335.

----------, Tarih ve Terbiye, İstanbul, 1933.

----------, Toplu Tedris, İstanbul, 1938.

----------, İçtimai Mektep, Ankara, 1942.

----------, Öğretmen, (Yer ismi yok), 1944.

----------, Pedagojide İhtilal, İstanbul, 1964.

----------, "Terbiye'de İnkılâp Lazım", Yeni Fikir, C. II, S: 12, Haziran 1329.

----------, Riyazat-ı Bedeniye", Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası, C. 4, No: 27, 7 Temmuz 1330.

----------, "Hurufat-ı Tedris", Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası, C. 5, No: 28-2, 7 Nisan 1331.

----------, "Asrımızın Terbiye Gayeleri", Muallim, C. 1, S: 1, 15 Temmuz 1332.

----------, "Asrın Gayeleri, Milletin Gayeleri", Muallim, C. 1, S: 3, 15 Eylül 1332.

----------, "Müstahsil Terbiye İçin", Muallim, C. 1, S: 8, 1 Mart 1333.

----------, "Kerbela'ya Giden Derviş" Dergâh, C.1, S:1, 15 Nisan 1337.

----------, "Öğretmeni Köyde Yetiştirmek Yanlıştır", Yeni Adam, S: 94, 1935.

----------, "Yapıcılık" , Yeni Adam, S: 921, Mayıs 1978.

----------, "İnkılâbın Mektebi ", Yeni Adam, S: 921, Mayıs 1978.

----------, Din ve Hayat, İstanbul, Kader Matbaası, 1934, s .35; Baltacıoğlu, İçtimaiyat Nokta-nazarından Terbiye, s. 19.

----------, "Kalkınma Felsefesi", Yeni Adam, S: 921, Mayıs 1978.

----------, "Hayatım", Yeni Adam, S: 221, 23 Mart 1939.

----------, "Sosyoloji", Sebat Basımevi, İstanbul, 1933.

----------, Çocukların Terbiyesi, İstanbul, Yeni Adam Yay., 1948.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit, Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, İstanbul, 1995.

CUDA, Mahmut, "Ulu Baltacıoğlu", Yeni Adam, S: 921, Mayıs 1978.

ERGÜN, Mustafa, II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri, Ankara, 1996.

İĞDEMİR, Uluğ, "Baltacıoğlu'nun Ardından", Yeni Adam, S: 921, Mayıs 1978.

İNAN, M. Rauf, "Zamanın önünde Düşünen ve Yürüyen Adam", Yeni Adam, S: 921, Mayıs 1978.

KAFADAR, Osman, Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma, Ankara, 1997.

KANSU Nafi Atuf, Türkiye Eğitim Tarihi, Der: Levent Eraslan-Umut C. Karadoğan, Nobel Yay., 2016, KARAL, Enver Ziya, "Baltacıoğlu'nun Eğitim Tarihimizdeki Yeri", Yeni Adam, S: 921, Mayıs 1978.

KIRBY, Fay, Türkiye'de Köy Enstitüleri, (Yay. Haz. Engin Tonguç) Ankara, 2000.

ÖNDER, Ali Rıza "Hocanın Yeri", Yeni Adam, S: 921, Mayıs 1978.

ÖYMEN, Hıfzırrahman Raşit, "Kitaplar Arasında" Ülkü, C. III, S: 32, 1943.

_____, "Baltacıoğlu ve Yeni Adam", Yeni Adam, S: 921, Mayıs 1978.

ÖZERDİM, Sami N., "İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu", Yeni Adam, S: 921, Mayıs 1978.

ÖZTÜRK, Faruk, "İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Felsefesinde 'İman' ve 'Ahlak' Kavramı" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 41, S: 1, 2008.

ŞENER, Sevda, "İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ve Tiyatro", Yeni Adam, S: 921, Mayıs 1978.

TAŞKIRAN, Tezer, Cumhuriyetin 50. Yılında Türk Kadın Hakları, (Yer ismi yok), 1973.

TONGUÇ, İsmail Hakkı, İlköğretim Kavramı, C. I, İstanbul, 1946.

TOZLU, Necmettin, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma, İstanbul, 1989.

ULUSOY, A., "Baltacıoğlu, İsmail Hakkı", Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi, C. II, Ankara, 2002.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi, İstanbul, 1998.

Yeni Adam, "Çok Yönlü Düşünür ve Yazar İ. Hakkı Baltacıoğlu", S: 921, Mayıs1978

Yeni Adam, "Baltacıoğlu'nun Bulunduğu Görevler", S: 921, Mayıs 1978.

Cumhuriyetin İlk Yıllarında Halkevlerinin Tarih Öğretimine Katkılarına Dair Bir Değerlendirme

An Evaluation On Contributions Teaching History Of The People Houses In The First Year Of The Republic

İsmet TÜRKMEN *
Betül TEKİNSOY **

Öz

Cumhuriyetin ilk yıllarında Mustafa Kemal Atatürk liderliğindeki kadro, eğitim merkezli ve milli modern bir devlet inşası amaçlı inkılâplara ağırlık vermiştir. Milli devlet esasını hedefleyen eğitim alanında yapılan ilk reformlar arasında tarih öğretimine özel bir önem verilmiştir. Bu amaçla, 1924 ve 1926 yıllarında ilköğretim tarih müfredat programlarından hareketle, 1930'larda Türk Tarih Tezi yürürlüğe konulmuştur. Bu sırada, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren gerek rejimin gerekse modern dünyanın temel değerlerinin topluma kazandırılması doğrultusunda yeni kurumlar da hayata geçirilmiştir. Bu hedefler dahilinde, kültür temelli kurulan ve devletin bir kültür ocağı olarak tasarlanan Halkevleri bünyelerindeki Tarih Şubeleri, Türk Tarih Tezi'nin geniş halk kitlelerine ulaşmasını ve Türk milletinin köklerini ortaya çıkarmak amacıyla çaba vermiştir. Tarih çalışmalarında şube kendi faaliyetleri yanında Türk Tarih Kurumu'nun fahri şubesi olarak da görev yapmıştır.

Bu kurumların çalışma esaslarını ortaya koymaya çalıştığımız araştırmamızda; Cumhuriyet Halk Partisi Genel İdare Kurulu Kararları, Bakanlar Kurulu Kararlar ve Başbakanlık Muamelat Genel Müdürlüğü kataloglarında yer alan belgelerden istifade edilmiştir. Ayrıca TBMM kayıtlarından, dönemin süreli yayınlarından, telif ve tetkik eserlerinden de yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin ışığında, Cumhuriyetimizin ilk döneminde yeni ve modern bir devlet yaratmak için, tarihin önem verilen disiplinlerden biri olduğu ve bu alanda önemli çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Halkevleri, Türk Tarih Tezi, Millî Tarih.

* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, Tokat (e-posta: iturkmentug@gmail.com
** Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Programı Öğrencisi (e-posta: betultekinsoy@gmail.com)

Abstract

In the first years of Republic of Turkey, the staff in the leadership of Mustafa Kemal Atatürk, focused on reforms in order to set up an education-centered, national and modern state. History teaching was given an important status among the first education reforms that aimed the essence of a national state. Turkish History Thesis was put into effect by taking into consideration the primary school history curriculum programs of 1924 and 1926. During the first years of the Republic, new institutions were put into effect in order to make the nation earn the core values of the new regime and modern world. By being a part of this target, Halkevleri (literally meaning "public houses") was set up with cultural ground and designed as a cultural focus of the state and in the body of Halkevleri, History Divisions struggled to publicize Turkish History Thesis to wide masses of the nation and to find out the roots of Turkish nation. This division, in addition to its own activities, functioned as the voluntary branch of Türk Tarih Kurumu (Turkish History Foundation)

In our study in which we try to find out the study principles of these institutions, we benefitted from Cumhuriyet Halk Partisi Genel İdare Kurulu Kararları (The Sentences of General Executive Board of Republican People's Party), Bakanlar Kurulu Kararları (The Sentences of Cabinet of Ministers) and the documents from the catalogues of Başbakanlık Muamelat Genel Müdürlüğü. In addition, we used the minutes of the proceedings of TBMM, periodicals of the era, original works and study works. In the lights of our study, it is seen that history is one of the disciplines having importance and important studies were made in this area in order to found a new and modern state in the first years our Republic.

Keywords: History Teaching, People Houses, Turkish History Thesis, National History.

Giriş

Milletlerin birlik ve beraberlik inşasında tarih öğretimi önemli yapı taşlarından birisidir. Bu bağlamda ortak bir geçmiş etrafında birleşerek değerlerini yaşatma arzusu içinde olan toplumlar tarihi süreçte, yaşanan siyasi ve sosyal gelişmeler çerçevesinde, gelecek kuşaklarına tarih şuuru kazandırma arzusu içinde olmuşlardır. Tarih öğretimi de, tarih şuurunun kazandırılması amaçlı, milli hedeflere ulaşmanın yegâne araçlarından birisi olmak üzere düşünülmüştür. Bu doğrultuda, günümüz devletlerinin vatandaşlık bilinci oluşturma ya da iyi vatandaş yetiştirme amacıyla en fazla istifade ettikleri öğretim alanı da bu nedenle tarih olmuştur. Özellikle ilköğretim ve lise dengi okullarda okutulan tarih kitapları, neredeyse bütün toplumun tarih algısını şekillendiren materyallerdir. Bu doğrultuda, tarih öğretiminin ait olduğu toplumun toplumsal özellikleri ile ilgilenen, onları yönlendiren, şekillendiren bir kavram olduğu su götürmez bir gerçektir. Ancak tarihi, geçmişten bugüne kadar incelemek, anlamak, takip etmek sadece tarih ve tarih üzerine yazılmış kitaplar ile yapılabilmiştir.

Bu doğrultuda dünya siyasetine ve medeniyetinde büyük rol oynamış olan Türklerin tarihini tarihi kaynaklar özelinde bir bütün olarak ele alıp incelemek oldukça zordur. Türk tarih yazıcılığına etkiler, tarihte kurulan Selçuklu Devleti, Gazneli Devleti gibi Türk Devletlerinin, İslam dünyasının ve Anadolu bölgesinde bulunan Roma, Bizans, Sasani, İran gibi kültürler tarafından olmuştur. Selçuklular ve Osmanlılar devrinde İslâmiyet'ten sonraki Türk tarihi ağırlıklı yer almakta ve Müslüman olmayan Türk devlerinden çok az bahsedilmekte ya da hiç bahsedilmemektedir. Zira bu devirlerde yazılan eserler, genelde İslâm tarihi şeklinde kaleme alınmış ve İslâmiyet'ten sonraki yılları kapsamışlardır. Türklerin İslamiyet'i kabul etmesinden sonra girdikleri İslam dünyasında İslam kültüründen her konuda etkilenmesi tarih düşüncemizi etkileyen unsurların başında gelmektedir. Ancak Cumhuriyet döneminde benimsenen tarih anlayışının İslam tarih anlayışından tamamen farklı olduğu halen İslami tarih üzerine yapılan çalışmalardan da kolaylıkla anlaşılabilmektedir[1]. Osmanlı tarih yazıcıları yazdıkları ile

1 İslami tarih anlayışının Türk tarih anlayışı üzerindeki etkileri Cumhuriyet tarih tezinin bütün çabalarına rağmen kolay kolay silinemeyecek kadar sağlam temellere dayanmaktadır. Türk Devletlerinden tarih sahnesinde en uzun süre kalan ve en kudretlisi olan Osmanlı İmparatorluğu tarih anlayışını esas itibarla İslam kültüründen ve kurulduğu bölge

Osmanlı toplumunun İslam kültür bilgisi çerçevesindeki bakış açısıyla sınırlı kalmaktadır. Avrupa'da Rönesans'dan sonra ortaya çıkan milliyetçilik akımları, bilim ve sanattaki gelişmeler ile medeniyet batıya yönelmiştir[2]. Özellikle 19. yüzyılda batılı devletler tarih anlayışını milli birlik ve beraberliği sağlamak maksadıyla ayrıca vatandaşlık eğitiminde kullanmaktaydılar. Osmanlı Devleti'nin çöküş dönemlerinde Cumhuriyet'in kurucusu olan nesilleri etkisi altına alan pozitivist düşünce tarzının etkileri Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasına da etki etmiştir. Diğer bir ifade ile Cumhuriyet tarih tezinin felsefi temellerini idealizm, romantizm ve pozitivizm oluşturmaktadır[3].

Osmanlı tarih yazıcılığının son zamanlarındaki kurumsallaşma faaliyeti Cumhuriyet döneminin akademik tarih yazıcılığın temelini oluşturmuş ve Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemine geçişi sağlamıştır. Cumhuriyet tarih tezi ise, iktidarın güdümünde rejimin meşrulaşması ve hedeflere ulaşmada araç vazifesi görmüştür. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonraki yıllarda Atatürk'ün gayretleri ile İslamiyet'ten önceki Türk tarihi de araştırılmış ve Türk tarihinin, kültürünün temellerine inilmiştir. Atatürk'e göre, milli tarih Milli Mücadele'nin manevi cephesini teşkil edecektir. Afet İnan ve o devrin tarihçilerinden oluşan bir ekibin kaleme aldığı; "Türk Tarihinin Ana Hatları" eseriyle Türk tarihinin İslâmiyet'ten önceki ve sonraki evreleri ele alınmıştır. Bu anlayış doğrultusunda; 1931 yılı ve sonraki dönemde Türk tarih tezi doğrultusunda tarih öğretimi gerçekleştirilmiştir. Esas itibariyle, erken Cumhuriyet döneminde tarih yazımının üç ana ekseni mevcuttur. İlki, pragmatist hedefler dâhilinde; "tarih anlayışının genelde İslam özelde Osmanlı tarih yazıcılığından sıyrılması ve yeni bir hüviyete bürünmesidir". İkincisi, özellikle "Yunan ve Ermeniler başta olmak üzere diğer milletlerin Anadolu'nun gerçek sahibinin kendileri olduğunu iddia etmeleri karşısında Anadolu'nun Türk yurdu olduğunun ispat edilmesi" hususu idi. Sonuncusu ise, "Anadolu ve Orta Asya boyutunda iki coğrafi kutup arasında arkeoloji, antropoloji araştırmalarının yardımıyla yeni Türk kimliği ve tarih tezi" inşa etmekti.

Cumhuriyetin kültür alanında yaptığı en önemli faaliyetlerinden birisi de Ankara Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi'nin 1935 yılında kuruluşuydu. Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Atatürk'ün dil, tarih ve coğrafya konularındaki ilgisini açıklayan 1931'de Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti ve 1932'de Dil Kurumu teşkilinden sonra bu kurumların verimli çalışabilmesini sağlayabilmek için eleman ihtiyacını karşılamaya yönelik köklü atılımdır[4]. Başvekâlet raporunda, fakültenin kuruluş amacı, "Türk kültürünü bilgi metoduyla ele alacak araştırma kurumu açığını kapatmak diğer taraftan orta öğretim kurumlarına milli dil ve tarihimizi ilmi ve yeni anlayışa göre yetiştirecek öğretmenleri temin etme" olarak belirtmişti.

Bu süreçte, Türk tarih tezi, orta eğitim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığı vasıtasıyla topluma ulaştırılmıştı. Ayrıca Türk Ocaklarının yerine kurulan Halkevleri ile de yaygın eğitim gerçekleştirilmişti. Kanaatimizce tarih düşüncesinin gelişimini izlemek aynı zamanda toplumsal gelişimi izlemekle aynı anlama gelmektedir. Bu makalede öncelikli hedefimiz, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde tarih

esasıyla Roma ve Bizans İmparatorluklarından almıştır. İstanbul' un fethi ile Fatih Sultan Mehmet, Bizans ve Roma Medeniyetlerine ulaşmıştır. Ayrıca bu dönemde İmparatorlukta meydana gelen merkezileşme ile Osmanlı tarih yazıcılığı üzerinde Arap ve Fars tarih yazıcılığı etkilerini artırmış ve bu etki Cumhuriyet Dönemi'ne kadar devam etmiştir (Afet İnan, 1944: 39).

2 Osmanlı Devleti'nin gerileme döneminde batının üstünlüğünü kabul etmesi ile ortaya iki düşünce tarzı çıkmıştı; birincisi Osmanlı-İslam kültürü, diğeri batı tarzındaki çağdaş ve medeni düşünce tarzı idi. Birinci kültürü ulema sınıfı temsil ederken diğerini batılı tarzdaki okullarda eğitim görmüş olanlar, Avrupa'ya gönderilen öğrenciler ile elçilik görevi yapanlar temsil etmekteydi (Barkan, 1944: 344-345).

3 Cumhuriyet tarih tezini savunanlar batılı devletlerin yaptığı gibi milli birlik ve beraberliği sağlama niyetiyle Türk tarihini İslam tarih yazıcılığından kurtararak Türk tarihine yeni bir boyut kazandırma düşünceleri çok da başarılı olamamıştır. Ayrıca İslam öncesi Türk tarihini, ortaya çıkarılan yeni Türk kimliği ile bütünleştirme çabası da Cumhuriyet tarih tezi savunucularının en önemli çabalarındandır (Yılmaz, 2006: 14)

4 1932 tarihinde yapılan Birinci Tarih Kongresinde bir bakıma muhalif görüşler dile getirilirken 1937 tarihindeki İkinci Tarih Kongresinde muhalif görüşler ortaya çıkmamış bunun yerine görüşlerde mutabakat sağlanmıştı. Tarih kongrelerinde ortaya çıkan muhalif görüşlere karşı oluşan olumsuz tavır ve düşünceler tarih yazıcılığının gelişmesine menfi etki yaratmıştır, ayrıca o dönemlerdeki benimsenmiş tarih yazıcılığı metodu tarihi coğrafya konusunda bilgi sahibi kişilerden yeterli oranda faydalanılamamasına sebep olmuştur.

düşüncesinin toplum sathında gelişimini izlemek ve bu doğrultuda toplumda tarih bilincinin Halkevleri nezdinde hangi esaslar dahilinde işlendiğini tespit etmektir.

Halkevleri ve Şube Çalışmalarında Tarih Öğretimi

1930'lu yılların başında, Türkiye nüfusunun 14 milyonu yani %82'si köylerde yaşıyordu. Köyde yaşayan bu nüfusun okuma-yazma oranı erkeklerde %17 kadınlarda %4.2 ve ortalama %10.5 idi. Bazı bölgelerde bu oran %1'e kadar düşüyordu. 14 milyon köylünün ilköğretim çağındaki 1.680.000 çocuğundan yalnızca 276.688'i okula kavuşmuştu. Kent ve kasabalarda ise ilköğrenim olanakları %85 dolayında sağlanmıştı. Eğitim sorunu yalnızca bundan ibaret değildi. Örgün eğitim sistemindeki çocuk ve gençler kadar bu imkânlardan mahrum olarak yetişmiş ve toplumun büyük bir kısmını oluşturan okuma-yazma bilmeyen halk tabakasının da belirli bir seviyede eğitimden geçirilmesi gerekmekteydi. Halk eğitiminin ise ülkemizde yetersiz olması yüzünden inkılâplar kitlelere zamanında ve tam olarak yansıyamıyordu. Türk milletini okuyup yazar hale getirmek ve temel bilgileri kazandırmak maksadıyla 1928–1929 ders yılı başında faaliyete başlayan Millet Mektepleri, halk eğitimi bakımından yararlı bir hareket olup halkın eğitimi seferberliğinde ilk adımıdır. Bu okulların faaliyeti 1928'den 1935'e kadar aralıksız devam etmiştir. Bu süre içerisinde 60.373 dershane açılmış, buralarda kadın, erkek, 2.486.845 vatandaş okuma yazmayı ve lüzumlu ana bilgileri öğrenmişlerdir (Türkmen, 2013: 61; Türkiye'de Yetişkinler Eğitimi: 4; Baymur, 1943: 18).

Cumhuriyet tarihimizin ilk yıllarında bir kültür kurumu olarak kurulan Halkevleri, sosyal ve kültürel değişim sürecinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Halkevleri ilk kuruldukları 19 Şubat 1932 tarihinden 1951 yılına kadar toplumsal kalkınmanın önemli bir dönüm noktasını teşkil etmiştir. 1932 yılında faaliyete başlayan 14 Halkevi Türk modernleşme sürecine yaptıkları katkı ile halkın her türlü sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını temin edecek bir müessese haline gelmiştir (Tekinsoy, 2013: 54-55).

Bu amaçları hayata geçirmek maksadıyla kurulan Halkevleri çalışmalarını kendine ait bir çalışma planı ve programı olan şu dokuz kol çevresinde düzenlemiştir: Dil-Tarih ve Edebiyat Şubesi, Güzel Sanatlar Şubesi, Temsil Şubesi, Spor Şubesi, Sosyal Yardım Şubesi, Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi, Kütüphane ve Yayın Şubesi, Köycülük Şubesi, Müze ve Sergi Şubesi.

Tarih ve Müze Şubesi

Tarih çalışmaları, Halkevlerinin kuruluşundan yani 1932 senesinden 1940 yılına kadar Dil-Edebiyat Şubesi içerisinde yapılırken, diğer tarafta Müze ve Sergi Şubesi adı ile başka bir yapılanma vardı. Ancak Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) Genel Sekreterliği tarafından Edebiyat ve dil çalışmalarının "bazı yerde ayrı merak ve istidatlara bağlı tarih gayretlerini gölgede bıraktığı, tarih işinin ayrı bir mevzu olarak lazım olduğu" şekilde işlenmediği görülmüş ve bu iş, bu şubenin uhdesinden alınıp 1940 yılımda Müze Şubesi'ne ilhak etmiştir (CHP Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942: 4)[5]. 1940 yılında tarih ve müze çalışmalarının birleştirilmesiyle oluşturulan bu şube Halkevlerinin en faal şubelerinden biri haline gelmişti. Şubenin gerekli vazifelerini yapabilmeleri için CHP, Halkevlerine her türlü yardımı yapmaktaydı. Bu şubeler tarafından yerel ölçekte yapılan tarih ve folklor araştırmalarının neticeleri, Halkevi dergilerinde yayınlanmakta hatta bazı Halkevleri tarafından müstakil eserler olarak bastırılmaktaydı. Bazı Halkevleri tarafından kendi bölgelerinde bulunan maddi kültüre ilişkin malzemeler toplanarak kurulması düşünülen müzelerin çekirdekleri oluşturulmuştu (CHP Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942: 16).

5 Halkevleri Şubelerini genel manada incelerken halkevlerinin kuruluş talimatnamelerinde bu şubenin adı "Dil-Edebiyat Tarih Şubesi" şeklinde geçtiğini ifade etmiştik. (C.H.F Halkevleri Talimatnamesi, 1932). 1940 yılına gelindiğinde şubenin kapsadığı alanın oldukça geniş olması dolayısıyla ve tarih dil ve edebiyat gibi çok teferruatlı konuları içermesi bakımından hepsine yeterince eğilebilmek özellikle de Tarih alanında daha kapsamlı bir araştırma yapabilmek adına Dil ve Edebiyat aynı sahada çalışan kollar olması bakımından beraber tutulmuş ancak Tarih bölümü buradan ayrılarak Tarih ve Müze adında adında yeni bir bölüm teşekkül edilmiştir (CHP Halkevleri ve Halkodalarının 1940 Çalışmaları; 8).

CHP'nin 1939'da V. Büyük Kurultayı'nda kabul edilen parti programındaki şu madde: "Müzelerimizi zenginleştirerek kıymette ki tarihi eserlerin toplanmasına ve bu maksatla hafriyat yapılmasına ehemmiyet verilecek ve umumiyetle eski eserlerin tasnifine ve icap edenlerin yerlerinde iyi muhafazasına itina olunacaktır" partinin tarih ve müze çalışmalarına verdiği önemin bir kanıtı niteliğindedir (Arık, 1944: 5).

Kısa zamanda sosyo-kültürel mahiyette inkılâplar yapmış olan bir devletin büyük bir kültür ocağı olarak tasarlanan Halkevleri, Müze ve Tarih koluna çok önem vermiştir. Türk milletinin köklerini medeniyetini ortaya çıkarmak için tarih ve müzeden daha iyi bir araç düşünülemezdi. Milli hayatımıza ait değerli eşyanın ve belgelerin kaybolmaktan korunmaları büyük bir önem taşımaktaydı. Tarih ve müze şubelerinin bu amaca varmak için güttükleri yol, mahalli ve milli tarihle umumi tarih konuları üzerinde yazılar, konferanslar, sergiler vasıtasıyla halk kültlerine bilgiler vermek olmuştur. Bu kolun ikinci ve geniş bir çalışma alanı da folklordur. Bir taraftan folklor ve etnografya bakımından değeri olan maddi eserleri toplamak ve bunların düzgün kayıtlarını tutmak da görevleri arasındadır (C.H.P Halkevleri ve Halkodaları 1944: 32; C.H.P. Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942:16).

Halkevlerinin tarih ve müze çalışmalarını şu şekilde özetleyebiliriz:

Kendi çevrelerinin folklor ve etnoloji malzemelerini toplayan müze yuvalarının tanzim ve tasnifi

Çevrelerinde bulunan tarih ve etnoloji eserlerinin toplanıp bölgelerindeki devlet müzelerine verilmesi

Çevrelerindeki tarihi eser, anıt ve kitabelerin doğru olarak tanıtılması ve bunları tanıtmak için gezileri tertip etmesi

Anıtları ve eski Türk sanat eserlerini tanıtmak için halkevlerinde sergiler düzenlemesi

Kendi muhitlerine ait kültür belgelerini toplayarak birer müze meydana getirecekler bunlarda ilerde milli halk müzesinin temelini oluşturması (C.H.P. 1946 Yılında Halkevleri:11; C.H.P. Halkevleri ve Halkodalarının 1942 Çalışmaları: 17).

Bu hedefler doğrultusunda; şube üyeleri bu kapsamda, "Türklerin yapıcılık ve yaratıcılığını medeniyetçiliğini" anlatmak suretiyle Türklerin kültür alanında yüksekliğini ve rehberliğini meydana koymaya çevresi içinde ciddiyet ve ısrarla çalışmışlardır. Dünya tarihinde Türklerin eski ve büyük yerini vurgulamaya ve bu hakikati inkâr ve ihmal eden iddiaların ve etütlerin çürüklüğünü inandırıcı delillerle ortaya koymaya Türk medeniyetinin tarihi anıtlarını yazılı belgelerini göstermeye bu medeniyet ve kültüre hizmet eden büyük adamların şahsiyetlerini ve eserlerini meydana çıkarmaya önem verdiler. Türk tarih ve medeniyeti etrafında yabancı dillerle yazılmış faydalı eserleri dilimize çevirmeyi, çevresinde tarih gezileri yaparak tarih coğrafya ve folklor incelemelerine girişmeyi her türlü tarihi eserlerin korunması için halka telkin yapmayı ve onların üzerine titremeyi baş ödevlerinden saymışlardır (Çağlar, 1938: 28). Halkevlerinden bazıları mahalli tarih ve folklor tetkikleri yapmakta ve bu tetkikleri dergilerinde veya ayrı kitaplar halinde yaymakta oldukları gibi, bazıları da bu çalışmaları daha ileri götürerek yerel özelliklerine ait maddi kültür malzemeleri toplayarak müze nüveleri vücuda getirmişlerdir (C.H.P. Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942: 16).

Tarih ve Müze şubeleri tarih çalışmalarında kendi faaliyetleri yanında Türk Tarih Kurumu (TTK)'nun fahri şubesi olarak da görev yaparak TTK'dan direktif almışlardır (BCA 490.01/979.795.1 ;Geçen Yılda Halkevleri Nasıl Çalıştı?, 6). Anlaşılacağı üzere, CHP, Türk milletinin kendi milli tarihini öğrenmesine oldukça önem vermekteydi. Çünkü milli tarih bilgisinin, "Türkün kabiliyet ve kudretini, nefsine itimat hislerini ve milli varlık için zarar verecek her cereyan önünde yıkılmaz mukavemetini besleyen mukaddes bir cevher olduğuna" inanılmaktaydı (CHP Program: 25-26). Atatürk devrimlerinin geniş halk kitlelerine yayılmasında ve benimsetilmesinde diğer Halkevi şubelerine görevler verildiği gibi bu şubeye de bir takım işler yüklenmişti. Atatürk'ün yeni bir milli kültür oluşturma çabasının ürünü olarak ortaya çıkan Güneş Dil Teorisi'ni ve Türk Tarih Tezi'ni bilimsel bir zemine oturtmak için kurulan TTK

ve Türk Dil Kurumu (TDK)'nun yapacağı bilimsel çalışmalara veri toplamak ve ortaya çıkan bilimsel sonuçları halka yaymak için Halkevleri önemli çalışmalar yapmıştır.

Bu doğrultuda, tarih alanındaki çalışmalar TTK ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Nitekim CHP Genel Sekreterliği'nden Halkevlerine gönderilen 22 Mart 1933 tarihli bir genelgeyle Halkevlerinin tarih alanındaki çalışmaları TTK tarafından verilecek direktifler doğrultusunda tespit etmesi gerektiği bildirilmiştir. TTK tarafından hazırlanan Halkevlerinin tarih alanında hangi hususlarda çalışacağı ve bu çalışmalarda nelere dikkat edileceğine ilişkin program Halkevlerine gönderilerek her iki kurumun çalışmaları arasında eşgüdüm sağlanmaya çalışılmıştır. Bu programa göre Halkevlerinin tarih alanında yapacağı çalışmalar, başlıca iki esas üzerine kurulmuştur: Birincisi, yazılı ve sözlü her türlü tarihi kaynağın araştırılması ve bulunanların bildirilmesidir. İkincisi ise, halkın tarihi bilgisini yükseltmek amacıyla Türk Tarihi, Türk İnkılâbı'nın prensipleri gibi konularda konferanslar vermektir (Cumhuriyet Halk Fırkası Katibiumumiliğinin, C.2: 65–67).

Halkevlerinin Tarih ve Müze Şubelerinin, bu konularda doğrudan ya da dolaylı olarak meşgul olan diğer kurumlardan farkının, Halkevlerinin bir "gönüllüler teşkilatı" olması nedeniyle, çalışmalarını daha içten yapacağı ve ayrıca diğer kurumların uğraştığı prosedürle Halkevlerinin uğraşmadığını ve bu nedenle adı geçen konularla ilgili Halkevlerinin kısa sürede çok iyi neticeler aldığını belirten, Remzi Oğuz Arık, Halkevlerinin bütün ülke geneline yayılmış olmasının Tarih ve Müze Şubelerinin kurulmasında ve yaşatılmasında etkili olduğunu ifade etmektedir (Arık, 115).

Bu şubelerin en önemli faaliyetlerinden bir tanesi de bulundukları yerlerde "İnkılâp Müzeleri" kurmaya çalışmalarıdır. Halkevleri tarafından bulundukları çevrede Milli Mücadele ve Atatürk'ün yaptığı inkılâplardan izler taşıyan, inkılâplardan önceki ve sonraki sosyal durumu canlandırabilecek nitelikteki eserler toplanarak böyle müzeler oluşturulmaya başlamıştır. Bu hususta başarı gösteren Halkevlerinin başında Gaziantep Halkevi gelmektedir. 1944 yılında 405 Halkevinden sadece 90'nında Tarih ve Müze Şubesi bulunmaktadır (CHP Halkevleri ve Halkodaları 1944: 32).

Daha öncede işaret edildiği üzere; 1940 yılına kadar "Müze ve Sergi Şubesi" olarak görev yapan şube, bu tarihten sonra tarih çalışmalarının ayrı bir şube çatısı altında yürütülmek istenmesi sebebiyle "Tarih ve Müze Şubesi" ismiyle görev yapmıştır. Şubenin tarih alanında yapması gerekenler milli ve yerel tarihle ilgili uzmanların ortaya koymuş olduğu tarihi gerçekleri genelge mahiyetindeki yazılar, tercümeler ve konferanslar vasıtasıyla geniş halk kitlelerine yaymak; yerel tarih hakkında kendi çevrelerinde yapılacak araştırmalarla yeni vesikalar elde ederek bunları bilimsel ölçütlere uygun olarak yayınlamaktı (CHP Halkevleri Çalışma Talimatnamesi, 1940: 29).

İşaret edilen amaçlar kapsamında Sivas Halkevi'nin de yerel tarih çalışmaları yaparak bunları kendi dergilerinde yayınladığı görülmektedir. Bu kapsamda neşredilen en önemli yazıların başında "Sivas Tarihi Üzerine Araştırmalar" ve "Sivas'ın Tarihçesi" başlığıyla Ortayayla'nın 4-5. ve 4 Eylül'ün 3-19 numaralı sayıları arasında yayınlanan ve Sivas'ın tarihini, coğrafyasını, ziraat ve hayvancılığı ile yerel sanatları hakkında bilgi veren yazılar gelmektedir. Yerel tarih çalışmaları kapsamında Sivas Kalesi'ndeki saatin ve Sivas Lisesi'nin tarihine ilişkin yapılan araştırmalar da Halkevi dergisinde yayınlanmıştır (Olcaytu, 1938: 13-15; Olcaytu, 1939: 3-6).

Bunun yanı sıra Milli Mücadele Dönemi'nin en önemli yayın organlarından olan İrade-i Milliye Gazetesi'nin 7. sayısı ve Atatürk'ün "Anadolu ve Rumeli Müdafaa Hukuk Cemiyeti'ni" kurmak amacıyla Sivas Valililiği'ne verdiği dilekçenin birer kopyasına, 4 Eylül Dergisi'nin 30. ve 46. sayılarında yer verilmiştir. Yine derginin 19-35 numaralı sayısında Sivas Kongresi sırasında idare memurluğu vazifesi yapan Derviş Devirmiş'in, Atatürk'e ilişkin anılarından çok az bir kısmı "O Günleri Yaşayanlarla Beraber" başlığı altında yayınlanmıştı (A.B., 1940: 7,16). Tarih araştırmalarına ilişkin ön plana çıkan araştırmalardan bir tanesi de el yazması olan eski bir tarih kitabına ilişkin verilen bilgilerdi. Kitabı okuyan C. Gültekin, bu tarih kitabının hicri 1246 tarihinde yazıldığı ve eserin birinci bölümünde

Osmanlılara ait bir şecerenin yer aldığını ikinci kısımda ise, Hz. Muhammed'e ilişkin bilgilerin verildiğini belirtmektedir (Gültekin, 1938: 26-27).

İl ve ilçelerinin bir umumi tarihini yazmak yolunda Kastamonu Halkevi de ilk adımı atan Halkevleri arasında yer almıştır. Kastamonu Halkevi Tarih Şubesi, şehrin umumi tarihlerini yazmışlardır. Daha öncede işaret edildiği üzere, Halkevlerinin Tarih Şubeleri, bulundukları yerlerin sınırları içindeki tarih eserlerini korumayı, bunların yüksek kıymeti ve hususiyeti hakkında bölge halkını ve memurlarını aydınlatmayı en önemli ödevi bilmekte ve bu hususta konferans vermekte ve tedbirler almaktadır. Kastamonu Halkevi de bu doğrultuda resmi daireler sicillerini incelemek suretiyle tarihi hizmetler yapan tarih koluna haizdir (103 Halkevi Geçen Yıllarda Nasıl Çalıştı, 1936: 18-31). Şube talimatnamede belirtilen tarih ve tabiat zenginliklerinin incelenmesi için etüt çalışmalarını yapmak üzere Haziran 1944'de yapılan toplantılarla başlamıştır. Toplantılar sonunda Kastamonu'nun Tarih, Coğrafya, Arkeoloji ve Jeolojik bakımlardan incelenmesine karar verilerek, bir heyet tayin edilmiştir. Temmuz 1944'de üç kişilik bu heyet yola çıkarak Ilgaz, Tosya, Kargı, Boyabat, Sinop ve İnebolu da inceleme gezisinde bulunmuşlardır. Ayrıca, Halkevi tarafından Şer'iyye Mahkemesi sicillerinin tetkikine başlanmıştır. Kastamonu abideleri, höyükleri, tümülüsleri, kaya mezarı gibi tarihi eserler üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalar Doğru Söz ve Birlik Gazeteleri'nde neşredilmiştir (Doğru Söz 13 Mart 1945). Şubenin 1933 tarihli raporlarında beş konferansın verildiğine işaret edilmiştir (Halkevlerinin 1933 Senesi Faaliyet Raporları Hülâsaları, 1933: 51). Şube 1934 yılına gelindiğinde "Kastamonu Tarihi" adlı bir eserin çalışmalarına devam etmiş, il çevresinde tarihi araştırmalarda, folklor tetkiklerinde bulunmuştur. Ayrıca bu tarihte "Kastamonu Şairleri" adlı bir eser hazırlamış ve bastırmaya karar vermiştir. Bunun yanında binden fazla atasözleri ve maniler toplanmış, bunlar tasnif edilmiştir. Şube, dil hususunun önemini yaptığı araştırmalar ışığında il gazetesinde neşriyatta bulunmuştur (Halkevlerinin 1934 Senesi Faaliyet Raporları Hülâsaları, 1935: 66-67). Benzer çalışmalar takip eden yıllarda da devam etmiş, 26 Eylül 1936 "Dil Bayramı Kutlama Töreni"nde Halkevinde Ortaokul Direktörü Cevdet Becirci tarafından "Güneş Dil Teorisi" hakkında konferans verilmiştir (Kastamonu:26 Eylül 1936).

Kastamonu Halkevi Dil-Tarih ve Edebiyat Şubesi Konferansları (1936-1937)[6]

Tarih	Konu	Konferansçı
2 Şubat 1936	Türk Hava Kurumu	İl Saylavı Abdurrahman Erkmen Bağcı
22 Ekim 1936	Türk Kadınlığı	Hacer Diçle
3 Eylül 1937	18 Mart Çanakkale Zaferi	Vali ve Parti Başkanı Avni Doğan
9 Eylül 1937	Cumhuriyet İdaresi	Vali ve Parti Başkanı Avni Doğan
3 Mart 1937	Gazlar	Alay Komutanı Ferit İldeniz
21 Ekim 1937	Sancağa Saygı	Vali Avni Doğan
25 II. Teşrin 1937	Osmanlı Borçları	Lise Tarih Öğretmeni Şinasi
19 II. Kanun 1937	Halk Musikisi ve Halk Edebiyatı	Vali Avni Doğan
18 Mart 1938	Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na Giriş Süreci ve Emperyalist Devletlerin Osmanlı Coğrafyası Üzerindeki Faaliyetleri	Vali ve Parti Başkanı Avni Doğan
12 Ekim 1938	Cumhuriyet Prensipleri, Yurt Sevgisi, Parti Rejimleri, İnkılabımız ve Devlet İşleri	Vali ve Parti Başkanı Fazıl Özelçin
23 Mart 1941	Dünya Hadiseleri Karşısında Türkiye'nin Vaziyeti	Niğde Mebusu Cavit Ural
24 Temmuz 1943	Lozan Zaferi	Halkevi Başkanı Cemal Bakiçelebioğlu
15 Eylül 1944	Geçmişte Türk Medeniyeti ve Bu Medeniyette Kastamonu'nun Yeri	Mimar Sedat Çetintaş
13 Haziran 1944	Yeni Toprak vergisi Kanunu'nun tatbiki	Vali, Maliye Müfettişi ve Defterdar ve Varidat Müdürü
20 Ocak 1945	İstiklal	Vali Mithat Altıok
5 Ocak 1946	Laiklik	Lise Felsefe Öğretmeni Nejat Malkoç

6 "Halkevimizde", Kastamonu: 25 Haziran 1935; Bu toplantı ardından Kastamonu Türk Hava Kurumu ile Halkevi menfaatlerine 2 Şubat 1936 tarihinde eşya çekilişi yapılmıştır. Bkz. Kastamonu: 4 Şubat 1936; Ayrıca 9 Şubat 1936 tarihinde de Kastamonu Çocuk Esirgeme Kurumu menfaatine Halkevi salonunda piyango çekilişi yapılmıştır. Bkz. Kastamonu:14 Şubat 1936; "Halkevinde Konferans", Kastamonu:23 I.Teşrin 1936; Çanakkale Zaferi Dün Gece Halkevinde Kutlandı, Kastamonu:19 Mart 1937; Valimizin Konferansları, Doğru Söz: 10 Eylül 1937; Halkevinde Konferans, Kastamonu: 12 Mart 1937; Vali öncelikle konferansa bayrağın tarihinden bahsederek başlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşu esnasındaki sancağın bağımsızlık alameti olarak ilk padişaha gönderildiğini, yeniçeri teşkilatının kuruluşu esnasında Hacı Bektaşi veli'nin oynamış olduğu rolü anlatırken bayrağın şeklini tanımlamıştır. Hilalin bayrağımıza Türklerin Orta Asya'da iken girdiğini Gobi Çölü'nde Rus bilim adamlarınca yapılan kazılarında bunu meydana çıkaran deliller elde edildiğini ifade etmiştir. Nizamı Cedidin kabulü esnasında yıldızın bayrağa alındığını evvelce 8 köşeli bir yıldız iken sonra 6 köşeye ve sonraları da 5 köşeye indiğini izah ederken, Evliya Çelebi'nin Amsterdam seferindeki menkıbesinden Türklerin bayrağa verdiği önemi bu örnekle vurgulamıştır. Valimizin Konferansları, Kastamonu: 25 I. Teşrin 1937; Halkevinde Konferans, Doğru Söz: 26 II. Teşrin 1937; Avni Doğan konuşmasında, Osmanlı Devleti döneminde halk ruhunu, halk benliğini gönül ürpertici bir eda ile tavsif eden güzel ve ince halk şiirlerimizin ve halk musikimizin geri bırakıldığına işaret etmiştir. Halkevimizde Valimizin Çok Kıymetli Konferansları, Doğru Söz: 24 I. Kanun 1937. Halkevimizde 5-18 Mart Töreni, Doğru Söz: 22 Mart 1938; Halkevinde Toplantı, Kastamonu: 16 I.Teşrin 1936; Şehrimiz Halkevi Salonunda Niğde Mebusu Cavit Ural Tarafından Dünya Hadiseleri Karşısında Türkiye'nin Vaziyeti Hakkında Bir Konferans verilmiştir, Doğru Söz:1 Nisan 1941; Bugün Lozan Zaferinin Yıldönümüdür, Doğru Söz: 24 Temmuz 1943; Halkevi Salonunda Konferans, Doğru Söz: 21 I. Teşrin 1944; Dün Valimiz Halkevi Salonunda, Doğru Söz: 20 Haziran 1944; Halkevi Yeni Çalışma Devresine Girdi, Doğru Söz: 18 Ocak 1945; Halkevimizin Müsameresi, Doğru Söz: 11 Ocak 1946.

Şube tarafından tertiplenen konferanslardan seçtiğimiz başlıklardan da anlaşılacağı üzere, gerçekleştirilen konferanslar özellikle "Türk Modernleşmesi ve Atatürk İlkeleri ve İnkılapları" dairesinde verilmiştir. Şubenin çalışmaları arasında özellikle konferanslara önem verilmesinde yerel yöneticilerin büyük rol oynadıklarını görmekteyiz. Halkevinde Vali Fazıl Özelçin'in davetiyle yapılan toplantıya ilin bütün öğretmenleri, daire müdürleri ve gençleri katılmıştır. Bu toplantıda; Halkevinin içinde bulunduğu maddi noksanlıklar ve bunları tedbirleri için alınması gerekli tedbirler üzerinde durulurken; Dil, Edebiyat ve Tarih Şubesi'nin 15 günde bir olmak üzere, ekonomi ve sosyal mevzularda konferans tertip etmeleri, ülkenin kültür işlerine ait yayın işlerine ağırlık vermeleri istenmiştir. Ayrıca her şubenin ayda bir kez ayrı ayrı toplanması kararı alınmıştır (Kastamonu:14 II. Kanun 1935). Halkevi Edebiyat ve Güzel Sanatlar Şubesi İdare Heyetleri Parti Müfettişi Hikmet Işık'ın başkanlığı altında 11 I. Teşrin 1939 tarihinde Osman Faruk verimer Edebiyat Kolunun çalışmaları hakkında bilgi vermiş, bu izahatın ardından bilhassa Edebiyat Şubesi'nin cazibeli bir şekil alabilmesi için gerekli teknik vasıtalara, bilhassa bir sinema makinesinin lüzumunu belirtmiştir. Bununla birlikte il dışından da özellikle Ankara ve İstanbul'dan da büyük merkezlerden konferansçı getirtilmesinin üzerinde durmuştur (Doğru Söz:17 I. Teşrin 1939).

Kastamonu Halkevi özelinde kurumun daha verimli çalışmasını sağlayabilmek için benzer toplantı ve çalışmaların ilerleyen yıllarda da devam ettiğini görmekteyiz. 1940 yılında Vali Mithat Altıok şehirdeki öğretmenleri bir araya getirmek suretiyle bir çay toplantısı tertip etmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde yapılacak faaliyetin ana hatları tespit edilmek üzere 15 kişiden oluşan faal ve müteşebbis bir heyetin teşkiline karar verilmiştir (Doğru Söz: 24 I. Teşrin 1940).

Benzer toplantılar sonrasında şubenin yayın işleri hususunda hassasiyetini arttırdığını görmekteyiz. Şubenin çıkardığı kitap, broşür ve dergiler şu şekilde sıralanabilir (BCA: 490.01/837.309.1).

Eser Adı	Yazarı	Basıldığı Yer ve Yıl
Kastamonu Aşık Kemali	Talat Mümtaz Yaman	Kastamonu 1935
Kastamonu Tarihi	Talat Mümtaz Yaman	Kastamonu 1935
Kastamonu'da Toplanmış Maniler	Talat Mümtaz Yaman	Kastamonu 1935
Göklere Doğru	İhsan Ozanoğlu	Kastamonu 1938
Atatürk Devrimi Destanı	İhsan Ozanoğlu	Kastamonu 1938
Kastamonu Bilmeceleri	İhsan Ozanoğlu-Nasıh Güngör	Kastamonu 1938
Aşık Edebiyatı Methal	İhsan Ozanoğlu-Nasıh Güngör	Kastamonu 1940
Kastamonu Ninnileri	Nasıh Güngör	Kastamonu 1945

Kastamonu Halkevi'nde, yukarıda değindiğimiz faaliyetlerinin dışında önemli günlerin yıldönümlerinde halkın genel kültür bilgisini yükseltmeye yönelik, sosyal ve kültürel içerikli programlar tertip edildiğini görmek mümkündür. Bu bağlamda Cumhuriyetimizin 13. yıldönümü kutlamalarında bayramın ilk günü 28 Ekim günü öğleden sonra kaleden atılan toplarla başlamış. Her tarafta davullar çalmaya başlamıştır. Bayramdan birkaç gün evvel bütün resmi ve özel kurumlara ait binalar bayraklarla, elektrikle ve yeşil dallarla süslenmiş üzerinde inkılâbın özünü temsil eden sözlerin asılı olduğu pankartlar şehrin her yerine asılmıştır. 29 Ekim günü ise saat dokuzu çeyrek geçe Vilayet makamında resmi tören yapılmış ve törenden sonra Cumhuriyet alanında toplanılmıştır. Kaleden toplar atılmış ve tören başlamıştır. Daha sonra Halkevi bandosu tarafından İstiklal Marşı çalınmış ve Vali ve Alay Komutanı tarafından halkın bayramı kutlanmıştır (Kastamonu: 3 II. Teşrin 1936). Bu kutlamaların yanında Halkevinin kapanmasına kadar her yıl düzenli olarak, Montrö Zaferinin Yıldönümü, Halkevlerinin Kuruluş Yıldönümü, 23 Ağustos Atatürk Günü, 30 Ağustos Zafer ve Tayyare Bayramı gibi önemli günler ve geceler tertip edilmiştir (Doğru Söz: 26 II. Teşrin 1937).

Sonuç:

Toplumsal bir ihtiyaç olan eğitim, toplumun kültür ve karakterini muhafaza eder. Türkiye'de eğitim ve öğretimin modernleşmesi Tanzimat'la birlikte başlamış, gerçek anlamda modern eğitim-öğretim sistemine geçiş ise cumhuriyet devrinde mümkün olmuştur. Daha Milli Mücadele yıllarında, Atatürk'ün, Türkiye'nin çağdaşlaşması için, her şeyden önce "cehaletin izale edilmesi" ve eğitimin geniş halk kitlelerine yayılması zorunluluğu üstünde ısrarla durduğu görülmektedir. Eğitimin birbirini tamamlayıcı olarak düşünülmesi gereken iki önemli görevi vardır: Birinci görev, milletin kültürünü oluşturan sağlam ve kalıcı değerleri genç kuşaklara aktararak, milli kültürün sürekliliğini sağlamaktır. İkinci görevi ise, toplumun davranışlarında istenilen bazı değişiklikleri gerçekleştirmek; toplumun gelişmesini ilerlemesini ve çağdaşlaşmasını sağlamaktır.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, Cumhuriyetin ilk döneminde milletimizin kültürünü oluşturan sağlam ve kalıcı değerleri, genç kuşaklara aktaracak araçlardan birisi olarak, Halkevlerinin arih şubeleri düşünülmüştür. CHP'ye bağlı birer kültür kurumu olarak hayata geçirilen Halkevleri düşüncesinin temelinde cumhuriyet ideolojisi doğrultusunda vatandaşlar yetiştirme gereksinimi yatmaktadır. Halkevlerinin açıldığı dönemde Türkiye, dünya ekonomik buhranının da etkisiyle ekonomik açıdan oldukça geri bir vaziyettedir ve bu gerilik kendini kültürel ve sosyal hayata da yansıtmıştır. Halkevleri, tek parti döneminde, CHP'nin fikirlerini, prensiplerini, umdelerini, halka taşıyan kültürel kurumları olmuştur. Halkevlerinde dil ve edebiyat konularıyla meşgul olan bu şube özellikle Halkevlerinin ilk kurulduğu yıllarda TDK ile sıkı bir işbirliği yapmış ve adeta bu kurumun birer şubesi olarak çalışmışlardır. Bu şube tarafından verilen konferanslar Atatürk devrimlerinin halka anlatılması ve benimsetilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Milli bayramların kutlanması ve Türk büyüklerinin anılarak halka tanıtılması vazifesi de verilen bu şube, milli bayramların da ülke genelinde daha önce hiç görülmemiş şekilde bir şölen havasında kutlanmasını sağlamıştır.

Sonuç olarak, Halkevlerinin kuruluş amaçları doğrultusunda tarih öğretimi konusunda tam manası ile başarılı olduklarını söylemek çok zordur. Ancak ellerindeki kısıtlı imkânlar ile en üst seviyede hizmet verildiğini söyleyebiliriz. Halkevlilerin halkevinin bütün çalışmalarını gönüllü yaptıkları ve hiçbir ücret veya ödül almadıkları düşünüldüğünde, faaliyetlerin önemi bir kez daha artar.

Kaynakça:

Arşiv Belgeleri

BCA Cumhuriyet Halk Partisi Tutanakları "Halkevleri".

Resmî Yayınlar

TBMM Zabıt Ceridesi, TBMM Basımevi, Ankara 1951.

Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliğinin Parti Teşkilatına Umumî Tebligatı, Temmuz 1939'dan 31 Birincikânun 1939 Tarihine kadar, C.15, Zerbamat Basımevi 1940.

Halkevleri İdare ve Teşkilat Talimatnamesi, Ankara 1940.

Halkevleri Hakkında Genel İdare Kurulu'nun Açıklaması, (26.XI. 1951), Ulus Basımevi, Ankara.

Halkevlerinin 1933 Senesi Faaliyet Raporları Hülasası, Hâkimiyeti Milliye Matbaası, 1934.

Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliğinin Parti Teşkilatına Umumi Tebligatı, Temmuz 1940'dan 31 Birincikanun 1940, C.17.

Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliğinin Parti Örgütüne Genelgesi, 1 İkincikânun 1936'dan 30 Haziran 1936 sonuna kadar, C.8, Ulus Basımevi 1936.

Cumhuriyet Halk Fırkası Genel Kâtibliğinin Fırka Teşkilâtına Umumî Tebligatı, Temmuz 1934'ten Birincikânun 1934 sonuna kadar, C.5, Ulus Matbaası 1935.

CHP Halkevleri ve Halkodalarının 1942 Çalışmaları, Ankara 1943.

CHP 1939'da Halkevleri, Recep Ulusoğlu Basımevi, Ankara 1940.

CHP Temsil Kolları İçin Kılavuz, CHP Yayımı Kılavuz Broşürler: 1, Ankara 1945.

Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Genel Kitaplıklar ve Müzeler İle Halkevleri, Odaları ve Okuma Odaları Kitaplıkları İstatistikleri 1943–1944, Pulhan Matbaası, 1946.

Süreli Yayınlar

Sinop, Ortayayla, 4 Eylül, Doğru Söz.

Makaleler ve Kitaplar

"Haberler ve Çalışmalar", 4 Eylül, Y. 6, S. 14–30, 30 Nisan 1940.

"Halkevleri Temsil Şubelerinde Nasıl Bir Çalışma Tarzı Vardır", Ulus Halkevleri İlavesi, 19.2.1938.

Arık, Remzi Oğuz, Halkevlerinde Müze, Tarih ve Folklor Çalışmaları Kılavuzu, Ankara 1947.

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt III, AAM yay., Ankara,1997.

Barkan, Ömer Lûtfi. "Osmanlı İmparatorluğu'nun Teşekkülü Meselesi", Belleten, Cilt: VIII, Sayı: 29, (II. Kanun 1944), ss. 344-356.

Baymur, Fuat. "Halk Eğitimi Davamız", Ülkü, Ankara 1943, S. 51, s. 17-18.

Çağlar, Behçet Kemal. "Halkevlerinde Göze Çarpan Çalışmalar ve Beliren Değerler", Ülkü, C.XI, S.64, Haziran 1938.

Doğaner, Yasemin. "Atatürk İnkılâbının yerleşmesinde Halkevlerinin Rolü", Kök Araştırmalar, C.2, S. 2, Güz 2000, s. 71-84.

Ergün, Mustafa. Atatürk Devri Türk Eğitimi, Ocak Yayınları, Ankara 1997.

Halkevleri Nasıl Çalışıyorlar", Ülkü, C.5, S.30, Ağustos 1935.

İnan, Afet. "Türk Tarih Kurumu'nun 1937'den 1943'e Kadar Arkeolojik Çalışmaları Hakkında Asbaşkan Bayan Afet İnan'ın Raporu", Belleten, Cilt: VIII, Sayı: 29, (II. Kanun 1944), ss. 39-51.

Karal, Enver Ziya. Atatürk'ten Düşünceler, İstanbul 1986.

Necip, Ali. "Halkevleri Yıldönümü Nutku", Ülkü, C.3, S.13, Mart 1934.

Özer, İsmail. "İngiliz Kültür Heyeti (British Council) İle Halkevleri Arasındaki Kültürel Münasebetler", Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Y.14, S. 2, Ağustos 2010, s. 95-138.

Özer, İsmail. "Türk Modernleşmesinde Halkevleri ve Diyarbakır Halkevi Örneği", Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara 2010.

Tekeli i. – Ş. Gencay. "Türkiye'de Halkçılık İdeolojisinin Evrimi", Toplum ve Bilim, (Yaz-Güz 1978), s. -87-103.Tekinsoy, Betül. "Çorum Halkevi ve Faaliyetleri (1932-1951)", Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Ana Bilim Dalı Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat 2013.

Türkmen, İsmet. Kastamonu Halkevi ve Türkiye'nin Modernleşme Sürecine Katkıları (1932-1951), Ankara 2013.

Wilson, Howard E.-İlhan Başgöz. Türkiye Cumhuriyeti'nde Milli Eğitim ve Atatürk, Ankara: Dost Yayınları, 2003.

Yılmaz, Mustafa. "1938-1960 Yıllarında Türkiye'de Kullanılan Tarih Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının İncelenmesi", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul 2006. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Fransızca Haber Başlıklarının İncelenmesi ve Çevirisi Üzerine Gözlemler

Analysis Of French Newspaper Headlines And Observation On Their Translations

Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL *

Öz:

Yabancı dil öğrenenler mutlaka dil ve çeviri yetilerini geliştirmek için pek çok özgün materyalin yanı sıra basılı haber metinlerinden de yararlanır. Çok yönlü ve güncel olması sebebiyle yazılı basın dilinin en etkili öğrenme ve öğretme araçlarından biri olduğu bilinir. Gazete, dergi vb. yazılı basını takip etmek belli bir ilgi ve merakın yanında, belli bir düzeyde dil ve sözcük bilgisi de gerektirir. Haber metinlerini okumak, anlamak, yorumlamak, çevirmek üst düzey bilişsel bir etkinliktir. Ama bu düzeye erişebilmek için, dil öğrenenlerin elinde her kapıyı açan, farklı dünya görüş ve kültürleriyle buluşturan, farklı dünyalarla iletişim kurduran sihirli bir anahtar olması gerektiği kanaatindeyiz. İşte bu sihirli anahtar haber başlığıdır. Zira haber başlığı dikkat çektiği, çarpıcı olduğu sürece, o yazıyı okunur kılabilir. Ancak haber başlığında kullanılan dil günlük dilden farklıdır, kendine özgü bir takım kural ve kaideleri vardır. Haber başlıkları bilgilendirici, özendirici, eğretilemeli ve anlam saptırmalı olarak dört temel başlık altında toplanabilir. Bu çalışmada kaynak dil Fransızcanın özgün haber başlıkları dilsel, anlamsal, biçimsel, sözdizimsel ve dilbilgisel bakımdan incelenmiştir. Kaynak dil Fransızcadan hedef dil Türkçeye özgün haber başlıklarının çevirileri kaynak odaklı yapılmış, iki dil arasında dil, anlam, biçim, sözdizim ve dilbilgisi bakımından bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Buna göre; haber başlıklarının dilin ve sözdizimin bütün özelliklerini kullandığı, biçimden çok anlama önem verdiği, bu nedenle bazen dilbilgisi kurallarını ihmal ettiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Haber başlığı, başlığın yapısı ve türleri, yabancı dil öğretimi, çeviri eğitimi, dilin işlevleri.

* Marmara Üniversitesi, gulhanim.unsal@marmara.edu.tr

Abstract:

The foreign language learners make use of the written news texts as well as original texts in order to improve their language and translation skills. The language of written news is one of the most effective learning and teaching tools as it is multiple and up-to-date. To follow the written news texts such as newspaper, magazine etc., it is necessary to have the knowledge of language and vocabulary on a certain level in addition to interest and curiosity. To read, understand, interpret and translate news texts is a meta-cognitive activity. Therefore, what we believe is that foreign language learners should have a magical key which opens all the doors, brings various philosophy of life and cultures together and helps communication with different lives. This magical key is the newspaper headlines. However, the news text can be readable as long as the news headlines are striking and impressive. Moreover, the language of the news headlines is different from the daily language and it has some specific rules and principles. The news headlines can be categorized as informative, incentive, metaphoric and distortion. In this study, news headlines in French as source text were analysed in terms of linguistic, semantic, stylistic, syntactic and grammar. The original news headlines were translated from French to Turkish as source-oriented and the analysis is on whether there was any difference in terms of language, meaning, style, syntax and grammar. As a result, it was observed that all features of language and syntax were used in the news headlines, meaning was more important than style and thus, the rules of grammar were ignored.

Keywords: Newspaper headlines, structures and types of the headlines, foreign language teaching, translation education, functions of the language.

Giriş :

Yabancı dil öğrenenler mutlaka dil ve çeviri yetilerini geliştirmek için pek çok özgün materyalin yanı sıra basılı haber metinlerinden de yararlanır. Çok yönlü ve güncel olması sebebiyle yazılı basın dilinin en etkili öğrenme ve öğretme araçlarından biri olduğu bilinir. Gazete, dergi vb. yazılı basını takip etmek belli bir ilgi ve merakın yanında, belli bir düzeyde dil ve sözcük bilgisi de gerektirir. Haber metinlerini okumak, anlamak, yorumlamak, çevirmek üst düzey bilişsel bir etkinliktir. Ama bu düzeye erişebilmek için, dil öğrenenlerin elinde her kapıyı açan, farklı dünya görüş ve kültürleriyle buluşturan, farklı dünyalarla iletişim kurduran sihirli bir anahtar olması gerektiği kanaatindeyiz. İşte bu sihirli anahtar haber başlığıdır. Zira haber başlığı dikkat çektiği, çarpıcı olduğu sürece, o yazıyı okunur kılabilir.

Gazetenin birinci sayfa başlıkları genelde 'blok' halindedir; yanında üst ve alt başlık bulunmaz. Büyük başlıkların öncelikle okuyucunun gözüne çarpmak, dikkatini çekmek, merakını uyandırmak gibi bir işlevi olduğu söylenebilir. Bu bilinçli olarak redaktör tarafından yapılır. Başlıkları incelemek için, -ilk sayfadaki yeri, başlığın büyüklüğü: sayfaya göre başlığın işgal ettiği alanın yüzdelik dilimi, kullanılan sayfa düzeni teknikleri (yazının büyüklüğü, kalınlığı, renkleri vb.), diğer öğelerle ilişkisi (alt /üst başlıklar, resimler vb.) sayfa düzenini incelemek yeterli olacaktır. Sadece başlıklara bakarak, redaktörün önem verdiği yazılar tahmin edilebilir. Bütün bunlar özellikler okuyucuya makalenin önemini gösterir. (http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/educatif/exercises/les_grands_titres.cfm)

1.Başlık türleri ve özellikleri

Radyo olayı duyurur, televizyon gösterir, basın açıklar. Haber başlığı ise bir olayı hem duyurur, hem gösterir hem de açıklar. Haber başlığı özel, çok şekilli, amaçlı ve anlamlı bir yapının bütünü olarak kendini gösterir. Haber başlığı bir metindir ve metinselliğin bütün özelliğini taşır. Çok çeşitli metin tütünü içinde barındırmakla beraber, Reiss'in (akt. Göktürk, 2010: 27) bilgilendirici metin türü sınıfına

girer. Zira haber ve ondan yola çıkarak oluşturulan metin bir gerçeğe dayanır. Bu gerçek, metnin bilgilendirici çekirdeğidir (Bulut, 2008: 70) Haber başlıkları bilgilendirici, özendirici, eğretilemeli ve anlam saptırmalı olarak dört temel başlık altında toplanabilir:

1-Bilgilendirici başlıklar (titres informatifs): Öncelikle kim, ne, ne zaman, niçin, nasıl sorularına cevap verir ve en nesnel biçimsel dereceyi yansıtır.

2-Özendirici başlıklar (titres incitatifs): Her çeşit yöntemle, öncelikle okuyucunun dikkatini çekmeye çalışır, ikna eder, daha fazlasını öğrenme isteği yaratır. Ama bazen hiç bir bilgi içermez.

3-Eğretilemeli başlıklar (titres métaphores): Özendirci başlıkların bir türüdür, öncesinde bir bilgi yorumu içeren biçimsel etki ve resimler üzerine kurulur.

4-Anlamı saptırmalı başlıklar (titres qui utilisent un détournement de sens): Aralarında aldatmalı bir ilişkisi sağlamak için okuyucunun bildiği ifadelere (kalıp sözler, eser başlığı, kişi adı vb.) gönderme yapan özendirici başlık türlerinden bir diğeridir (http://www.eco.univ-rennes1.fr/digitalAssets/238/238167_memento_presse.pdf).

Haber dili kısa, özlü ve çarpıcı bir özelliğe sahiptir (Bulut, 2008: 76). Dil ise bir bildirişim aracıdır. Kıran (1996: 83) bildirişimi 'göstergeler dizgesi aracılığıyla bilginin isteyerek aktarımı' olarak tanımlar. Her bildirişim süreci, ortak bir dile sahip alıcı ve gönderici arasında gerçekleşen bir ileti aktarımıdır. Dilsel bildirişimin gerçekleşmesi için gönderici, ileti, alıcı, gönderge, kod ve kanala ihtiyaç vardır. Bildirişimin temel öğeleri ve işlevleri arasında sıkı bir ilişki vardır (Baylon-Fabre, 1990: 64). Bu bağlamda Jakobson'un bildirişim modeli ve dilin işlevleri konuya şöyle uyarlanabilir.

Gönderge /Olay / Gönderge İşlevi/

|

Gönderici ← İleti → Alıcı

/Gazeteci / Anlatım İşlevi/ /Haber/ Sanat İşlevi/ /Okuyucu/ Çağrı İşlevi/

|

Kanal /Gazete/ İlişki İşlevi/

|

Kod /Ortak dil/ Üstdil İşlevi/

Gönderge /olay/ iletinin göndermede bulunduğu durum ya da sözü edilen şeydir. Gönderici / gazeteci/ iletinin temel kaynağıdır. İleti /haber iletisi/ gönderici ile alıcı düzleminde gerçekleşir. Bir kod yardımıyla ileti oluşturulur. Alıcı /okuyucu/ göndericinin kodladığı iletiyi çözen kişidir. Alıcının iletiyi yorumlama işlemidir. Alıcıyla göndericinin kullandığı sözcükler farklı olduğunda aralarında iletişimsizlik olur. Alıcının haber başlığını anlayamaması buna örnek olarak verilebilir. Kod /ortak dil/ özel bir belirtkeler sistemine ait birleşim kurallarının tümüdür. Doğal dillerde, kod sesbirim ve biçimbirimlerin kendi aralarındaki birleşim kurallarından oluşur. Kanal /gazete/ koda ait göstergelerin aktarıldığı bir araçtır, iletinin iletilmesinde fiziksel bir dayanaktır.

Gönderge işlevi ya da bildirme işlevi dilin temel işlevidir ve bilgi iletmeye yarar. Nesnel bilgileri iletir ve her türlü yazılı iletinin temel işlevini oluşturur. Anlatım işlevi ya da dilin belirtme işlevi de denir. İleti ile ileti üreten gönderici arasındaki ilişkiyi açıklar. Öznel bir özellik taşır. Çağrı işlevi ileti ile alıcı arasındaki ilişkileri açıklar ve dili alıcıyı etkilemek amacıyla kullanır. Bu işleve 'dilin yaptırma' işlevi de denir. Alıcıyı ikna etmek söz konusudur. Emir tümceleri, ikinci tekil/çoğul (sen/siz) şahıslar sıklıkla kullanılır. İlişki işlevi gönderici ile alıcı arasındaki ruhsal ilişkiyi kurar ve sürdürür. Daha çok 'dilin törensel' işlevini yerine getirir. Yazı dilinde okunaklı bir yazı, noktalama işaretleri, imlâ kuralları birer ilişki öğeleridir. Üstdil işlevi alıcı tarafından anlaşılamayan göstergelerin anlamını açıklar.

Gönderici betimleme konusu olarak dili ele alır. Sanat işlevi iletinin kendisiyle ilgilenir ve her türlü dilin gücül deneyim biçimini içerir (Kıran, 1996: 90-99). Ayrıca pek çok dilbilimci 'dil ancak şiirsel dil uğruna bozulur' diyen Jakobson'un bildirişim modeline dilin 'oyun işlevini' de eklemek gerektiğini düşünmektedir.

Haber başlıklarının çok çeşitli şekilde oluşturularak dilin bütün yaratıcılık sınırlarını zorladığı gözlemlenir. Bir başlık metnin bütününe dair –konu, kişi, yer, zaman, durum, vb.- pek çok bilgi verir. Ancak haber başlığında kullanılan dilin günlük dilden farklı olması, kendine özgü bir takım kural ve kaidelere dayanması, özü gereği kısa ve yoğun bilgi içermesi haber başlığının anlaşılabilirliğini zorlaştırır. Üstelik dilsel ve sözdizimsel özellikleri bilmenin yanında bir artalan bilgisi, bir yorum bilgisi de gerektirir.

1.2.Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacını, haber başlıklarını dilsel, anlamsal, biçimsel, sözdizimsel ve dilbilgisel bakımdan incelemek ve başlıkları kaynak dil Fransızcadan hedef dil Türkçeye çevirerek iki dil arasında dil, anlam, biçim, sözdizim ve dilbilgisi bakımından bir fark olup olmadığını araştırmak oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Çalışmada haber başlıkları dilsel, anlamsal, biçimsel, sözdizimsel ve dilbilgisel bakımdan inceleneceği için, araştırma yöntemi tarama modelinde betimsel bir çalışma niteliğindedir. veri toplama aracını özgün haber başlıkları oluşturmaktadır. Haber başlıkları kaynak dil Fransızcada Radio France Internationale (RFI), Le Monde.fr ve Le Figaro.fr gazetelerinde taranacaktır. Elde edilen veriler hedef dilin elverdiği ölçüde kaynak odaklı çevrilecek ve dil çifti arasında dil, anlam, biçim, sözdizim ve dilbilgisi bakımından bir fark olup olmadığı araştırılacaktır.

3. Bulgular

3.1. Tümce yapıları

-Yalın tümce

1-Les confessions de Hollande navrent ses amis (Le Monde, le 17.10.2016 'politique')

/Hollande'ın itirafları dostlarını üzdü/

-Bileşik tümce

2-François Hollande « assure qu'il n'y aura pas de réinstallation » de migrants dans la « jungle » de Calais (Le Monde, le 31.10.2016-'société')

/François Hollande Calais « jungle » kampına «sığınmacıların tekrar yerleştirilmeyeceğinin teminatını veriyor »/

3-Valls appelle la gauche au rassemblement en vue de la présidentielle (Le Monde, le 22.10.2016 'politique')

/Valls başkanlık seçimleri dolayısıyla solu birleşmeye çağırıyor/

-Tam tümce

Başlığın 'S+V+C' şeklinde tam bir tümce olması, anlam bulanıklığını kaldırması ve daha kolay anlaşılabilir olması bakımından önemlidir.

4-Le Liban sort de sa crise politique (Le Figaro, le 31.10.2016 'international')

/Lübnan siyasi buhranından çıkıyor/

-Aratümce

5-Jacqueline veyrac, propriétaire d'un hôtel de luxe, enlevée en pleine rue à Nice (Le Figaro, le 24.10.2016- 'société')

/ Jacqueline veyrac, lüks bir otelin sahibi, Nice'te sokak ortasında kaçırıldı/

-Eksiltili tümce

Eksiltili tümce ad dizimine indirenebilir. Başlıktaki konunun anlaşılması esastır. Göndergeseldir ve genellikle güncel olayları, sıradan kişileri içerir (Njok Kome, 2010).

6-Ouragan Matthew: près de 300 [personnes] [sont] morts en Haïti, [le] plan d'urgence [a été appliqué] aux Etats-Unis (Le Monde, le 06.10.2016- 'international')

/Matthew kasırgası: Haiti'de 300'e yakın [kişi] ölü[öldü], Amerika'da acil [durum] plan/[uygulandı]/

Haber başlığında belirteç eksiltili bir tümce içinde yer alabilir.

7-Des associations toujours plus dynamiques (Le Monde, le 18.10.2016- 'société')

/Dernekler her zaman daha hareketli/

8-Novak Djokovic tout près… d'assommer un arbitre (Le Figaro, le 11.10.2016- 'sport-

tennis')

/Novak Djokovic'in vuruşuyla bir hakemi öldürmesine ramak kala…/

9-L'Oncle Sam aime (encore) trop la viande (Le Monde, le 21.10.2016- 'gastronomie')

/Sam Amca (hala) eti çok seviyor/

-Yarı yardımcı eylem tümcesi

Haber başlığında yarı yardımcı eylemler 'pouvoir, devoir, vouloir, savoir vb.' fiillerine rastlamak mümkündür.

10-Bataille de Mossoul : « Entre 300 000 et 1 million de personnes pourraient fuir » (Le Monde, le 17.10.2016-'international')

/Musul Savaşı : « 300 000 ila 1 milyon kişi kaçabilecekti»/

11-Les Français veulent conserver l'ISF [l'impôt sur la fortune] (Le Monde, le 27.10.2016'économie)

/Fransızlar malvarlığı vergisini korumak istiyorlar/

3.2. Tümce türleri

-Olumlu tümce

Tümcenin olumlu biçimidir, olumsuzluk ifadeleri içermez. Sıklıkla okuyucuyu ikna etmek için 'evet' (oui, si), 'kesinlikle' (assurément, certainement, certes), 'gerçekten' (en vérité), 'hiç şüphesiz' (sans doute), vb. ifadeler kullanılır. Bu tür ifade biçimlerinin okuyucuyla dilsel bir etkileşim izlenimi verdiği kanısındayız.

12-Oui, les inégalités progressent en France ! (Le Monde, le 17.10.2016 -'idées')

/Evet, Fransa'da [kadın erkek arasındaki] eşitsizlik artıyor!/

-Olumsuz tümce

Bilindiği gibi genel olarak olumsuzlukla, okuyucu önermeyi reddeder, sözcenin sözünü inkâr eder. Haber başlığında ne… pas en sık kullanılan olumsuzluk biçimidir. Ama ne…que, ne…rien, ne…jamais,

ne…personne, ne…aucun(e), ne…ni…ni vb. olumsuzluk ifade eden yapılara da rastlanır (Charaudeau, 1992: 557).

13-« Le gouvernement ne peut pas se permettre un conflit avec la police » (Le Monde, le 21.10.2016 – 'police et justice')

/« Hükümet polisle çatışmaya izin veremez »/

-Soru tümcesi

Başlıklarda sıkça rastlanan soru işareti merak uyandırır, okuyucunun kafasında bir sorun yaratır. Soru tümcesinde konuşmacı bir muhataba ihtiyaç duyar. Charaudeau (2006: 37), yazarın sorgulamayı kabul etmek zorunda kalan okuyucuyla işbirliği ilişkisi kurduğunu söyler.

14-CETA: qui est pour et qui est contre en France ? (Le Monde, le 11.10.2016 - 'le décodeur')

/CETA : Fransa'da kim kimden yana ya da kim kime karşı ?/

15-France: quels musulmans, quel islam ? (RFI, le 07-10-2016-'à la une')

/Fransa: hangi müslüman, hangi islam ?/

16-Comment gérer les conflits entre économistes ? (Le Monde, le 11.10.2016 - 'économie')

/Ekonomistler arasındaki anlaşmazlık nasıl çözülür ?/

-Ünlem tümcesi

Ünlemin genelde ruh hali ya da okuyucuyla paylaşılmak istenen bir duyguyu yansıttığı söylenebilir. Gerçek ya da hayali bir olay karşısında muhatabın tepkisini ifade eden tümce türü olarak bilinir. Duygu yüküyle bildirme kipini emir kipinden ayırır. Dilin anlatım işlevine denk gelir.

17-Antoine Doinel est mort, vive le roi ! (Le Monde, le 05.20.2016 -'cinéma')

/Antoine Doinel öldü, yaşasın kral!/

-Üsteleme tümcesi

Vurgu söylemin bir öğesi ya da tümce üzerine yapılır. 'c'est + relatif', 'il y a + relatif', 'voici, voilà' vb. biçimlerine rastlanır.

18-Leonardo Padura : « La meilleure partie de base-ball, c'est celle où il y a le moins d'actions » (Le Monde, le 21.10.2016 – 'sport et forme')

/Leonardo Padura : « En iyi beyzbol karşılaşması, en az çarpışmanın olduğu karşılaşmadır »/

19-Turquie : « Me voilà aujourd'hui en prison pour avoir cru à des mots tels que vérité et paix » (Le Monde, le 31.10.2016-'idées') /Türkiye: « Gerçek ve barış gibi sözlere inandığım için işte ben de bugün hapisteyim»

20-L'aide au développement: comment la rendre efficace?(Le Monde, le 28.10.2016 'économie') /Gelişmeye yardım: o nasıl etkili olur?/

21-Un président « Et moi, et moi, et moi ! »(Le Monde, le 29.10.2016 – 'politique')

/« Ya ben, ya ben, ya ben! » diyen bir başkan/

-İlgeç tümcesi

Başlıklarda çok çeşitli anlam içeren ilgeç kullanımına sıklıkla rastlanır. Kısa olması ve anlamı kuvvetlendirmesi bakımından tercih edildiği söylenebilir.

22-De Calais à Cancale : « C'est comme un rêve qui devient réalité » (Le Monde, le 25.10.2016- 'société')

/Calais'den Cancale'e : « Gerçek olan bir rüya gibi »/

23-De 1996 à 2015, comment le profil du chômeur a évolué en France (Le Figaro, le 22.10.2016- 'écographie')

/1996'dan 2015'e kadar, Fransa'da işsizlik profili nasıl gelişti/

24-L'ouragan Matthew poursuit sa progression sur la côte sud-est des Etats-Unis, Haïti dévastée (Le Monde, le 07.10.2016- 'international')

/Matthew kasırgası Amerika Birleşik Devletleri'nin Güneydoğu kıyısında ilerlemeye devam ediyor, Haïti yerle bir oldu/

25-Bataclan, un premier pas vers la renaissance (Le Figaro, le 27.10.2016 'culture')

/Bataclan, renesansa doğru ilk adım/

26-Les Obama distribuent des bonbons pour leur dernier Halloween à la Maison Blanche (Le Monde, le 01.11.2016 'international')

/Obamalar Beyaz Saray'daki son Cadılar Bayramı nedeniyle şeker dağıtıyorlar/

3.3.Eylem çatısı

Haber başlığında sıklıkla temel fiili içermeyen tümcelere rastlanır. Bu tümceler isim tümcecikleridir. Biçimleri fiili tümcelerden farklıdır. Geçmiş zaman ortacı ve eyleyen edilgen yapının öğeleridir. Örneğin, 'être' fiili çıkartılabilir ya da eksiltilebilir. Fiilin etken, edilgen, dönüşlü çatıda olması tümce yapısını etkiler. Ancak 'être' fillinin kaldırılışı edilgen yapının anlaşılmasını etkilemez.

27-Les Chinois de France [sont] face au racisme ordinaire (Le Monde, le 04.10.2016 –'enquête')

/Fransa'daki Çinliler olağan ırkçılıkla karşı karşıya/

28-Le voile [est] sous toutes les coutures (Le Monde, le 29.09.2016 -'idées')

/Bütün moda tasarımlarında eşarp/

29-Haïti [a été] meurtri par l'ouragan Matthew (RFI, le 07-10-2016, 'à la une')

/Matthev kasırgası Haïti'yi yıktı/

30-L'ex-footballeur anglais Gary Lineker [a été] violemment critiqué pour avoir défendu les migrants (Le Monde, le 21.10.2016 – 'Europe')

/Eski İngiliz Futbolcu Gary Lineker mültecileri savunduğu için sert bir şekilde eleştirildi/

3.4. Eylemsiz tümce / isim dizeleri

Haber başlığının çoğunluğunda çekimli fiiller yer almaz. Pek çoğunun isim tümcelerinden kurulduğu görülür. Fiil olmadan, bir tümce en aza indirgenir, kısa olur ve sadece temel sözcükleri içerir. Bu yoğunlaştırma sonucu, vurgu iletinin özüne, yani sözcük üstüne yapılır. Bu tür başlıkların amacının, bilginin en güçlü terimi üzerine okuyucuyu yoğunlaştırmak ve şok etkisi yaratmak olduğu söylenebilir.

31-Figures libres. Journaux, radio, philo, Merleau (Le Monde, le 27.10.2016- 'culture')

/Serbest tasvirler. Gazeteler, radyo, felsefe, Merleau/

32-Tremblement de terre en Italie, effondrement d'une église (Le Monde, le 27.10.2016- 'Europe')

/İtalya'da deprem, bir kilisenin yıkılışı [bir kilise yıkıldı]/

-İsim dizesi

33-Xavier Fender, ingénieur, Parisien et néo-paysan (Le Monde, le 21.10.2016 – 'économie')

/Parisli Mühendis Xavier Fender de artık yeni-köylü/

34-Salaires, horaires, congés: les conditions de travail des policiers en France (Le Figaro, le 19.10.2016- 'l'explicateur')

/Ücretler, çalışma saatleri, izinler: Fransa'da polislerin çalışma şartları/

-Özel isim

Başlık kişi adı ya da yer adına gönderme yapabilir. Bu durumda başlık gönderge dünyası inşa eder ve yerelleştirmeyi sağlar. Özel adlar başlıkla ilişki içindedir, sözdizimle bütünleşir ve yer dolaylı tümleci ve yönelme durumu gibi iş görür (Njok Kome, 2010).

35-Irak: l'opération pour reprendre Mossoul des mains de l'EI est lancée (Le Monde, le 17.10.2016 'actualité')

/Irak : El Kaide'nin elindeki Musul'u geri almak için tatbikat başlatılıyor/

36-Juppé-Macron : du rififi dans le camp progressiste (Le Monde, le 18.10.2016- 'idées')

/Juppé-Macron : yenilikçi cephede hesaplaşma/

-Cins isim

Başlıkta toplumun değer verdiği belli bir konu, somut bir konu sunulabilir. Başlığın konulu bir boyutunun olması, okuyucunun dikkatini çeker ve habere yakınlaşmayı destekleyebilir.

37-Chômage: la courbe commence-t-elle à s'inverser ? (Le Monde, le 18.10.2016- 'les décadeurs')

/İşsizlik: eğri tersine dönmeye başlayacak mı ?/

-İsim tamlaması

38-Le rêve déçu de la Cour pénale internationale (Le Monde, le 18.10.2016- 'idées')

/Uluslararası Ağır Ceza Mahkemesinin hayal kırıklığın uğramış hayali/

39-La longue fin de la « jungle » de Calais (Le Monde, le 18.10.2016- 'société')

/Calais « jungle »'nın uzun sonu/

-Kısaltma

Bu özel adlar bazen bir kurum adı olabilir. Baş harflerden oluşan sözcük bir kısaltma (acronyme) olsa da bilinir.

40-L'Unesco adopte une résolution controversée sur Jérusalem (Le Monde, le 18.10.2016 -Proche-Orient)

/Unesco Küdüs hakkında tartışmalı bir kararı kabul ediyor/ [Unesco: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örğütü]

41-Abus sexuels en Centrafrique : une enquête de l'ONU nuance les accusations (Le Monde, le 18.10.2016 –'Le Monde Afrique')

/Orta Afrika'da cinsel taciz : BM soruşturması suçları ayrıştırıyor/ [ONU : Birleşmiş Milletler Örgütü]

-Ödünçleme

Fransızca da diller arasındaki etkileşimden dolayı İngilizceden ödünç sözcükler almıştır.

42-CETA : quelles suites pour l'accord commercial entre l'Europe et le Canada ? (Le Monde, le 21.10.2016 – ' international')

/CETA: Avrupa ve Kanada arasında ticari anlaşmadan hangi sonuçlar çıkacak?/ [CETA : Dünya Ekonomi ve Ticaret Anlaşması]

43-Les «newsgames», ou quand l'info se joue en ligne (RFI, le 19.10.2016-'à la une')

/« Bilgi oyunu », ya da bilgi çevrimiçi oynandığında/

44-Putsch raté en Turquie: avalanche de dossiers pour contester les limogeages (RFI, le 07.10. 2016, 'à la une')

/Türkiye'de haksız tasfiye: işten çıkarmalara itiraz dosyaları çığ gibi büyüyor/

45-«Brown-out» : quand le travail perd tout son sens (Le Figaro, le 24.10.2016, 'économie')

/Akım düşüşü: iş bütün anlamını kaybedince/

3.5. Kip, zaman ve görünüş

Eylem verdiği bilginin niteliğine göre (istek, haber, emir vb.), zamanına göre (şimdi, geçmiş, gelecek, vb) ya da görünüşüne göre (süren, bitmiş, gerçekleşmek üzere olan vb.) özellikler gösterir (Polat, 2006: 207).

-Bildirme kip ve zamanları

-Şimdiki zaman

Haber başlıklarında en sık kullanılan zamandır. Yakın geçmişi ya da şu anda etkileri hala süren geçmiş zamanı belirtir. Betimleme, alışkanlık, çözümleme, varsayım, genel gerçek, atasözü vb. kullanım değerleri vardır (Delatour, ve diğ., 2004: 121-122).

46-Fraude fiscale: le parquet réclame de la prison ferme contre Guy Wildenstein; son avocat plaide la relaxe (Le Monde, le 21.10.2016 – 'société')

/vergi kaçakçılığı : savcılık Guy Wildenstein'ın hapsini istiyor ; avukatı salıverilmesinden yana/

-Şimdiki zamanın hikâyesi

Basının ilk sayfasında genellikle tekrarlamalı bir değer içerir. Betimleme, alışkanlık, nezaket, henüz gerçekleşmemiş bir olay vb. ifade eder (Delatour, ve diğ., 1991: 46).

47-Ce que les Wallons reprochaient au Ceta (Le Figaro, le 24.10.2016- 'économie')

/Belçika'nın (Walonların) CETA'da reddettiği şey/ [CETA: Dünya Ekonomi ve Ticaret Anlaşması]

48-Et si... je rechargeais ma voiture électrique grâce à la route ? (Le Figaro, le 19.10.2016- 'Figaro partner')

/Peki…yolda elektirikli arabamı şarj edebilecek miydim?/

-Görülen geçmiş zaman

Belli bir süresi içinde gerçekleşen, tamamlanmış bir olayı, ard arda gelen olayları, bir tekrarı gösterir (Delatour, ve diğ., 1991: 47).

49-L'atterrisseur européen Schiaparelli s'est écrasé sur Mars (Le Figaro, le 21.10.2016- 'sciences-environnement')

/Avrupa uzay aracı Schiaparelli Mars'ta parçalandı/

50-Une immense cyberattaque a visé des grands sites Web (Le Figaro, le 24.10.2016- 'tech&web')

/Sınırsız bir sanal saldırı büyük Web sitelerini hedef aldı/

51-Irak : plus de 10 000 personnes ont fui Mossoul (Le Monde, le 27.10.2016 -'Proche-Orient)

/Irak: 10 binden fazla insan Musul'dan kaçtı/

-Gelecek zaman

Yakın ya da uzak geleceği gösterir. Emri yumuşatır (Delatour, ve diğ., 2004: 130).

52-Les femmes gagneront autant que les hommes en... 2186 (Le Figaro, le 28.10.2016- 'économie')

/ Kadınlar erkekler kadar kazanacak ... 2186'da/

53-Le gouvernement va débloquer une centaine de millions d'euros pour les policiers (Le Monde, le 26.10.2016 -'société')

/Hükümet polislere yüz milyonlarca avronun önündeki engeli kaldıracak/

54-CETA: Justin Trudeau ne viendra pas à Bruxelles pour signer l'accord Canada-UE policiers (Le Monde, le 26.10.2016 -'international')

/CETA: Justin Trudeau Brüksel'e Kanada-AB arasındaki anlaşmayı imzalamak için gelmeyecek/

- Koşul kipi / geçmişteki gelecek

Haber dilinde sıklıkla kullanılan şart kipi doğruluğu henüz onaylanmamış olayları belirtir. Bir istek, esef, hayali bir olay, yumuşatma, şaşkınlık, tavsiye, sitem vb. kullanım değerlerini içerir (Delatour, ve diğ., 2004: 142-143).

55-L'économie pourrait gagner jusqu'à 310 milliards d'euros en réduisant les discriminations (Le Figaro, le 20.09. 2016- 'économie')

/Ayrımcılığı azaltarak ülke ekonomisi yaklaşık 310 milyar avro kazanabilecekti/

56-2017: Sarkozy voterait Hollande face à Le Pen (Le Figaro, le 27.10.2016-'politique')

/2017: Sarkozy Le Pen karşısında Hollande'a oy verecekti/

57-« Le conflit syrien ne cessera que si Poutine et Assad sont confrontés à de sérieuses

menaces » (Le Monde, le 21.10.2016 – 'idées')

/« Suriye'deki çatışma ancak Poutine ve Assad ciddi tehditlere maruz kalırsa bitecek »/

-Emir kipi

Basında sıkça kullanılan alt-üst ilişkisi içeren emir kipi, dilin yaptırma işlevini kullanarak iletiyle alıcı arasında doğrudan iletişim kurar, alıcıyı etkiler, ikna eder. Yakın ya da uzak gelecek zaman ifade eder (Delatour, ve diğ., 2004: 146).

58-Comparez les dépenses sociales dans 35 pays du monde (Le Figaro, le 22.10.2016- 'éco-graphie')

/Dünyanın 35 ülkesinde sosyal harcamaları karşılaştırın/

59-Prendre Marine Le Pen aux mots (Le Monde, le 24.10.2016 – 'idées')

/Marine Le Pen'in teklifini kabul edin/

60-Daft Punk, Banksy, Ferrante... pour créer heureux, créons cachés (Le Monde, le 26.10.2016 - 'culture')

/Daft Punk, Banksy, Ferrante…mutlu olmak için, saklananları bulalım/

-Mastar kipi

Şahıssız yarı ad kipi olan mastarı, bazen tümcenin öznesi, bazen de eylemi olarak bir dilek, bir tavsiye niteliğinde haber başlıklarında görmek mümkündür (Delatour, ve diğ., 1991: 74).

61-Sécuriser les droits des autochtones protège la planète (RFI, le 14-10-2016-'à la une')

/Yerlilerin haklarını güvence altına almak dünyayı koruyor/

62-Souffrir et sourire au Nigeria (RFI, le 14-10-2016- 'à la une')

/Nijerya'da acı çekmek ve ya gülümsemek/

63-Pourquoi refuser un héritage ? (Le Monde, le 21.10.2016 – 'économie')

/Bir miras niçin reddedilir?

-Kişisiz kip

64-Faut-il enregistrer les contrats d'apprentissage ? (Le Monde, le 31.10.2016- 'économie')

/Çıraklık sözleşmelerini tescil ettirmek gerekir mi?/

65-Il faut écrire un nouveau chapitre de la lutte contre la douleur (Le Monde, le 31.10.2016- 'sciences')

/Acıya karşı mücadelenin yeni bir bölümünü yazmak gerek/

3.6. Farklı anlatım biçimleri

-Söz sanatları

Çeşitli metin türlerini içine alan haber dili sıklıkla söz sanatlarına başvurur. Zira okuyucuyu ikna etmek isteyen yazar, söz sanatlarının kendisine sunduğu bütün yollara başvurur (Grosse, 2001: 17). Dilin sanat ve oyun işlevini yerine getirir. Başlıklarda eğretileme, addeğişimi, yeni sözcük yaratma, cinas vb. söz sanatlarına rastlandığı için eğretilemeli başlıklar sınıfında yer alır.

66-La France donne un sursis à ses centrales à charbon (Le Figaro, le 21.10.2016,'économie')

/Fransa elektirik üretimine ara veriyor [ara verdi]/

67-La Turquie réaffirme ses prétentions en Syrie et en Irak (Le Monde, le 22.10.2016 – 'international')

/Türkiye Suriye ve Irak'a taleplerini yineliyor [yineledi]/

Yukardaki tümcelerde addeğişimi (yer - o yerde bulunanlar, o yerde yapılanlar) yapılmıştır.

68-Le bilan catastrophique du chef de l'État depuis 2012? La faute à Sarkozy, disent les Hollandais (Le Figaro, le 05.10.2016- 'économie')

/2012'den bu yana Devlet Başkanı'nın vahim durumu mu? Hata Sarkozy'de, diyor Hollande yanlıları/

/Les Hollandais/ sözcüğü 'Hollande yanlıları' anlamına gelirken 'Hollandalılar' sözcüğüyle de sesteşlik oluşturarak cinas (le calembour) yapılmıştır.

69-Les «Frenchies» de Grande-Bretagne ne se sentent plus chez eux (Le Figaro, le 28.10.2016- 'international')

/İngiltereli 'Fransızlar' artık kendilerini evlerinde hissetmiyorlar/

«Frenchies» sözcüğü üretilmiş bir sözcük olarak karşımıza çıkmaktadır.

70-Lee Jae-yong, une « fleur cultivée en serre » à la tête de Samsung (Le Monde, le 31.10.2016- 'économie')

/ Samsung'un başına « serada yetişmiş bir çiçek », Lee Jae-yong/

Lee Jae-yong 'serada yetişmiş bir çiçeğe' bezetilerek eğretilme yapılmıştır.

71-Bonheur contraint, malheur certain (Le Monde, le 28.10.2016- 'économie')

/Mutluluk zorunlu, mutsuzluk kesin/

Bonheur/malheur, contraint/certain sözcükleriyle ses oyunu yapılmıştır.

72-En Italie, les séismes se succèdent « comme un jeu de dominos » (Le Monde, le 31.10.2016- 'planète')

/İtalya'da depremler « domino oyunu gibi » birbirini takip ediyor/

Depremle domino oynunu arasında bir benzerlik ilişkisi 'comme' ilgeci yardımıyla kurularak eğretileme yapılmıştır.

73-F1: tout le monde valse, pas seulement les pilotes (RFI, le 31.10.2016 –'sport')

/Sadece pilotlar değil, herkes vals yapar:F1/

Burada vals sözcüğü hem gerçek anlamda hem de değişmeceli anlamda kullanılarak değinmece (la trope) sanatı yapılmıştır.

-Deyim

74-Sous pression, les policiers disent leur ras-le-bol (Le Monde, le 19.10.2016- 'société')

/ Stres altındaki polisler bıktıklarını söyledi/

75-Donald Trump, Justin Trudeau, Ted Cruz : quand les enfants leur mettent un vent (Le Figaro, le 11.10.2016- 'madame')

/Donald Trump, Justin Trudeau, Ted Cruz: çocuklar onlara aldırmayınca/

3.7. Biçimsel özellikleri

-Tanımlılıklar

Fransızcada belirli ve belirsiz tanımlılıkların (le, la, l', les, un, une, des), haber başlıklarında bir tutarsızlık gösterdiği söylenebilir. Tanımlılıklar her başlıkta her zaman yer almayabilir.

76-La « double peine » des migrants homosexuels (Le Monde, le 11.10.2016-'idées')

/Homoseksüel mültecilerin 'çifte acısı'/

77-En Chine, un grand bond vers Confucius (Le Monde, le 13.10.2016 'idées')

/Çin'de, Confucius'a doğru büyük bir sıçrama/

78-[La] Visite à risques de Hollande à Florange (Le Monde, le 17.10.2016- 'économie')

/Hollande'ın Florange'a riskli ziyareti/

79-[La] Famille et [la] sexualité : le dilemme de la droite (Le Monde, le 17.10.2016 'idées')

/Aile ve cinsellik: [S]sağın ikilemi/

- Sayılar

Başlıkta asal sayıların daha kolay okunması ve yazılması, akılda kalması gibi nedenlerden dolayı bilimsel, teknik, istatistik, ekonomik veriler için yazıdan ziyade rakamların kullanıldığı dikkat çekmektedir (http://boileau.pro/blog/en-chiffres-ou-en-lettres/).

80-5 choses à retenir sur les 30 nommés au ballon d'or (Le Figaro, le 24.10.2016, 'sport')

/Altıntop kazanan 30 kişi hakkında akılda tutulacak 5 şey/

81-3 800 migrants sont morts en Méditerranée en 2016, un chiffre record selon l'ONU (Le Monde, le 26.10.2016- 'international')

/2016 'da 3800 mülteci Akdeniz'de öldü, BM'e göre rekor bir sayı/

82-Manif pour tous à Paris: 24 000 participants selon la police, 200 000 selon les organisateurs (Le Monde, le 17.10.2016 'société')

/Paris'te herkes için gösteri : Polise göre 24 000, düzenleyicilere göre 200 000/

-Noktalama işaretleri

Yazı dilinde dilin ilişki işlevini üstlenen noktalama işaretleri etki ve vurguyu güçlendirilir. Eksiltili, anlamlı, çarpıcı tümce sonlarında kullanılır. İşlevsel noktalama işaretleri bölümleri sıraya koyar (Njok Kome, 2010).

-İki nokta (:)

İki noktayla birbirine bağlanan bölüm başlıkları iki parça biçiminde oluşturulur. Fransız basınında çok sıklıkla görülür. Anlam dilbilgisi kuralından daha önemlidir. Anlam dilbilgisi kurallarından daha önemli olduğu için, iki noktadan sonra büyük harf kuralına uyulmayabilir.

83-CETA : « Le projet européen en voie d'autodestruction » (Le Monde, le 28.10.2016 'idées')

/ CETA : « Kendi kendini imha etme yolunda olan Avrupa projesi/

84-Présidentielle américaine: les dissensions se multiplient au sein du Parti républicain (Le Monde, le 17.10.2016- 'international')

/Amerika'da başkanlık seçimi: Cumhuriyet Partisinde anlaşmazlıklar artıyor/

-Üç nokta (…)

Üst başlıklarda üç nokta kullanılabilir. Üç nokta söylemde bir ara vermeye işaret eder ve yazının ağızsıllaşma/ söze aktarım biçimini oluşturur.

85-Prix du pain au chocolat, du ticket de métro... les connaissez-vous mieux que les politiques? (Le Figaro, le 24.10.2016, 'économie')

/Çiklotalı ekmeğin, metro biletinin fiyatı… bunları politikacılardan daha iyi biliyor musunuz?/

86-Quand le football chinois s'éveillera... (Le Monde, le 07.10.2016 -'sport et forme')

/Çin futbolu uyandığı zaman…/

-Kısa çizgi (-)

Kısa çizgi ya da 'contre' sözcüğü karşıtlığı gösterir. Bu karşıtlık muhatapları tarafından açıkça bilinen bir bilgiyi içerir.

87-Dernier débat Trump-Clinton: les moments à retenir (Le Figaro, le 24.10.2016- 'actualité')

/ Trump-Clinton'un son tartışması: unutulmayacak anlar/

88-Inégalités hommes-femmes: 97 entreprises ont été sanctionnées (Le Figaro, le 27.10.2016- 'économie')

/Kadın-erkek arasındaki eşitsizlik: 97 şirket cezaya çarptırıldı/

89-Démocrates contre républicains : les expatriés américains en France débattent aussi (Le Monde, le 26.10.2016 - 'international')

/Demokratlar cumhuriyetçilere karşı: Fransa'da yaşayan Amerikalılar da tartışıyorlar/

- Virgül (,)

Başlıklarda, virgül tümce oluşturmak için peş peşe sıralı bölümleri ayırmak için kullanılabilir.

90-Sarkozy, les raisons d'un décrochage (Le Monde, le 22.10.2016 – 'politique')

/Sarkozy, bir düşüşün nedenleri/

91-En France, le dur métier d'imam (Le Monde, le 27.10.2016 – 'religions')

/Fransa'da, imamlık zor meslek/

Sonuç:

Öncelikle haber dilinde dilin gönderge, anlatım, çağrı, sanat, ilişki, üstdil ve oyun işlevleri olmak üzere bütün işlevlerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Başlıkların genel olarak bilgilendirici, özendirici, eğretilemeli ve anlam saptırmalı olarak sınıflandırıldığı saptanmıştır. Haber başlıklarında dilin ve sözdiziminin alışılmışın dışında kullanıldığı, biçimden çok anlama önem verildiği, bazen dilbilgisi kurallarının ihmal edildiği gözlemlenmiştir. Bu özelliğinin çok özel, çok yönlü, çok şekilli, bir amaca yönelik ve anlamlı bir yapının bütünü olarak kendini göstermesinden kaynaklandığını söylenebilir.

Bu çalışmada kaynak dil Fransızcanın özgün haber başlıkları dilsel, anlamsal, biçimsel, sözdizimsel ve dilbilgisel bakımdan incelenmiştir. Başlıklar tümce yapısı, türleri, kip, zaman ve görünüşü, eylem çatısı, eylemsiz/isim dizeleri, farklı ifade biçimleri, biçimsel özellikleri bakımından irdelenmiştir. Yapısına göre sınıflandırmada yalın, bileşik, tam, ara ve eksiltili tümcelere; türlerine göre ise olumlu, olumsuz, soru, ünlem, üsteleme, ilgeç ve yarı yardımcı eylem tümcelerine yer verilmiştir. 'Être' yardımcı fiilinin düştüğü edilgen yapı fiil çatısı altında incelenmiştir. Eylemsiz tümce/isim dizeleri altında özel isim, cins isim, isim tamlaması, kısaltma ve ödünçlemeye yer verilmiştir. Kip, zaman ve görünüş bakımından bildirme kipinin şimdiki zaman, şimdiki zamanın hikâyesi, görülen geçmiş zaman ve gelecek zamanına, koşul, emir, mastar ve kişisiz kipleri içeren tümcelere rastlanmıştır. Dilin farklı kullanımı bağlamında söz sanatları ve deyimler bulunmuştur. Son olarak başlıklar biçimsel açıdan tanımlılık, sayı ve noktalama işaretleri bakımından incelenmiştir.

Buna göre; tanımlılık kullanımında bir takım değişkenlikler gözlemlenmiştir. Dil ve kültürün yakın olmasından kaynaklandığını düşündüğümüz İngilizceden ödünçleme yapıldığı dikkat çekmiştir. Sayıların kolay yazılması, okunması ve 'vurucu' gücünden yararlanmak için yazıdan ziyade rakamla verildiği gözlemlenmiştir.

Hedef dilin elvermediği durumlarda edilgen tümce etken tümceyle (örnek 29), önad ülke adıyla (örnek 47) yer değiştirmiştir. İsim dizeleriyle yapılan başlıklar anlamayı zorlaştırmıştır. Ödünç sözcüklere (örnek 42-45) hedef dilde karşılık bulma arayışına gidilmiştir. Ayrıca 'ya da' bağlacından önce virgül (,) kullanıldığı (örnek 43) dikkat çekmiştir. Kaynak dildeki haber başlıklarında sıklıkla iki nokta (:) işaretinin kullanıldığı dikkat çekmiştir. Söz konusu bu işaret başlığı ikiye bölmüştür. Ancak hedef dile çevirileri kaynak odaklı yapıldığı ve yazı dili olması nedeniyle başlıkların özelliği korunmaya çalışılmıştır. Ama her zaman iki noktadan sonra büyük harfle başlanmadığı (örnek 79) gözlemlenmiştir. Bu durum biçimden çok anlama önem verildiğinin bir göstergesi olabilir.

Alıcının haber başlığını anlayamaması durumunda, bilenen ya da yakın bir sözcükle benzetme yoluyla yorum yapmak; bağlam yardımıyla iletiyi çözmek önerilebilir. Başlığı sondan başlayarak geriye doğru okumak ve aralarında bir ilişki kurarak çevirmek gerektiği söylenebilir.

Kaynakça :

Baylon, C.- Fabre P. (1990). Initiation à la linguistique, Paris: Nathan.

Bulut, A. (2008). Basından Örneklerle Çeviride İdeoloji, İdeolojik Çeviri, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Charaudeau, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression, Paris: Hachette.

Charaudeau, P. (2006). "Discours journalistiques et positionnements énonciatifs. Frontières et dérives" Semen, n°22, En ligne. https://semen.revues.org/2793: Erişim tarihi:29.10.2016.

Delatour, Y., Jennepin, D., A. Mattlé-Yeganeh, B. Teyssier. (1991). Grammaire du Français, Paris: Hachette.

Delatour, Y., Jennepin, D., M. Léon-Dufour, B. Teyssier. (2004). Nouvelle Grammaire du Français, Paris: Hachette.

Göktürk, A. (2010). Çeviri: Dillerin Dili, İstanbul: YKY Yayınları.

Grosse, E.U. (2001). "Genres de la presse écrite et analyse du discours" in Semen, n°13, "évolution et typologie des genres journalistiques,", En ligne. https://semen.revues.org/2615: Erişim tarihi:29.10.2016.

Kıran, Z. (1996). Dilbilim Akımları, Ankara: Onur Yayınları.

Njoh Kome, F. (2010). 'Approche sociolinguistique des titres à la une des journaux. camerounais francophones', Université Rennes 2. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00458211/document.

Polat, Y. (2006). Her Yönüyle Fransızca Dilbilgisi-Grammaire française sous tous ses aspects-, Ankara: Kurmay Yayınevi.

http://www.eco.univ-rennes1.fr/digitalAssets/238/238167_memento_presse.pdf: Erişim tarihi: 10.10.2016.

http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/educatif/exercises/les_grands_titres.cfm: Erişim tarihi:13.10.2016.

http://boileau.pro/blog/en-chiffres-ou-en-lettres/ Erişim tarihi: 29.10.2016.

http://www.rfi.fr/

http://www.lemonde.fr/

http://www.lefigaro.fr/

http://www.monde-diplomatique.fr/

Gürcistan Orta Asırlar Tarihi 6. Sınıf Kitabında "Osmanlı Tarihi" Konularının İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Meriç AYBAR *

Öz:

Bu çalışmada Gürcistan ders kitapları ile Türk kaynaklarının karşılaştırılması yapılmış ve kaynaklar arasındaki farklılıkların tespiti gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada aynı tarihi olayın farklı kaynaklarda işlenişi tespit edilerek kaynak kitabın tarih anlayışı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca yıllarca aynı coğrafyayı paylaşan milletlerin eğitim politikalarının ne kadar farklılıklar taşıdığı da tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu doğrultuda halen Gürcistan eğitim sisteminin bir parçası olan "Orta Asırlar Tarihi" adlı kitabın 6. Sınıf ders kitabı örnek olarak seçilerek kaynak kitapta "Osmanlı Tarihi" 'ne ait konular maddeler halinde sıralanmış ve bu maddelerin Türk kaynaklarındaki işlenişi yine maddeler halinde verilmiştir.

1 Giriş:

Ülkeler arası siyasi ilişkilerin belirlenmesinde ya da ilerleyip gerilemesinde tarih dersinin ve tarih ders kitaplarının işlevi büyüktür. İnsanlar tarihleri sayesinde sadece bir kimlik kazanmazlar bir benlik duygusu da kazanırlar. Aynı zamanda tarih milliyetçi bir şuurun gelişmesinde de etkili olmaktadır. Ancak bu milliyetçi durum aşırıya kaçacak olursa düşman meydana getirme aracına da dönebilir. Tarih kitaplarını okurken bizler sadece kendi tarihimizi öğrenmekle kalmayıp farklı devletlerin tarihlerini okuyarak onların gözünde bizim tarih anlayışımızın nasıl değerlendirildiğini de öğrenebiliriz.

1917 Bolşevik devrimi ile kurulan SSCB, uzun yıllar varlığını devam ettirmiş ve 1980'lerde dağılma sürecine girmiştir. Gürcistan Devleti 1918-1921 yılları arasında "Demokratik Gürcistan Devleti" olarak kurulmuşsa da 1921 yılında Kızıl ordunun Gürcistan'a girmesi ile SSCB egemenliğine girmiştir. Gürcistan'da SSCB egemenliği 1991 yılına kadar devam etmiş ve SSCB'nin dağılması ile bugün ki Gürcistan devleti kurulmuştur.

Türkiye Gürcistan'ın bağımsızlığını 16 Aralık 1991 Tarihinde tanımıştır. Diplomatik ilişkilerin tesisine yönelik ilk antlaşma ise 21 Mayıs 1992 tarihinde gerçekleşmiş ve karşılıklı büyükelçilikler açılmıştır. Bugün Türkiye Gürcistan'ın ticari ilişkilerinde ilk sıralarda yer almaktadır.

Bahsi geçen diplomatik ilişkiler siyasi, ekonomik ve tarım anlamında daha çok geliştirilmeye çalışılırken iki ülke arasında eğitim sistemlerinin düzenlenmesi ya da karşılıklı belirlenmesine yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Eğitim alanında Gürcistan ile yapılan antlaşmalar 04 Nisan 1996 ve 14 Temmuz 1997 tarihlerinde gerçekleştirilen askeri, teknik ve eğitim antlaşmalarıdır.

* Erzincan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, maybarerzincan.edu.tr

Gürcistan ile yapılacak eğitim ve öğretimin düzenlenmesi antlaşması belki de bugün Gürcistan'da özellikle tarih dersleri üzerinde bulunan Rus etkisini de azaltacaktır. Gürcistan uzun yıllar Osmanlı egemenliğinde kalmasına ve belirgin bir baskı hissetmemesine rağmen bugün tarih ders kitaplarında Osmanlıya kin kusulması üzerinde Rusya'nın bir etkisinin olup olmadığı araştırılmaya değer bir meseledir.

Bu çalışmada böyle bir sorunun merakından ortaya çıkmış bir çalışmadır. Araştırmamızda seçtiğimiz kaynak kitap halen Gürcistan tarih eğitiminde kullanılan "Orta Asırlar Tarihi" adlı kitabın 6. Sınıflarda okutulan kısmıdır. Kaynak kitabımız eski bir baskı olup 310 sayfadır. Büyük bir bölümü siyah beyaz olarak yazılan kitabın son kısmına ek olarak renkli tasvirler ve resimler konulmuştur. Söz konusu kaynak kitabımız bugün Kırım sınırları içerisinde bulunan Saky'de bastırılmıştır. Kaynak kitabın yazarları Y.V. Acıbalova ve G.M. Donakoy'dur. Kaynak kitapta Osmanlı ile ilgili bölümler kitabın baş kısımlarına serpiştirilmiştir. Kitapta Osmanlı ile ilgili konular ise; Osmanlının ortaya çıkışı sırasında Balkanlardaki durum, Osmanlının Balkanlara egemen olmaya başlaması, Kosova savaşı ve Bizans'ın ortadan kaldırılması konularıdır.

2. Kaynakların Mukayesesi Meselesi

2.1. " Orta Asırlar Tarihi" 6. Sınıf Kitabında Osmanlı İle İlgili Konular

Balkan Ülkeleri Osmanlı İstilasından Önce: XIII. Asırda Bulgaristan çarlığı Balkan yarımadasının en büyük devleti idi. Ancak büyük feodaller arasında hız kesmeden devam eden iç savaşlar ülkeyi zayıflatıp gücünü tüketmekteydi. Bulgaristan'ı her taraftan harici düşmanlar sıkıştırıyorlardı. Onlar ülkenin ülkenin arazilerine girip halkın varını yoğunu yağmalayıp, halkı esir alıyorlardı. Zayıf düşen Bulgaristan XIV. Asrın ortalarında üç müstakil Kınezliğe bölündü.

Bu zaman güney Slavlarının başka bir ülkesi olan Sırbistan büyüyor ve güçleniyordu. Sırbistan Kralı Stefan Duşan Bizans'a karşı başarılı seferler yapmıştır. Geniş Sırbistan Devleti güney Exey[1] Denizine kadar uzanıyordu. Stefan Duşan "Sırp ve Yunanlıların çarı" titulunu kabul etmişti. Ancak onun ölümünden sonra Sırbistan küçük feodal topraklara bölündü.

Balkan yarım adasında üçüncü ülke olan Bizans eski gücünü kaybetmiş durumdaydı. 1200'lü yıllarda Bizans'ın duraklaması tamamen gerçekleşmiştir. Deniz kenarı şehirlerde venetsiyalar[2] ve Ganuyalılar[3] bütün ticareti kendi ellerine almışlardır. Devlet vardan yokdan sebeplerden dolayı halktan vergiler toplamaktaydı. Hazine o kadar boş durumda idi ki İmparator kendi şahsi eşyalarını satmak ya da takas etmek zorunda kalıyordu. İmparator ile karşıt gruplar arasındaki çatışmalar ülkeyi iyice güçten düşürmektedir. Avrupa devletleri ise Bizans'ın bazı arazisine saldırı durumunda idiler. (Orta Asırlar Tarihi, s. 34)

Osmanlı Türklerinin İlk İstilaları: Bu zaman Balkan yarımadası halkları için korkulu bir düşman meydana çıktı. XIII. Asırda Küçük Asya'da[4] Selçuklu Türklerinin parçalanmış dağılmış ülkesinin yerinde Emir Osman'ın öncülüğünde bir devlet kuruldu. Onun hâkimiyeti altında birleşmiş tayfalar Osmanlı Türkleri olarak adlandırılmaya başlandılar. Osmanlı ülkesinin başında bulunan kişi daha sonra "sultan" adını almaya başladı.

Türk feodaller küçük Asya'yı ele geçirdikten sonra, yeni topraklar almak için fırsat arıyorlardı. Sırbistan ve Bulgaristan ile savaş durumunda bulunan Bizans ise bunlara karşı çoğu zaman Osmanlıdan yardım talebinde bulunuyor, aslında kendi kabrini kazıyordu. Osmanlı atlıları Balkanlara baskınlar

1 Bazı kaynaklarda "Egey" şeklinde de verilmektedir. Akdeniz ile Marmara arasında kalan Ege diye tabir ettiğimiz denizdir.
2 venedik Devleti kastedilmektedir.
3 Burada kastedilen ise Cenevizlilerdir.
4 Anadolu için kullanılan tabirdir.

veriyor ve buralardaki vilayetleri yağmalıyordu. Balkan ülkelerinin zayıflığını gören Osmanlılar baskın yönteminden bir adım daha ileri giderek istilalara başladılar. Öncelikle Bulgaristan'a girdiler. Osmanlı istilasına karşı köylüler pusular kurarak bunu önlemeye çalışıyorlardı. Ancak Bulgar feodalleri Osmanlıya karşı birlik olamıyorlardı. Nihayetinde XIV. Asrın sonunda Bulgaristan Osmanlı sultanının hâkimiyetine girdi. (Orta Asırla Tarihi, s. 34)

Kosova Düzünde Savaş: Osmanlı birlikleri bir süre Sırbistan üzerine hücum etmişlerdir. Kesin savaş 1389'da ülkenin güney kesiminde yer alan Kosova düzünde meydana geldi. Osmanlı birliklerinin sayısı Sırp birliklerinin iki katından daha fazla idi. Sırpların güçleri Knezler arasındaki çekişmelerden dolayı azalmış vaziyetteydi.

Birçok Knez bu savaş kendi birliğini göndermemiştir. Savaş ilk başlarda çok şiddetli idi. Cesur Sırp vatanseveri Miloş Obilic ölümden korkmayarak, Osmanlı ordusunun arasına sızdı ve Sultan'ı kılıç ile vurup öldürdü. Osmanlı ordusunda olaylar çıktı. Sırplar düşmanı sıkıştırmaya başladılar. Fakat sultanın oğlu savaşı başarı ile yürüttü ve Osmanlılar Sırpları mağlup edip, Sırp kralını esir aldılar ve öldürdüler. Kosova düzündeki yenilgi Sırp halkı üzerine büyük bir etki bırakmış ve halk bu yenilgiyi şarkılarda şöyle dile getirmiştir. (Orta Asırlar Tarihi, s. 36)

"Çok mızraklar olmuştur orada param parça

Sağ salim kalan azdır, Türklerden az,

Sırplardan ise eger vardır göze gelen

Ölüdür, yaralıdır, bir de çalışmaz"

Kosova Düzündeki savaştan 70 yıl sonra Sırbistan Osmanlı egemenliğine geçti.

Bizans'ın Sükûtu: Osmanlı feodalleri uzun zamandan beri Konstantinopolis'i ele geçirmenin yollarını aramaktaydılar. Vatensever ve acımasız olan II. Mehmet çok büyük(yüz bin kişi kadar) ordu topladı ve Bizans'ın başkentini muhasara etti. Osmanlılar kendi gemilerini Marmara Denizine yürüttüler ve Konstantinapol'ün başka ülkeler ile alakasını kestiler. Buna karşı Bizans içinde bulunduğu durum gereğince halkı silahlandıramıyordu.

Hükümet şehrin müdafası için 10.000 kişiden çok adam çıkaramıyordu. Avrupa'nın en güçlü topçu ordusu Osmanlı Türklerinin elinde idi. Onlar büyük toplar ile şehrin yıkık duvarlarını gece gündüz topa tutuyorlardı. Şehir savunması birinci şiddetli hücumu def ettikten sonra Osmanlılar şehir kapısının altında lağım patlatmaya çalışmış ancak haber önceden duyulunca lağımlar patlatılmış, Osmanlı askerleri mahvolmuştur. II. Mehmet şehrin daha zayıf kuzey tarafından da saldırıya geçmek için gemilerini Konstantinapol'ün iç limanı olan Haliç'e yürütmeyi emretmiştir. Limanın yolu ağır zincirlerle kapatıldığı için Osmanlılar, gemilerini kalın yağ sürülmüş tahta köprülerin üstünde Haliç'e geçirdiler. Osmanlı ordusu şehri her taraftan kuşatarak kesin hücum etmeye başladı. Onlar kale duvarlarının bir kısmını tutmaya ve kapıdan geçmeye muvafık oldular. Kanlı vuruşmada son Bizans İmparatoru da öldü. Muhasara başladıktan 53 gün sonra Osmanlılar Konstantinapol'ü ele geçirdiler. Böylelikle Bizans İmparatorluğu sükût etti. Osmanlı Türkleri Balkan yarımadasında kendi hükümdarlıklarını kuvvetlendirdiler. Avrupa'nın Osmanlılar tarafından istila olunması tehlikesi böylelikle ortaya çıkmış oldu (Orta Asırlar Tarihi, s. 36)

Osmanlıların Sonraki İstilaları: Osmanlı Türkleri Balkan yarımadasını istila etmekle yetinmediler. XV. Asrın ikinci yarısında Kırım'ı kendilerine tabi ettiler. Orada yaşayan Tatar Türkleri Türkiye sultanına yardım ile Ukrayna, Polonya ve Rus topraklarına darbe vurucu baskınlar yaptılar. Asya'da Osmanlılar Mezopotamya, Ermenistan ve Gürcistan'ın batı kesimini istila ettiler. Ayrıca Mekke'ye kadar ilerleyip Arabistan'ı ele geçirdiler.

Afrika'da ise ilk olarak Mısır'ı ele geçiren Osmanlılar daha sonra bütün kuzey Afrika(Marekeş hariç)'yı ele geçirdiler. Sultanın ateşli ve yelkenli gemilerden ibaret büyük bir donanması var idi. Osmanlı deniz köleleri Aralık[5] denizinde Avrupalıların ticaret gemilerini gasp edip batırdılar.

I. Süleyman(1520-1566) devrinde Osmanlı istilaları merkezi Avrupa'nın içerisine kadar ilerlemiştir. Osmanlılar, Macaristan üzerine 8 defa harb-i sefer ilan ederek ülkenin çoğu kesimini ele geçirdiler. I. Süleyman Avusturya'nın başkenti Viyana üzerine sefer düzenlemiştir. Ancak mağlubiyet yaşayarak geri dönmek zorunda kaldı. Bu istilalar sonucunda Osmanlı ülkesinin sınırları 3 kıtaya birden yayılmıştır(Orta Asırlar Tarihi, s.37).

Sultanın Hâkimiyeti: Savaşlar ve soygunculuklar Türk feodallerin zenginleşmesi için başlıca kaynak idi. I. Süleyman şöyle diyordu: "Bizim atımız gece gündüz eyerlidir, kılıcımızda belimizdedir". Muvaffakiyet ve savaşlar yürütmekten dolayı Türk feodallerini idare etmek için sultan yüksek rütbeli memurlukları bunlara veriyor ancak gerektiği zamanda bunları kendi emri ile idam ettirebiliyordu.

Osmanlı Devletinin kuvvetlerinin sayısı Avrupa Devletlerinin sayısına göre fazla idi. Feodal atlılardan başka sultanın emrinde yaşayan Yeniçeri adında yaya ordusu da vardı. Yeniçeriler sultandan büyük bahşişler alırlar ve hükümdarlarına sadıktılar. Onlar savaşta son derece zülümkarlıkları ile bilinirlerdi. Sultanın hâkimiyetini Müslüman ruhbanlar müdafaa ediyorlardı. Onlar dindarları inandırıyorlardı ki güya sultan "yeryüzünde Allah'ın gölgesidir, kılıç ve din birbirinden ayrılmazdır" diye. Halk toprak ve sudan istifade edebilmek için mahsulünün yarısını devlete vermek zorunda idi. Köylüler Mescitlerin ve diğer binaların inşasında ücretsiz çalışıyorlardı. Feodallerin izni olmadan köylü bir ağaç kıramaz hatta üzümlük bile dikemezdi. Muhtelif vergilerin sayısı seksene yakındı. İtaat altına alınmış halkların vaziyeti daha ağır idi.

İstila zamanlarında Osmanlı tayfaları kent ve zahireleri dehşetle viran ediyor, binlerce adamı öldürüp ya da esir tutup götürüyorlardı. Tarlalar ekilemiyor açlık baş gösteriyordu. Osmanlı feodallerinin soygunculukları istilalardan sonra da devam ediyordu. Bütün Müslüman olmayan ahali can vergisi ödüyordu. İstilacılar yerli ahalinin kendi dininden ayrılması ve Osmanlı ana dilini takip etmeleri için baskı görüyorlardı.

Osmanlı imparatorluğunun Müslüman olmayan ahalisi tamamen haksız idi. Onlara at binmek, silah gezdirmek ve Osmanlı Türklerinin evlerinden yüksek ev yapmak yasak edilmişti. Osmanlılar Müslüman olmayanların çocuklarını ailelerinden alıp zorla Müslüman yapıp, onları yeniçeri ordusuna dâhil ediyorlardı. Osmanlılar istila ettikleri memleketlerin medeniyet noktasında da gelişmesini engelliyorlardı (Orta Asırlar Tarihi, s.38).

Halkların Osmanlı İstilalarına Karşı Mücadelesi: Osmanlı İmparatorluğu istila edilmiş ülkelerin ahalisini ancak silah gücü ile itaat altında tutuyordu. Osmanlı Türkleri tarafından esaret altına alınmış bütün halklar –Kafkasya'da Gürcüler ve Ermeniler, Güney-Doğu Avrupa'da Macarlar, Yunanlılar, Almanlar ve Güney Slavları- istilacılara karşı sürekli mücadele halinde idiler.

Bulgar ve Sırp partizanları (Gayduklar) çoğu zaman şehirlere baskın yapıyor ve köy isyanlarında yer alıyorlardı. Gaydukların mücadelesi hakkında halk şarkıları bile söylenmiştir. Yiğit Gayduklar kendi topraklarını geri almak, çocuklarını kurtarmak ve esirlerini kölelikten kurtarmak için ormanlara ve dağlara çekildiler. Onlar birbirinden ayrılmamaya ve sonuna kadar birbirlerine sadık kalmaya ant içtiler. Yerel şarkılardan birinde şöyle söyleniyor: "Gayduklar Osmanlı Türklerinden saklandıkları yerlerde çoğu zaman açlıktan toprak yediler, susuzluktan yaprakların suyunu emdiler". Osmanlılar dağları ve ormanları bu partizancılardan temizlemek için ordular sevk etti ancak başarılı olamadı. Çünkü köylüler kendi hayatlarını hiçe sayıp Gaydukları saklıyor ve son lokmalarını onlarla paylaşıyordu.

İstilacıların ağır zulmüne bakmadan Slavlar kendi medeniyetlerini, adet ve dillerini özellikle koruyup saklıyorlardı. Bu halk kendi dininden dönüp Müslüman olan ve Sultan'a hizmet eden Slavlardan nefret

5 Akdeniz.

ediyorlardı. Balkan yarımadası halkları kendi kahramanlıkları ile Osmanlı İmparatorluğunu zayıflatıp güçten düşürüp ve Avrupa'nın Osmanlı istilalarından korunmasını sağlıyorlardı (Orta Asırlar Tarihi, s. 38).

2.2. Orta Asırla Tarihi 6. Sınıf Ders Kitabında Osmanlı İle İlgili Konuların Türk Kaynaklarında Araştırılması

Balkan kelimesi Türkçe kökenli bir kelime olup "sıradağ" veya "dağlık" anlamına gelmektedir (Kafkasyalı(ed.), 2016: s.9). Balkan Yarım adası olarak adlandırılan bölge ise Girit, Akdeniz ve Ege arasında kalan bölgeye verilen isimdir (İnalcık, 2016: s. 9).

Bu bölgede Osmanlı varlığından önce bir siyasi birlik olmamakla birlikte bölgenin önemli güçleri arasında Bulgaristan, Sırbistan ve Bizans yer almaktaydı. Bölge ahalisi arasında dinsel bir bölünmüşlük söz konusu iken aynı zamanda halka uygulanan vergiler halk ile hâkimler arsında büyük problemler yaşanmasına neden olmaktaydı. Bölgenin egemen güçleri olarak bilinen bu devletlerde sıkıntılı dönemler geçirmekteydi. Bulgarlar kendi içerisinde parçalanmış, Sırplar Stefan'ın ölümünden sonra feodal beyliklere bölünmüş (Afyoncu, 2010: 57), Bizans ise sülaleler arası taht kavgaları nedeni ile eski gücünü kaybetmiş durumda idi.

Osmanlı Devletinin Balkan topraklarına geçişi Osman Gazi döneminde (1321) yaşanmıştır. Bu ilk saldırılar çapul maksadıyla gerçekleşmiştir (Uzunçarşılı, 1998: 155).

Osmanlının Rumeli akınlarının daha sistematik yapıldığı dönem ise Orhan Gazi dönemidir. Bu dönemde Bizans'ta yaşanan taht kavgaları kullanılmış, Orhan Gazi bu taht kavgalarında kayınpederi olan Kantakousenos'u desteklemiştir. Orhan Gazi'nin desteği ile Kantakousenos önce Trakya şehirlerinin egemenliğini ele geçirmiş, daha sonra da Bizans tahtına oturmayı başarmıştır. Bu taht değişikliği Osmanlının Balkan politikasının belirlenmesinde önemli bir konuma ulaştığını bize göstermektedir (Gündüz(ed.), 2012: 29).

Osmanlının Rumeli fetihleri ile Orhan Gazi oğlu Süleyman Paşa ilgilenmiştir. Osmanlı Tzympe(Cimbi) kalesinin üs olarak ele geçirdikten sonra Rumeli hareketlerini hızlandırmıştır. İlk Gelibolu etrafındaki kaleler fethedilmiştir. Bu fetihlerin yapılmasında o dönemde yaşanan bir depremin birçok kale duvarını yıkması da etkili olmuştur (Gündüz(ed.), 2012: 29). Süleyman Paşa Rumeli fetihlerinin ardından babasına gönderdiği haberde: "Devletlü Sultanım! Himmetinle Rum İli fethedildi" diye bahsetmektedir (Kala, 2013: 102).

Süleyman Paşanın ani ölümünden sonra Sırp, Eflak ve Bulgarlar ordu toplayarak Osmanlı üzerine hücuma geçtiler (Demirel, 2012: 193). Burada asıl mesele kaynak kitabın iddia ettiği gibi Osmanlı Balkanlara geçişte yerel ahaliye yönelik baskı ve katliam yaptı mı? Meselesidir. Halil İnalcık'a göre fetihlerde kılıçtan ziyade istimâlet ismi verilen uzlaştırıcı bir politika ile geröekleşmiştir (Afyoncu, 2010: 57).

Sultan I. Murad 1388'de Ploçnik'te tuzağa düşürülerek katledilen kuvvetlerin intikamını almak ve Sırp Kralı Lazar ile Bosna Kralı Tvrtko arasındaki işbirliğini bozmak için 1389'da harekete geçti. Sultan Murad Kosova'ya doğru ilerlerken Sırp Kralı da ona karşı değişik milletlerden oluşan bir ordu toplamaya çalışıyordu. Bu doğrultuda Sırp, Bosna, Hırvat, Arnavut, Bulgar, Macar, Çek askerlerinden oluşan bir ordu Kosova'da Osmanlı ile karşı karşıya geldi (Üzüm(bşk.), 2010: 222).

Osmanlı ordusunun öncü birliklerini Gazi Evrenuz Bey ile Paşa Yiğit komuta etmekteydi. Osmanlı ordusu Kosova'ya gelene kadar Sırp kaynakların iddiasının aksine hiçbir yağma girişiminde bulunmamıştır. İki orduya sayıları itibari ile bakıldığı zaman düşman birliklerinin sayıca Osmanlıdan üstün olduğu anlaşılmaktadır (Uzunçarşılı, 1998: 254). Sekiz saat süren (Uslubaş-Keskin, 2007: 328) Savaş Osmanlı birliklerinin kesin bir zaferi ile sonuçlanırken, savaş sırasında Sırp Kralı Lazar hayatını kaybetti (Gündüz(ed.), 2012: 34).

Kosova savaşında düşmanın bozguna uğrayıp kaçmasından sonra, büyük bir zafer kazanan I. Murad harp sahasını dolaşmaya başlamıştı. Zafer için Allah'a şükrediyordu (Afyoncu, 2010: 69). Sultan Murad'ın şahadetini Aşıkpaşa şu şekilde anlatmaktadır: "Biloş Kübile/ Miloş Koble adında bir kâfir vardı. Bu kâfir şapkasını önüne almış, süngüsünü de arkasında sürükleyerek Han'a doğru yürüdü. Gazilerin boş bulunduğu bir anda mızrağını çevirip Murad Han'a sapladı (Kala, 2013: 123)

İstanbul II. Mehmed'in muhasarasından önce defalarca kuşatılmış ancak alınamamıştır. İstanbul stratejik konumu dolayısı ile arz ettiği tehlikenin yanında, fethi hususunda Hz. Peygamber'in hadisinin etkisi çok büyüktü (Gündüz, 2012: 65).

Ayrıca Bizans İmparatorları Anadolu'daki siyasi güçleri de Osmanlı aleyhinde kışkırtmadan geri kalmıyordu (Uslubaş-Keskin, 2007: 281).

1452 yılı kışını hazırlıklarla geçiren Sultan Mehmed, İstanbul ve civarının ayrıntılı planlarını yaptırarak hücum ve lağım yerlerini bizzat tespit etti. Şubat 1453'te fethe özel döktürülen topun İstanbul'a götürülmesi emredildi (Gündüz, 2012: 65).

23 Mart tarihinde Sultan Mehmed kuşatmayı başlatmak üzere Edirne'den hareket etti. 5 Nisan 1453'te 80 bin kişilik ordusu ile şehrin yanına otağını kurdu ve 6 Nisan'da kuşatma başladı. 53 gün süren kuşatma sırasında ordu çok büyük sıkıntılar yaşamış, orduyu en çok zorlayan ise Haliç'e Bizans'ın çektiği ve bir türlü geçilemeyen zincir olmuştur. Bu zinciri denizden geçemeyeceğini anlayan Mehmed, donanmaya ait bazı gemilerin karadan yürütülerek Haliç'e indirilmesi emrini verdi. Nihayet 21-22 Nisan gecesi Altmış yedi veya yetmiş iki gemi Kasımpaşa'ya indirilmiştir (Uzunçarşılı, 1998: 481). Bu durum Bizans ahalisinin direncini iyice kırmıştı.

Ayrıca Ortodoks ahalini inandığı bazı kehanetlerin gerçekleşmesi bu direnci iyice kırmıştır. Şöyle ki, 22 Mayıs'ta ay tutulmasının yaşanması ve halkın ellerinde taşıdığı Meryem ana tasvirinin parçalanması, 24 Mayıs gecesi Ayasofya'nın üzerinde kor kızıllığı ile parlayan bir ışığın görülmesi halk tarafından kötüye yorulmuştur (Gündüz(ed.), 2012: 67). 29 Mayıs 1453 Salı günü güneşin doğmasından iki saat kadar önce yeniden hareket başlamış ve bu hareketin sonucunda şehir ele geçirilmiştir (Şahi(ed.), 1999, 42).

Şehre giren Osmanlı askerleri ile meydana gelen ilk çatışma sırasında İmparator XI. Konstantin öldürüldü (Gündüz, 2012: 68). Fethin ardından yeni sadrazam Mahmud Paşa şehir hayatının normale dönmesi için şehirde askerlerin dolaşmasını yasaklamış ve üç gün şenlik yapılmıştır (Gündüz, 2012: 68).

İstanbul'un Fethinin ardından Balkanlarda fetih politikası hız kazanmış, Sultan Mehmed, Sırbistan, Arnavutluk, Mora, Atina üzerine seferler düzenleyerek buraları ele geçirmeyi başarmıştır (Yılmaz, 2014: 35). Balkanlarda iyice ilerleyen Mehmed, bu sefer yönünü Belgrat'a çevirmiş burası kuşatılmış ancak Rumeli birliklerinden gereken yardım alınamadığı için şehir ele geçirilememiştir (Kala, 2013: 251).

3. Sonuç

Türkiye – Gürcistan ilişkilerinin süreç içerisinde sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için tarihi ilişkilerin gelecek nesillere doğru bir şekilde aktarılması gerekliliği bu çalışma sonucunda anlaşılmaktadır. Burada iki ülke arasında ortak bir çalışma yapılmadan önce iki ülkenin kendi kaynaklarını yeniden incelemesi ve objektif bir şekilde yeniden yazması gerektiği anlaşılmıştır. Bu objektiflik sağlandıktan sonra belki iki ülke bir araya gelerek ortak bir tarih ders kitabı hazırlama sürecine girebilecektir. Yaptığımız bu çalışma söz konusu kaynak kitap ile Türk kaynakları arasındaki şu farklılıkları ortaya koymuştur.

Kaynak kitabın iddia ettiğinin aksine Türk kaynaklarında Osmanlının Balkan fütuhatı Anadolu topraklarının tamamı ele geçirilmeden önce başlamış ve Balkanlar kesin Türk yurdu haline geldikten sonra Anadolu tamamen Osmanlı egemenliği altına girmişti.

Kaynak kitap Kosova savaşında Osmanlı ordusundaki asker sayısının Sırp birliklerinin iki katından fazla olduğunu belirtirken, Türk kaynakları Kosova'da Haçlı birliklerinin sayıca Osmanlı ordusundan fazla olduğunu belirtmektedir.

Kaynaklar arasındaki bir diğer önemli farklılık ise, kaynak kitap Sultan Murad öldürüldükten sonra da savaşın devam ettiğini hatta sultanın oğlunun savaşı kazandığını yazmaktadır. Hâlbuki Türk kaynakları Sultan Murad'ın savaş sonrası şehit edildiğini ve oğlunun daha sonra gelip sultanlığı kardeşini öldürterek ele geçirdiğini yazmaktadır.

Sultan Murad'ın şehit edilme şekli ile ilgili de kaynaklar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Kaynak kitap Miloş Obilic'in kahramanca orduya sızarak Sultan'ı şehit etiğini yazarken, Türk kaynaklarında bu kişinin hile yoluyla sultana yaklaşıp şehit ettiği yazmaktadır.

Kaynaklar arasındaki önemli farklardan biriside İstanbul'un fethinden sonra Osmanlının halka davranışı meselesidir. Kaynak kitapta Sultan'ın ordusuna şehri talan etmeleri için üç gün izin verdiği yazılmaktadır. Türk kaynaklarının birçoğunda bu talan ile ilgili bir bilgi verilmezken tam tersi şehrin normal yaşamına geri dönmesi için askerlerin sokaklarda dolaşmalarının bir süre yasaklandığı yazılmaktadır.

Kaynak kitap Osmanlının ele geçirdiği topraklarda büyük bir asimilasyon faaliyetine giriştiği, bu yerlerin medeniyetin gerisinde kalmalarına neden olduğu, şehirleri yaşanılamaz hale getirdiği, insanları öldürüp esir aldığı, ailelerin elinden çocuklarını zorla alarak asker yaptığı ve Müslüman olmayan ahaliden yüksek can vergisi aldığını yazmaktadır. Türk kaynaklarında ise bunun tam tersi şeyler anlatılmakta, Osmanlının fethettiği yerlerde ahalini canına ve malına dokunmayıp dillerinin ve inançlarını değiştirmeleri hususunda bir çalışma yürütmediği bilgisi yer almaktadır. Yine Türk kaynaklarında Balkan yarım adasının imar ve iskânı için Osmanlı bütçesinden özel gelir ayrıldığı belirtilmektedir. Kaynak kitapta bahsedilen zorla asker yapılma konusunda Türk kaynakları ailelerin rızası doğrultusunda çocukların alınarak Yeniçeri Ocağına asker yapıldığı bilgisi verilmektedir. Ayrıca Gayrimüslim ahaliden alınan can vergisi ise "Cizye" olup Gayrimüslimlerden askere gitmemeleri karşılığında alınmış, ayrıca Gayrimüslimlerden bir can vergisi alınmamıştır.

Yukarıda sıraladığımız bilgilerden anlaşılacağı üzere Gürcistan ders kitapları ile Türk kaynakları arasında ciddi bazı farklılıklar bulunmaktadır. Gürcüler acısından da Türk kaynakları kendi kaynaklarına göre yanlışlarla dolu olabilir. Burada yapılması gereken en önemli iş biran önce iki ülke ortak bir eğitim antlaşması imzalayarak komisyonlar kurmalı ve bu farklılıkları ele alarak çözümlemelidir.

Kaynakça:

Afyoncu, E. (2010). Sorularla Osmanlı İmparatorluğu. İstanbul: Yeditepe Yayınları.

Çabuk, V. Solak-Zade Tarihi, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Demirel, M. (2012). Namık Kemal Osmanlı Tarihi. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Gündüz, T.(ed.), (2012). Osmanlı Tarihi El Kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları.

İnalcık, H. (2009). Devlet-i Aliyye Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar-I. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Kala, A. (2013). Aşıkpaşazade Tarihi. İstanbul: Kamer Yayınları.

Kafkasyalı, M. S. (2016). Balkanlarda İslam Miadı Dolmayan Umut. Ankara: TİKA yayınları.

Şahin B.(ed.), (1999). Osmanlı Ansiklopedisi Tarih Medeniyet Kültür. İstanbul: İz Yayıncılık.

Uslubaş, T. – Keskin, Y. (2007). Alfabetik Osmnalı Tarihi Ansiklopedisi. İstanbul: Karma Kitaplar Yayınları.

Uzunçarşılı İ. H. (1998). Osmanlı Tarihi. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Üzüm, İ. (Bşk.), (2002). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. İstanbul: İSAM.

Yılmaz, Ö. F. (2014). Osman Gazi'den Sultan Vahidüddin Han'a Osmanlı Tarihi. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Lise Tarih Kitaplarında Ermeni Meselesi

The Armenian Issue The Aimless High School

Mehmet Alper DEMİR *
Ali Fethi ÖZÇETİN **

Öz:

Bu araştırmanın amacı, Lise Tarih kitaplarında yer alan Ermeni Meselesi ile ilgili konularının yeterlilik düzeyini tespit etmektir. Araştırmanın problemi, dört yıllık lise hayatı boyunca öğrencilerin bu konuyu sadece 10.sınıfta görmeleri ve T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde sadece bir sayfa değinilmesi, bu denli önemli bir konunun bir ünite şekline alınmaması olarak görülmüştür. Konu araştırma gerekçesi olarak ta şunu gösterebiliriz; ülkemizde ne yazık ki tam anlamıyla tarih eğitimi verilememektedir. Bu yüzden de ülkemizdeki öğrencilerin tarih bilgisi kulaktan dolma şeklinde olmaktadır. Bunun en güzel örneğini Lise Tarih ders kitaplarında geçen konularda görmekteyiz. Üstün körü verilen tarih konuları, kitaplarda önem arz eden konuların geçmemesi, kronolojik hatalar, konu bütünlüğünün olmaması gibi sebepler öğrencilerimizi tarih ile ilgili bilgilerin her duyduğuna inanma noktasına getirmiştir. Tarih bilgisinin önemi o kadar büyüktür ki öğrencinin vatan millet sevgisini geliştirir, öğrencilerin muhakeme gücünü arttırır, karar verme yetisini geliştirir. Bu örnekleri daha da çoğaltabiliriz. Tarih konularını tam anlamıyla verilebilmesi tarihimiz ve dünya tarihi ile ilgili ön yargıları da ortadan kaldıracaktır. Bu eksikliğin bir sonucu olarak ta Türk tarihinin en önemli konularından biri olan Ermeni meselesi de milletimizin açık bir şekilde haksızlığa uğratılmasına rağmen birçok ülkede soykırım olarak kabul edilmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Sonuç olarak ders kitabında, yüzeysel geçişler, bilgi azlığı, önemli konuların fazla irdelenmemesi, konuların üstün körü incelendiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türk, Ermeni, Tarih, Öğrenci, Tehcir.

* Sınırteke Ortaokulu İncirliova/AYDIN, alperdemir09@yandex.com
** Erbeyli Ortaokulu İncirliova/AYDIN, ozcetin09@mynet.com

Abstract

The aim of this reseach datemine the level of profiiceny about Armenia issuea in the history textbook of high school. The problem of reseach is that students seethis topic only tenth grade end in T.C. History and Kemalision lesson only one page pluring four years high school. We can show that as asubject for reseach; unfortunately history education is not avaliable in our country so the history knowlenge of studens is hearsay in our country. We can see He best insdonce of this in high school textbook. Students believe whatever they bear because of chronological error and topic given cursory. Alsa lack of important issuea in history textbook. History knowledge is so important that it develops folks love and increasey reasoning power and derlision makry power . We can also give more example.If the history issues are given completely, prejudice will be elimihated about our history and world history. As aresult of this in Turkish Armenia issuea which is history, our nation is injustice. IN mony countries it is considered as agenocide.In our studiey we use documant view qualitative recearch. As a result we can see superficial transitions, lack of information not of important issuea in textbook.

Keywords: Turkish, Armenia, History, student relocation.

Giriş

İnsanoğlu tarihin başlangıcından beri sosyal bir varlık olarak karşımıza çıkmıştır. İnsanlığın başlangıcından itibaren birçok zorlukla mücadele etmiş, bunlara göğüs germiştir. İnsanlık bu süreç içinde fikirler üretmiş, icatlar gerçekleştirmiş, savaşlar kazanmış ya da kaybetmiş, medeniyetler kurmuş ve yıkmıştır. İşte bunların hepsi tarihin sayfalarında yer almaktadır. Bir birey için yaptıklarını hatırlaması bakımından ya da yapacakları için hafıza çok önemlidir. Bu doğrultuda millet için de hafıza çok önemlidir ki yaptıklarından bir ders çıkarıp daha sağlam adımlarla geleceğe ilerleyebilsin. Kültürün temel bir takım unsurları vardır. Bunlardan biri Tarihtir. Tarih, kültürün zaman içindeki siyasi sosyal akışını ve sürekliliğini sağlar. Denilebilir ki, bir milletin tarihi onun bütün kültür varlılarının aksiyon haline geçmiş şeklidir (Turan, 2002: 189).

UNESCO' nun ve Avrupa Konseyi' nin uzun süredir devam eden sistemli çalışmaları sayesinde, özellikle Avrupa'da köklü değişimler yaşanmasına rağmen, tarih eğitimi bizde hala ve inatla bir bilim alanı olarak değil ideolojik koşullandırma aracı olarak görülüyor (Metin, 2007: 16).

Dönemin Başbakanı Sayın Erdoğan'ın her iki ülke tarihçileri tarafından konunun araştırılması teklifini Ermenilerce reddedilmesi ellerinde delil olmadığını açıkça ortaya koymaktadır (Halaçoğlu, 2008: 27).

Bu bağlamda uluslararası arenada ülkemiz için çok hassas bir konu olan Ermeni Meselesi liselerimizin tarih kitaplarında nasıl işlenmiş? Konu üstün körü mü geçilmiş yoksa öğrencilerimizin anlayabileceği şekilde detaylı bir bilgilendirme mi yapılmıştır? Bu soruların cevabını almak doküman incelemesi yöntemi kullanılarak lise tarih kitapları incelenmiştir. Ülkemiz dış politikası için çok önem arz eden bu konuda hassas, objektif ve dikkatli olmak gereklidir.

Araştırmanın Amacı

Ülkemiz tarihi açısından önemli olan, dış politikada ve uluslararası her ortamda karşımıza çıkan, milletimiz için önem seviyesi yüksek bir konu olan Ermeni Meselesi lise tarih kitaplarında işleniş şekli ve içeriği nasıldır? Sorusuna cevap bulmaktır.

A. Yöntem

Bu araştırmada Nitel Araştırma Yöntemlerinden Doküman İncelemesi kullanılmıştır.

B. Bulgular

1. Sınıf Tarih Ders Kitabının İncelenmesi

9. Sınıf Tarih Ders Kitabına baktığımızda sadece 199.sayfada Büyük Selçuklu Devleti'nde Türk-Ermeni ilişkilerinden bahsedildiğini görmekteyiz. Burada Malazgirt Savaşı'ndan sonra gayrimüslimlerin özellikle Ermenilerin dini vecibelerini yerine getirmelerinde herhangi bir kısıtlamaya gidilmediği ve Türkler sayesinde rahat ve huzurlu bir hayat sürdürdükleri görülmüştür.

2. 10.Sınıf Tarih Ders Kitabının İncelenmesi

10.Sınıf Tarih Ders Kitabına baktığımızda 66.sayfada Osmanlıda Ermenilerin durumu hakkında kısa bir bilgi vermiştir. Türklerle en iyi anlaşan kaynaşan toplumun Ermeniler olduğu belirtilmektedir. Hangi kademede memurluklardan kaç kişi olduğu ve Abdülmecid döneminde Hazineyihassa Amirliği'nin Ermenilere verildiği belirtilmiştir. 185.sayfadan 189.sayfaya kadar Osmanlı-Rus Savaşı, Berlin Kongresi, Ermeni Meselesinin Ortaya Çıkışı, Ermenilerin çıkardığı olaylardan ayrıntılı olarak bahsedilmektedir. Kitabın 210 ile 216.sayfalar arasında da Ermeni Tehcirinden bahsedilmiştir. Ayrıca yakın dönem konularından Ermeni Asala örgütü ve Asala örgütü ile PKK arasındaki ilişkilerden bahsedilmektedir. Bunların yanı sıra Asala örgütünün Türk diplomatlarına yönelik saldırıları tarih tarih verilmiştir. Ermenilerin 24 Nisan gününü ve asılsız soykırım iddialarını kabul eden ülkelerin isimleri ayrıntılı olarak verilmiştir.

3. T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabının İncelenmesi

T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabını incelediğimizde sadece 23.sayfada karşımıza "1915 Ermeni Olayları" başlığıyla çıktığını görmekteyiz.

Bu kitapların baktığımızda sadece 11.Sınıf Tarih Ders kitabında Ermeni Meselesinin herhangi bir şekilde incelenmediği görülmüştür.

4. Konu Başlıklarının İncelenmesi

Lise Tarih kitaplarında yer alan Ermeni Meselesi ile ilgili konu başlıkları aşağıdaki gibidir;

Türk-Ermeni İlişkileri (9.Sınıf)

Osmanlı Devletinde Ermenilerin Durumu

Osmanlı-Rus Savaşı

Ermeni Meselesinin Ortaya Çıkışı

Ermenilerin Kışkırtması ve Örgütlenmeleri

Ermenilerin Çıkardığı Olaylar

I.Dünya Savaşı yıllarında Ermeni Sorunu ve Ermeni Tehciri

Lozan'a göre Ermenilerin Yerleşim Sorunu ve Azınlıklar Meselesi.

Ermeni İddiaları ve Asala (10.Sınıf)

1915 Ermeni Olayları (T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük)

Şimdi bu başlıkları ayrıntılı olarak inceleyelim;

5. Türk-Ermeni İlişkileri

Ekoyay Yayınlarından 2015 yılında çıkan ve yazarlığını Ahmet Yılmaz'ın yaptığı 9.Sınıf Tarih Ders kitabından Türk-Ermeni ilişkilerinden çok kısa bahsedilmiştir.

"Malazgirt Savaşı' ndan sonra Anadolu'ya yerleşen Türkler hâkimiyetleri altına aldıkları gayrimüslimlerin, özellikle de Ermenilerin dini vecibelerine ve sosyal yaşayışlarına müdahale etmediler. Bizans hakimiyeti altında baskı ve zulüm gören Ermeniler, Türkler sayesinde rahat ve huzurlu bir hayata sahip oldular (Yılmaz, 2015: 199)."

Ders kitabından yaptığımız alıntıda da görüldüğü üzere yazar duruma objektif bir bakış açısı ile yaklaşmıştır.

6. Osmanlı Devleti'nde Ermenilerin Durumu

MEB yayınlarından 2015 yılında çıkan ve Vildan Turan, İlhan Genç, Mehmet Çelik, Celal Genç, Şenol Türedi'nin yazarlıklarını yaptığı 10.Sınıf Tarih Ders kitabı, Ermeni Meselesinden en çok bahseden ders kitabı olarak karşımıza çıkar.

"Anadolu'da yaşayan en eski topluluklardan olan Ermeniler, Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde Osman Bey tarafından Bizans baskısından kurtarılmıştı. Osman Bey Ermenilerin Osmanlı topraklarında özgürce yaşamalarına müsaade etmiştir. Kütahya ve Bursa'nın fethinden sonra bölgedeki Ermeni ruhani liderler Osmanlı Devleti tarafından resmen tanınmış dinî örgütlenmelerine izin verilmiştir. Selçuklular ve Osmanlılar döneminde çeşitli özgürlükler tanınan Ermeniler Türkleri bir kurtarıcı olarak gördüler (Turan, 2015: 66)."

Yapmış olduğumuz alıntıda yazar objektif bir bakış açısı çizmiştir. Ancak son cümlesinde "Ermeniler Türkleri kurtarıcı olarak gördüler" ifadesinde sübjektif bir yaklaşım görülmektedir.

"Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren Ermeniler ile Türkler iç içe yaşıyorlardı. 1326'da Bursa'yı fetheden Orhan Bey Ermenilerin Bizans zulmünden kurtulmaları için ruhani merkezlerini Kütahya'dan Bursa'ya taşıttı. Onların ayrı bir cemaat olarak örgütlenmelerine izin verdi. İstanbul'un fethinden sonra da Fatih Sultan Mehmet Bursa'daki dinî Ermeni liderini İstanbul'a getirterek Ermeni Patrikhanesini kurdurdu. Çıkardığı bir fermanla da dinlerini yaşamalarını ve ibadetlerini serbestçe yapmalarını güvence altına aldı (Türedi, 2015: 187).

Ermeniler ile Türklerin iç içe yaşadığının söylenmesi aslında bu iki milletin uzun yıllardır dost olduğunun, dini özgürlük verilmesi onlara ne denli güvenildiğini göstermektedir ki bu yüzden kendilerine niçin Millet-i Sadıka dendiğinin açık bir kanıtıdır.

XIX.yy'ın ikinci yarısında Rusların kışkırtmaları ile iyice cesaret bulan Ermeniler yukarda belirtilen Millet-i Sadıka'dan yavaş yavaş kopmaya başladı ve birçok isyan hareketi başlatmışlardır.

"Berlin Kongresi'ne Ermeni Kilisesi de bir heyet göndermişti. Bu heyet kongreye Erzurum, Van ve Diyarbakır'da 1.330.000 Ermeni bulunduğunu Türklerin ise sayılarının 729.000 olduğunu gösteren bir rapor sundular. Bu bölgenin bağımsız bir Ermeni eyaleti olmasını istediler. Ancak sahte nüfus belgeleri ile yapmak istediklerini İngiliz Hariciye Nazırı Lord Salisbury bozdu. Bölgede hiçbir zaman Ermeni nüfusun çoğunluk olmadığını ve dağınık yaşadıklarını açıkladı. İngiltere'nin ağırlığını koyması sonucunda Ermeni istekleri kabul görmedi (Türedi, 2015: 188)."

Yukarıdaki alıntıda da belirtildiği üzere Ermenilerin kötü emelleri 19.yy'ın son çeyreğinden beri kendini iyiden iyiye göstermiştir. Olmayan durumları sahte belgelerle var gösterme alışkanlığı o zamanlardan ortaya çıkmıştır.

Kitabın 188 ve 189.sayfalarında Ermenilerin çıkardıkları olaylar ayrıntılı olarak verilmiştir. Kitaptan bir alıntı ile şu ilginç ayrıntı dikkatimizi çekmektedir.

"Osmanlı Devleti'nin isyanları bastırma çabaları, Avrupa'ya "Ermeniler katlediliyor." diye duyuruldu. Hatta Avrupa'dan bir heyet Anadolu'ya gelerek incelemelerde bulundu. Ermeniler katlediliyor, haberinin asılsızlığı ortaya çıktı. Böyle olmasına rağmen Avrupa devletleri Berlin Antlaşması'nın 61. maddesine dayanarak Osmanlı Devleti'ne baskılarını artırdılar. Almanya ve Avusturya da İngiltere, Fransa ve Rusya ile birlikte hareket ederek Osmanlı Devleti'nin karşısında yer aldı. Bu devletler Osmanlı Devleti'nin dağılacağını düşünerek mirastan pay alma yarışına girmişlerdi (Türedi, 2015: 189)."

Ermenilerin bugünkü lobi faaliyetlerinin temelinin çok eskilerden atıldığı burada açıkça belirtilmiştir. Günümüzde de "Ermeniler Katledildi" nidalarıyla çıkan Ermeniler, dünya çapındaki lobi faaliyetleri ile başarılı olmuş gözükmektedir. Avrupa'dan gelen heyet bu durumun asılsız olduğunu ortaya çıkarsa bile

Avrupalı devletler birbirleri ile düşman olsalar bile belli konularda ortak karar aldıklarını görüyoruz. Aynı tavırları günümüzde de ortaya çıkmaktadır. Bizimle dost ve müttefik gözüken ülkeler Ermeni sorunu gelince çark etmektedirler. En son Almanya örneğinde olduğu gibi. ABD'nin her 24 Nisan'da her ne kadar "Büyük Felaket" dese de bu durumu açıkça desteklediği görünen bir durumdur.

Kitapta Ermeni Tehciri hakkında ayrıntılı bilgiler verilmektedir. Ararat gazetesinde yayınlanan Ermenilerin yapacakları işler, ,tehcirin maddeleri, Ermenilerin tehcir sırasında zarar görmemeleri için alınacak olan tedbirler ayrıntısı ile belirtilmiştir.

"Bu göç sırasında Ermenilerin sıkça iddia ettikleri gibi 1 milyon 500 bin Ermeni ölmemiştir. Osmanlı istatistiklerinde I. Dünya Savaşı döneminde Osmanlı topraklarında yaşayan Ermenilerin nüfusu 1 milyon 300 bindir. Bu durumu tarafsız nüfus bilimcileri de onaylamaktadır. Yine kayıtlara göre tehcire tabi tutulan Ermeni nüfusu 702 bin 900'dür. Ermenilerin tehciri de dâhil bütün bu isyanlar ve savaş sırasında tarafsız araştırmacıların verdiği rakamlara göre savaş ve hastalıklar dahil 300 bin Ermeni hayatını kaybetmiştir (Türedi, 2015:212)."

Yukarıdaki alıntıda yazarın net ve objektif bilgiler verdiğini görmekteyiz. Ermenilerin iddia ettiği rakamların çok çok altında rakamlar olduğu açıkça görülmektedir.

"Hınçak, Taşnak ve benzeri komitelerin gerek başkentte ve gerek diğer illerde bulunan şubelerinin derhal kapatılmaları, belgelerine, kesinlikle kaybolmayacak bir biçimde, el konulması, komitelerin başkan ve ileri gelenlerinden hükûmetçe tanınan fanatik kişilerle, önemli ve zararlı Ermenilerin hemen tutuklanması bulundukları yerlere devam ve oturmalarında sakınca görülenlerin uygun görülecek yerlerde toplattırılarak kaçmalarına fırsat verilmemesi, gerekli görülecek yerlerde silah aramasına başlanılması ve gerekenlerin derhal Divanıharb'e verilmesi hükûmetçe kararlaştırılmış olduğundan; bu konuda sivil memurlarla işbirliğinde bulunulması ve onlar tarafından istenilecek her türlü yardımın hemen yerine getirilmesi önemle rica olunur (Türedi, 2015: 211)."

Yukarıda belirtilen Başkomutan vekili Enver'in genelgesi 24 Nisan 1915'te yayınlandığından dolayı "24 Nisan Günü" meselesi bu günü işaret etmektedir. Tehcir Kanunun 27 Mayıs 1915 tarihinde Tehcir Kanunu çıkarıldı.

Konunun son bölümünde Ermeni iddiaları ve yakın zamanda ülkemizi yakından etkileyen Asala örgütünü ve bu örgütün şehit ettiği Türk diplomat ve vatandaşlarımızın şehit edildiği yer ve tarihler ayrıntılı bir biçimde verilmiştir. Bu örgütün PKK terör örgütü ile olan bağlantıları üzerinde durulmuştur.

Sonuç ve Öneriler:

Lise Tarih ders kitaplarına baktığımızda konular objektif ve bilimsel anlatıldığını görmekteyiz. Ermeni meselesi ile ilgili konuların en son 2001 yılına kadar gelindiği görülmektedir. Kitabımız 2015 tarihinde basıldığına göre çok daha yakın konuların da yer alması gerekmekteydi. Yani ders kitaplarının güncellenmesi gerekmektedir.

Ermeni Meselesinin daha iyi anlaşılabilmesi için öğrencilere bu durumun detaylı bir şekilde sunumunun yapılması gerekmektedir. Konu ile ilgili görsel materyallerin çoğaltılması, durum ile ilgili farkındalık yaratılması gerekmektedir. Bu konuda Tarih öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine seminerler ya da hizmetiçi eğitimler verilmelidir.

Kaynakça:

Erhan, Metin. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Ermeni Meselesinin Öğretimi (Mevcut Ders Kitapları, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri ve Çağdaş Yayınlar Işığında Yeni Bir Ünite Tasarımı). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 207108). 2007.

Halaçoğlu, Yusuf. "Ermenilerin Suriye'ye Nakli: Sürgün Mü? Soykırım mı?", ATO Yayınları, Ankara. 2008.

Turan, Refik. "Kültür Alanındaki Gelişmeler", Türkiye Cumhuriyet Tarihi (Komisyon) , C.II, 189, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara. 2002.

Turan, Volkan ve diğerleri. "MEB 10.Sınıf Tarih Kitabı". Ankara. 2015.

Yenilenen Türkçe Programı Üzerine Bir Değerlendirme

An Assessment Of The Renewed Turkish Curriculum

Yrd. Doç. Dr. Raşit KOÇ *

Öz :

2004-2005 eğitim öğretim yılında temel felsefesini yapılandırmacı eğitim anlayışının oluşturduğu, ilköğretim Türkçe Ders Programının seçilen illerde pilot uygulaması yapılmış uygulamalar sonucu elde edilen veriler ışığı altında taslak olarak sunulan programa son hali verilerek 2005-2006 eğitim yılından itibaren yeni program ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır.

Bu programla geleneksel ezberci eğitim anlayışının dışına çıkılarak bilgiyi yapılandırmaya dayanan, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmesini destekleyen, problem çözme ve aktif öğrenme becerilerini ön plana çıkaran bir eğitim anlayışı benimsendi. 2006 yılında uygulanmaya başlayan programla Türkçe eğitimi ilköğretimin birinci kademesinde; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanına ayrılırken ilköğretim ikinci kademede; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi olarak öğrenme alanları belirlendi.

Yine bu programla birlikte okuma yazma öğretiminde uzun yıllar kullanılmış olan 'Çözümleme-Bireşim Yöntemi' (cümle yöntemi) yerine Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaya başlandı. Bu yönteme göre alfabedeki harfler yazılış kolaylığı ve ses özellikleri açısından altı harf (ses) grubuna ayrılarak bitişik eğik yazı (el yazısı) ile yazı eğitimi uygulamasına geçildi.

Programın uygulanmaya başlamasından bu yana geçen on yıllık süre içerisinde uygulamada görülen birtakım aksaklıklar, yeni gelişmeler ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın 4+4+4 sistemine geçmesiyle birlikte okullarımızda uygulanan öğretim programlarının gözden geçirilmesi gereği doğmuştur. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı, Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ile TÜBİTAK arasında 14 Mart 2012 tarihinde "Eğitimde İşbirliği" protokolü imzalanarak, TÜBİTAK bünyesinde alan uzmanları ve ilgili dersleri öğreten öğretmenlerden oluşan çalışma grupları oluşturuldu. Bu çalışma grupları kesintilerle yaklaşık iki yıllık bir zaman süresi boyunca 2006 yılında uygulamaya konulan öğretim programları üzerinde çalışmalar yaptılar ve hazırladıkları taslak programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın onayına sundular.

* Yüzüncüyıl Üniversitesi, rasitkocyyu.edu.tr

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan onay alan programlar tedrici olarak uygulamaya konuldu. Üzerinde çalışılan ve bazı değişiklikler yapılan (revize edilen) öğretim programlarından birisi de Türkçe programıdır. Yenilenen Türkçe Dersi Programı da Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan onay alarak 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren aşamalı olarak 1. sınıflarda ve 5. sınıflarda uygulanmaya başlamıştır.

Bu çalışmanın amacı 2016-2017 eğitim yılından itibaren uygulanacak olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ne gibi yenilikler ve değişiklikler yapıldı ve yapılan bu yeniliklerin ve değişikliklerin önceki programa göre olumlu ve olumsuz yönleri üzerine bir değerlendirme yapmaktır.

Anahtar kelimeler: Türkçe programı, değişiklik, öğretim.

Abstract

Following the pilot scheme of primary education Turkish language curriculum that was based on constructivist education philosophy conducted in 2004 – 2005 academic year and based on the findings of the pilot scheme, the curriculum draft was finalized and its implementation was commenced nationwide in 2005 – 2006 academic year.

As a result of this curriculum, the rote-learning based education system was discarded and replaced with an education approach based on structuring knowledge that supports critical and creative thinking, focusing on problem solving and active learning skills of the students. Turkish language education was planned within the context of five learning divisions of listening, speaking, reading, writing, and visual reading and presentation in primary schools in the curriculum that was initiated in 2006, while it was planned as listening, speaking, reading, writing, and grammar.

Also with this Turkish curriculum, "Analysis – Synthesis Method" (sentence method), which was used for a long time, was replaced with Sound Based Sentence Method. Based on this method, the letters in the alphabet are divided into six groups based on spelling ease and sound characteristics and writing is instructed using hand writing.

During the ten years that has passed since the introduction of the new curriculum, it is now necessary to review the curricula in use at schools due to certain problems experienced in implementation, new developments and the new education system (4 + 4 + 4) adopted by the Ministry of National Education. Thus, a "Collaboration in Education" protocol was signed by Ministry of National Education, Ministry of Science, Industry and Technology, and TÜBİTAK on March 14, 2012, workgroups were organized in TÜBİTAK including field experts and related branch teachers. These workgroups studied on the curricula that were introduced in 2006 for two years at intervals and they presented the draft curricula they worked on to the approval of Turkish Education Board.

Curricula that were approved by the Turkish Education Board were gradually introduced. One of the curricula that were revised in these joint efforts was the Turkish language curriculum. Renewed Turkish curriculum was also approved by Turkish Education Board and its introduction will be commenced gradually in 1st and 5th grades in 2016 – 2017 academic year.

The objective of the present study is to determine the revisions and changes implemented in the new Turkish curriculum that would be implemented in 2016 – 2017 academic year and assess these revisions based on their strengths and weaknesses in comparison with the previous curriculum.

Keywords: Turkish language curriculum, innovation, change, instruction.

Giriş

Türkçenin eğitim öğretimi konusunda ilk bilinçli çalışmalar Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde hız kazanır. 3 Mart 1924 tarihinde ilan edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim öğretim kurumları birleştirilirken okullarda Türkçeden başka dille eğitim verilmesi yasaklanmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra ilk Türkçe programının 1926 yılında hazırlandığını görmekteyiz. Dil ve edebiyat eğitimini beraber düşünüldüğü bu programda; Alfabe, Kıraat, Tahrir, İmlâ ve Kavaid bölümlerinde Türkçe ve edebiyat öğretimi ele alınır.

1928 yılında yeni harflerin kabulünden sonra 1929 yılında hazırlanıp yayınlanan Türkçe programı da dil ve edebiyat eğitimini bütüncül bir yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntemler konusunda açıklamalar getirmiştir. 1945 yılında yapılan program ve ders kitabı çalışmalarıyla Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirini bütünlemesine önem verilmiş, buna karşılık lise düzeyindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür. 1957 yılında hazırlanan Türkçe programları 2005 yılına kadar uygulanan programların temelini oluşturmuştur. 1962 yılında hazırlıklarına başlanıp 1968 yılında bitirilen ilkokul programı ilkokullarda okutulan Türkçe ders programı olarak 1981 yılına kadar uygulanmıştır (Demirel, 1996: 3-4).

1981 yılında kabul edilen program, çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış olup Türkçe dersini Anlama, Anlatım, Yazı ve Dil Bilgisi bölümlerine ayırmıştır. Bu bölümlerden Anlama; dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve görüp/izlediğini anlama olmak üzere üç alt başlığa ayrılırken Anlatma; sözlü ve yazılı anlatım olarak alt başlıklara ayrılmıştır. Sözlü anlatım öğrenme alanlarından konuşmayı karşılarken yazılı anlatımdan yazma öğrenme alanı kastedilmiştir. Yazı alt başlığı ile de eğik yazı (el yazısı) öğretimi amaçlanmıştır. Yazı ve dil bilgisi çalışmaları için herhangi bir sınıflandırmaya gidilmemiştir.

1981 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Programı küçük değişikliklerle 2005 yılına kadar eğitim kurumlarımızda uygulanmış, 2004-2005 eğitim öğretim yılında taslak olarak hazırlanan ve pilot uygulaması yapılan yeni Türkçe programı 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır. Hazırlanan bu programla uzun bir süre devam eden davranışçı yaklaşımla hazırlanmış öğretim programları yerini yapılandırmacı yaklaşımın (constructivism) temel felsefesini oluşturduğu, aktif öğrenme, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarından yararlanılarak hazırlanmış olan programa bırakmıştır.

2005 yılında hazırlanan bu programla Türkçe dersi, ilköğretimin birinci kademesi (1-5. sınıflar) için; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarından oluşurken dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer dil becerileri içerisine dağıtılarak sezdirme yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. İkinci kademe (6-8. sınıflar) için hazırlanan Türkçe programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi olmak üzere beş öğrenme alanına ayrılmıştır.

Daha önceki programlara göre köklü bir değişiklik getiren bu programla, etkinlik ağırlıklı bir öğrenme anlayışı hedeflenerek öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım eğitime hâkim olmuştur. Bununla birlikte okuma yazma öğretiminde uzun yıllar uygulanmış olan Çözümleme Bireşim Yöntemi (Cümle Yöntemi) yerine Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamasına geçilmiş ve yazı öğretiminin de bitişik eğik yazıyla yapılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla Türkçedeki harfler sesi kolay sezdirilebilecek ve kolay yazılabilecek olma durumlarına göre altı ses (harf) grubuna ayrılmış ve ilk okuma ve yazma öğretimi bu ses (harf) gruplarına göre yapılmaya başlanmıştır. Yeni programla birlikte daha önceki programlarda yer alan "hedef, davranış, amaç, ünite" kavramları yerine "vizyon, kazanım, tema, temel beceriler" terimleri kullanılmıştır. Daha önceki programlarda sınıf seviyelerine göre belirlenen, hedefler, amaçlar ve kazandırılacak davranışların yerine bu programla her sınıf seviyesinde öğrenme alanlarına göre kazanımlar belirlenerek kazanımlar sarmal bir şekilde sıralanmış ilk beş sene sonunda toplam 1001 kazanımın öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir.

2005-2015 yılları arasında on yıllık bir sürede uygulanan bu programa dönük eleştiriler, kazanımların gözden geçirilmesi gibi ihtiyaçlar sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı, Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ile TÜBİTAK arasında 14 Mart 2012 tarihinde imzalanan "Eğitimde İşbirliği" protokolü kapsamında ders programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve gerekli görülen konularda revizyona tabii tutulması yönünde çalışmalar yürütüldükten sonra gözden geçirilen Türkçe Ders Programı 15.02.2015 tarihinde tamamlanarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na sunulmuştur.

Program üzerinde yapılan değerlendirmeler sonunda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 05.08.2015 tarih ve 71 sayılı kararıyla İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı'nın, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılından itibaren 1 ve 5. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanması yönünde karar verilmiştir. Bu karara binaen 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya alınan programla 2005 yılından beri uygulanan programa göre bazı değişiklikler yapılmıştır.

Yenilenen İlköğretim Türkçe Dersi Programı'ndaki Değişiklikler:

İlk okuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler:

Ses gruplarının değiştirilmesi

İlk okuma yazma öğretiminde 'Ses Temelli Cümle Yöntemi' uygulaması ve bitişik eğik yazı kullanımı devam etmekle beraber eski programda belirlenen ses (harf) gruplarında değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikler aşağıda verilmişti:

Eski Harf (Ses) Grupları

Grup: e, l, a, t	E, L, A, T
Grup: i, n, o, r, m	İ, N, O, R, M
Grup: u, k, ı, y, s, d	U, K, I, Y, S, D
Grup: ö, b, ü, ş, z, ç	Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç
Grup: g, c, p, h	G, C, P, H
Grup: ğ, v, f, j	Ğ, V, F, J

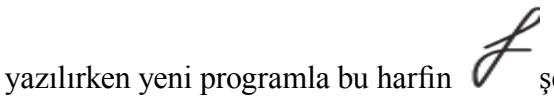
Yeni Harf (Ses) grupları

1. Grup	e. l. a. n	E. L. A. N
2. Grup	i. t. o. b. u	İ. T. O. B. U
3. Grup	k. ı. r ö. s. ü	K. I. R. Ö. S. Ü
4. Grup	m. d. ş. y. c. z	M. D. Ş. Y. C. Z
5. Grup	ç. g. p. h	Ç. G. P. H
6. Grup	f. v. ğ. j	F. V. Ğ. J

Eski ses gruplarında Türkçedeki sekiz ünlü ikişer olarak dört ses grubunda öğretilirken yenilenen programda sekiz ünlü ilk üç grupta öğretilmektedir. Yeni ses gruplarında bazı seslerin öğretim sırası değiştirilerek okuma yazma öğretimi çalışmalarında daha fazla hece, kelime ve cümle oluşturmak mümkün olacaktır.

Harflerin yazımındaki değişiklikler

Yenilenen Türkçe Dersi Programı'nda bazı harflerin yazılış biçimleri uygulamada karşılaşılan yazım güçlüklerinden dolayı değiştirilmiştir. Yapılan değişiklikler şunlardır:

Küçük 'f' harfi daha önce iki harekette yazılırken yeni programla bu harfin  şekildeki gibi tek seferde yazılmasına karar verilmiştir.

Eski yazılış şeklinde küçük 'r' kendisinden sonra gelen harflerle birleştiğinde 'ri' "ni" olarak okunabiliyordu. Bu sebeple harfin bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretilmeden önce yazı derslerinde kullandığımız r şeklinde yazılması uygun görülmüştür.

Okuma yazmaya yeni başlayan öğrencilerin yazmakta zorlandığı harfler arasında küçük ve büyük 's, ş; S, Ş' harfleri yer alıyordu. Bu nedenle bu harflerin yazılışları aşağıdaki gibi değiştirilmiştir.



Daha önceki yazılışında L şeklinde yazılan büyük 'L' harfi kendisinden sonra gelen harflerle birleştiğinde "Li" öğrenciler bu heceyi 'Ci' ile karıştırabiliyordu. Bu durumu önlemek için bu harfin yazılışı da dik temel harflerle yazılışına benzer bir şekille değiştirilmiştir. 

Yazılış biçiminde değişik yapılan harflerden birisi de büyük T harfidir. Önceki yazılışında kendisinden sonra gelen küçük harfle birleşmeyen bu harf, yenilenen programla sağa doğru kıvrılarak kendisinden sonra gelen küçük harfle bitişik yazılması sağlanmıştır. 

Yazılışı değişen bir başka harf de büyük D harfidir. Bu harfin önceki yazılışı el kalkmadan tek hareketle olduğu için D'nin gövdesi üzerinden tekrar aşağıya inerek yazılıyordu bu nedenle öğrencilerin aynı hat üzerinden tekrar aşağıya gelmeleri özellikle harfi tahtada yazarken zor olmaktaydı. Yeni yazılış biçiminde harf yazılırken D'nin gövdesi yukarıya kıvrıldığında yazımın tamamlanarak kendisinden sonra gelen küçük harfle bitiştirmeden yazılması daha uygun olmuştur. ,

Öğrenme Alanlarıyla İlgili Değişiklikler

Dil öğretiminde dört temel dil becerisi esas alınır. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarıdır. Bu becerilerden ilk gelişeni dinleme becerisidir. Dinlemeye bağlı olarak konuşma becerisi gelişir. Okul hayatının başlamasıyla da okuma ve yazma becerileri gelişerek temel dil becerilerine sahip olunur. Daha önceki programlardan 1981 ve 2005 Türkçe Dersi Programları hazırlanırken bu temel dil becerileri gözetilerek programlar hazırlanmıştır.

Yenilenen programın Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na sunulan taslağında bu anlayışa uygun olarak dört temel dil becerisi esas alınarak kazanımlar belirlenmiş, dört temel becerisin dışında beşinci olarak daha önceki programda yer alan görsel okuma ve görsel sunu yerine medya okuryazarlığı öğrenme alanı olarak yer almıştır. Fakat taslak program Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nda inceleme aşamasındayken medya okuryazarlığı alanı programdan çıkarılmıştır. Taslak program üzerinde yapılan değişikliklerle Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na 111 sayfa sunulan program önce 25 sayfaya indirilmiş, kamuoyundan ve akademik çevrelerden gelen tepkiler üzerine bazı ilavelerle 43 sayfa olarak kurul tarafından kabul edilmiştir.

Değerlendirme sürecinde konuşma ve dinleme alanları birleştirilerek sözlü iletişim olarak programa konulmuştur. Oysa dinleme ve konuşma ayrı ayrı dil becerileridir. Yenilenen programda sözlü iletişim öğrenme alanı tanımlanırken tamamıyla konuşma öğrenme alanı üzerinde durularak dinleme becerisinden hiç bahsedilmemiş, kazanımlar bölümünde taslak programda dinleme için belirlenen kazanımların bir bölümü sözlü iletişim öğrenme alanında konuşmaya ait kazanımlarla birleştirilmiştir.

Yenilenen program, sunulan taslakta olduğu gibi öğrenme alanlarını dinleme, konuşma, okuma, yazma ve medya okuryazarlığı olarak kabul edilmiş olsaydı çağımızın ihtiyaçlarına cevap veren bir program olacaktı. Çünkü günümüzde medya içeriklerini doğru analiz edebilmek, medya organları yoluyla verilen mesajların eksiksiz alınması ve zararlı içeriklere farkındalık geliştirmek önemlidir. Bu açıdan eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmek ve medya ortamlarından istenilen şekillerde yararlanabilmek için ilköğretim düzeyinde okullarımızda medya okuryazarlığının ayrı bir öğrenme alanı olarak sunulması gerektiğine inanıyoruz.

Bu değerlendirmelerin dışında 2005 programında 6-8. sınıflarda ayrı bir öğrenme alanı olarak dil bilgisi yer alırken gözden geçirilen yeni programda dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olmaktan çıkarılarak 1. sınıftan 8. sınıfa kadar diğer dil becerileri içerisinde sezdirme yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi kuralları ezberletilmek yerine temel dil becerileri içerisinde uygulamalı olarak öğretilmesi esas alınmıştır.

Kazanımların Dağılımı

2005 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanımların öğrenme alanlarına ve sınıf seviyelerine göre dağılımı:

Birinci kademe (1-5. sınıflar)	İkinci kademe (6-8. sınıflar)
Dinleme: 183	Dinleme: 42
Konuşma: 205	Konuşma: 42
Okuma: 280	Okuma: 51
Yazma: 226	Yazma: 46
Görsel Okuma ve Görsel Sunu: 107	Dil Bilgisi: 53
Toplam: 1001	Toplam: 234

Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı:

İlkokul (1-4. sınıflar)	Ortaokul (5-8. sınıflar)
Sözlü iletişim: 66	Sözlü iletişim: 67
Okuma: 87	Okuma: 109
Yazma: 47	Yazma: 117
Toplam: 200	Toplam: 293

Eski programda birinci kademede beş öğrenme alanı için 1001 kazanım, ikinci kademede yine beş öğrenme alanında 234 kazanıma yer verilmişken, yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilkokullar (1-4. sınıflar) için üç öğrenme alanında toplam 200 kazanım, ortaokullar (5-8. sınıflar) için yine üç öğrenme alanında toplam 293 kazanıma yer verildiğini görmekteyiz.

Daha önce 1-5. sınıflar birinci kademe, 6-8. sınıflar ikinci kademe olarak anılırken 4+4+4 zorunlu eğitime geçildikten sonra 1-4. sınıflar ilkokul, 5-8. sınıflar ortaokul olarak ayrılmıştır. Buna göre eski Türkçe programında birinci kademede 1001olan kazanım sayısı yeni sistemle bir sınıf ve yenilenen programla da iki öğrenme alanı eksildiğinden kazanım sayısında da ciddi bir azalma görülmektedir. Yine 4+4+4 sistemiyle 5. sınıfların ortaokula dâhil edilmesiyle eski sisteme göre bir sınıf artmakla

beraber dinleme ve konuşmanın sözlü iletişim olarak birleştirilmesi ve dil bilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olmaktan çıkarılmasıyla iki öğrenme alanı azalmış ve kazanım sayısı 293 olmuştur.

Metin Seçimi

Programlarda görülen değişikliklerden birisi de metin seçimi konusudur. Eski Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda her temada dört metin öngörülmüştür. Bu metinlerden biri dinleme metni olarak öğretmen kılavuzunda, üçü ise öğrenci ders kitabında verilmesi uygun görülmüştür. Dinleme ve okuma metinleri öyküleyici, şiir ve bilgilendirici türlerden seçilmesi istenmiştir. (MEB, 2009a: 169)

İkinci kademede 6. sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup 7. sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi 8. sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan türlerine mutlaka yer verilmesi ve bu türlerin dışındaki türlerde de metinlere yer verilerek öğrencilerin farklı türden metinlerle karşılaşması amaçlanmıştır. (MEB, 2009b: 57)

Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sınıf düzeylerine göre ders kitaplarında yer alacak okuma ve dinleme metinlerinin türleri ve dağılımı aşağıdaki gibidir.

Metin Türleri	1.Sınıf		2.Sınıf		3-4.Sınıflar		5-6.Sınıflar		7-8.Sınıflar	
	Dinleme/ izleme	Okuma	Dinleme/ izleme	Okuma	Dinleme/ izleme	Okuma	Dinleme/ izleme	Okuma	Dinleme/ izleme	Okuma
Hikâye edici	19	10	8	14	8	14	8	14	8	14
Bilgi verici	8	4	4	14	4	14	4	14	4	14
Şiir	8	4	2	8	2	8	4	8	4	8
Toplam metin sayısı	35	18	14	36	14	36	16	36	16	36

Yenilenen programda 1-4. sınıflar düzeyinde hikâye edici metinler kapsamında hikâye, masal, fabl, anı türlerinden; bilgi verici metinler kapsamında kronolojik sıralamaya, tanımlamaya/betimlemeye, karşılaştırmaya, sebep-sonuca ve problem çözmeye dayalı metin yapılarından örneklere olabildiğince yer verilmesi istenmektedir.

5-8. sınıflar düzeyinde hikâye edici metinler kapsamında hikâye, masal, fabl, anı, destan, efsane, roman, tiyatro türlerinden; bilgi verici metinler kapsamında kronolojik sıralamaya, tanımlamaya/betimlemeye, karşılaştırmaya, sebep-sonuca ve problem çözmeye dayalı metin yapılarından ve gezi yazısı, deneme, eleştiri, söyleşi, köşe yazısı, makale, biyografi, otobiyografi, mülakat vb. türlerden örneklere ve bütün sınıflarda düzeye uygun şiirlere yer verilmesi istenir. (MEB, 2015: 10)

Sonuç

Ders programları eğitim ve öğretimin etkili ve planlı bir sistematik içerisinde gerçekleştirilmesi için sürekli gözden geçirilip zamanın gereklerine ve güncel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde dinamik bir yapıya sahip olmalıdır. Günümüzde bilgiye ulaşmak için yeni öğrenme modellerinden ve bilgi teknolojilerinden yararlanarak hazırlanmış programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle gerekli görülen durumlarda ders programları 2005 yılında olduğu gibi ya yeni bir eğitim felsefesi esas alınarak tamamen değiştirilir ya da daha önceki programlarda ve 2015 yılında yapıldığı gibi gözden geçirilerek güncellenir (revize edilir).

2015 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma ile ilgili yapılan değişiklikler uygulamalarda karşılaşılan güçlükler ve sınıf öğretmenlerinden gelen geri bildirimler de göz önüne alınarak yapılmıştır. Harf (ses) gruplarının ve bazı harflerin yazılış biçimlerinin değiştirilmesi bu nedenledir.

Taslak programda birinci kademede var olan görsel okuma ve sunu öğrenme alanın yerine daha kapsayıcı olduğu düşünülen medya okuryazarlığı öğrenme alanı olarak sunulmuş, fakat Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bu alanı kabul edilen programdan çıkarmıştır. Taslak programda olmayan bir başka öğrenme alanı da sözlü anlatımdır. Dinleme ve konuşma alanlarının sözlü iletişim olarak birleştirilmesi bizce uygun olmamıştır. Çünkü dil ediniminde bir biriyle ilintili temel dört dil becerisi mantığına aykırıdır. Bu temel dil becerileri ana dili eğitiminde ve yabancı dil öğretiminde literatürde listening, speaking, reading, writing olarak bilinen temel dil becerileridir.

Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisinin ayrı bir öğrenme alanı yerine diğer dil becerileri içerisinde sezdirme yoluyla metin bağlamında öğretilmesi, uygulamalı dil bilgisi öğretimi açısından önemlidir. Ayrıca bu programla sınıf seviyelerine göre dinleme/izleme ve okuma amaçlı hazırlanan metin sayısında artış gözlenmektedir. Metinlerin tür çeşitliliğinin ve sayısının artmasının etkili ana dili öğretiminin gerçekleştirilmesine olumlu katkı sağlayacağı kanaatindeyiz.

Kaynakça :

Demirel, Özcan. Türkçe Programı ve Öğretimi. Ankara: Usem Yayınları, 1996.

MEB. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara, 2009.

MEB. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. sınıflar). Ankara, 2009.

MEB. Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara, 2015.

İslam İnanç EsaslarI Dersinde Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlerin Uygulanışı ve Öğrencilerin Bunlara Karşı Tutumları

Applicatin Of The Methods That Inprove Critical Thinking And The Attidues Of The Students For This In The Course Of The Basis Islamic Beliefs

Yrd. Doç. Dr. Nail KARAGÖZ *

Öz :

Bu çalışmada İlahiyat Fakültelerinin 1. sınıflarında okutulan İslam İnanç Esasları dersinde uyguladığımız eleştirel düşünmeyi geliştiren bazı yöntemler üzerinde durulmuştur. Ders esnasında uygulanan "Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma" ve "Eşli Okuma-Eşli Özetleme" yöntemleri açıklanmış, öğrencilerin bu yöntemlere karşı tutumları değerlendirilmiştir. Yöntemlerin uygulamaları örneklendirilmiş, uygulama sırasında öğrencilerden alınan dönütler ve gözlemler ışığında yöntemlerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Metne dayalı öğrenmede hayli etkili olduğu gözlemlenen yöntemlerin İslam İnanç Esasları dersi gibi soyut içerikli derslerdeki uygulamalarının öğrenci üzerindeki etkisi ayrıca belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için, uzun bir uygulamanın ardından öğrencilerin yöntemler özelinde eleştirel düşünmeye yönelik bakışlarının sorgulandığı bir anketin verileri bu çalışmada paylaşılmıştır.

Toplamda 8 yöntemin yer aldığı uygulamalarda "Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma" ve "Eşli Okuma-Eşli Özetleme" yöntemlerine yönelik öğrenci tutumları, başka bir çalışmada ele alınan "Çabuk Yaz", "Çift Girişli Günlük" ve "Dolaş Buluş-Herkesle Konuş" yöntemlerine yönelik tutumlarla karşılaştırılmıştır. Anketin sonucunda öğrencilerin yöntemlere karşı olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlerin, öğrencinin kendisini ifade becerisi kazandırdığı, empati kurma, olaylara geniş açılardan bakabilme, karşı tarafın fikrine saygı, bilgileri doğrulama gibi yönlerden öğrenciyi geliştirdiği görülmüştür. Buna ilave olarak zamanı verimli kullanma, bilginin kalıcılığını artırma, daha önce öğrenilenleri kolayca hatırlama, düşünme disiplini sağlama, dersler arası bilgi transferi yapma, kendine güveni artırma vb. konularda öğrencilere ciddi katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İslam İnanç Esasları Dersi, Eleştirel Düşünme, Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma, Eşli Okuma-Eşli Özetleme, Tutum.

* Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kelam Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi, Türkiye. nailkaragoz@osmaniye.edu.tr

Abstract:

In this study, it has been focused on some methods that improve critical thinking and that we apply in the course of the basis of Islamic beliefs taught in the first classes in theology faculties. During the course, the methods of "careful reading by coding the text" and "reading with a partner and summarizing with a partner" have been explained and the attitudes of the students towards these methods have been evaluated. The applications of the methods have been exemplified and the evaluation of the methods has been done in the light of the feedback received by the students and the observation during the application. The applications of the methods that have been observed highly effective in text based learning have been defined in terms of the effects on students. For this, after a long application, the data of a questionnaire that the students' views towards critical thinking specific to the methods have been questioned has been shared in this study.

In the applications that exist eight methods, the students' attitudes according to the methods of "careful reading by coding the text" and "reading with a partner and summarizing with a partner" have been compared with the attitudes of methods of "Write quickly", Dual entry diary" and "Walk around, meet, talk to everyone" that have been tackled in another study. At the end of the questionnaire, it has been found that students have shown positive attitude towards the methods. It has been seen that the methods that improve critical thinking have improved the students in some aspects such as being able to express themselves, developing empathy, looking at the events at different perspectives, respecting to the other ideas, and affirmation of the information. In addition to this, it has been found that the methods that improve critical thinking have also developed some aspects of the students such as using the time efficiently, storing the information for a long time, recalling the previous knowledge easily, providing the discipline of thinking, transferring information among courses, and getting more self-confidence.

Keywords: Course of the Basic Islamic Beliefs, Critical Thinking, Careful Reading by Coding the Text, Reading with a Partner and Summarizing with a Partner, Attitude.

Giriş:

Neredeyse her alanda hızlı değişimlerin görüldüğü dünyada bu değişimlere bağlı olarak fikir kargaşalarının yaşanması genel kabul gören bir olgudur. Ortaya çıkan fikirlerin veya öne sürülen düşüncelerin bir süzgece tabi tutulması ve doğruluğunun ispat edilmesi çeşitli becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Düşüncenin test edilmesi pazarda satılan meyve ve sebzelerin tartılması kadar basit ve kesin bir iş değildir. Özellikle bu düşünce veya bilgi din alanında üretilmişse işin içine dünyayı da aşan ve ahireti ilgilendiren bir boyut eklenmektedir. Bu ise söz konusu doğrulamayı daha da önemli hale getirmektedir.

Bu önem nedeniyle olsa gerek çocukluktan itibaren insanlarımızın herhangi bir düşünceyi teste tabi tutabilmesi için ülkemizde Milli Eğitim müfredatlarında köklü değişiklikler yapılmış; buna bağlı olarak öğrenciye kazandırılması gereken temel beceriler arasında "eleştirel düşünme" de yer almıştır. İlk, orta ve lise müfredatlarını içeren bu değişiklikler, eğitim anlayışının nesnel öğrenme kuramlarından olan davranışçılıktan vazgeçilip, öznel öğrenim kuramları içinde öne çıkan yapılandırmacılığın benimsenmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Bütün derslerin müfredatlarını içeren bu değişiklikler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerini de kapsamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların müfredatlarında anlayış değişikliğine gidilse de, üniversitelerde okutulan derslerde bu değişimin öğretim elemanlarının kendi gayretlerine veya ilgilerine bırakıldığı; bu konuda her hangi bir çalışmanın yapılmadığı gözlenmektedir. İlkokul birinci sınıftan itibaren müfredatların değişimine 2004 yılında başlandığı dikkate alındığında yapılandırmacı anlayışla yetişen öğrencilerin 2016 itibariyle üniversite öğrencisi oldukları ortaya çıkmaktadır. Yani şu an üniversitelerimizde okuyan öğrencilerimizin, yapılandırmacı eğitim anlayışıyla yetiştiklerinden eleştirel düşünme becerisi kazanmış olmaları beklenmektedir.

Diğer yandan öğrencilerimizin, üniversitede ders veren öğretim elemanlarından kendilerine eleştirel düşünme becerisi kazandırmalarını beklemeleri teorik açıdan doğru bir yaklaşımdır. Yani öğretim elemanlarının da dersleri yapılandırmacı anlayışa uygun olarak ve öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandıracak yöntemlerle işlemeleri beklenmektedir.

Bu çerçevede 2009 yılından beri çeşitli kademedeki okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştiren yaklaşık 15 yöntem uygulamaktayız. Buna ilave olarak resmi ve gayrı resmi düzenlenen eğitim toplantılarında ilköğretim ve liselerde derse giren branş öğretmenlerine söz konusu yöntemlerin nasıl uygulanacağına dair tecrübelerimizi aktarma fırsatı bulduk. Geçtiğimiz yıl ise Çukurova ve Osmaniye Korkut Ata Üniversitelerine bağlı İlahiyat Fakültelerinde girdiğimiz 1. sınıf "İslam İnanç Esasları" dersinde bu yöntemleri uyguladık. Öğrencilere uyguladığımız bir anketle bunlardan 8 tanesinin öğrencilerce nasıl karşılandığını belirlemeye çalıştık. Doğan, (2016), "Çabuk Yaz", "Çift Girişli Günlük" ve "Dolaş Buluş-Herkesle Konuş" yöntemlerini yaptığı bir çalışmada değerlendirdi. Biz ise bu çalışmada "Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma" ve "Eşli Okuma-Eşli Özetleme" yöntemlerine yönelik öğrenci tutumlarını ele alıp bizden önceki çalışmanın verileri ile karşılaştırmak istiyoruz. Ancak daha önce eleştirel düşünmenin ne olduğu, kendisine neden gerek duyulduğu gibi konulara biraz değinmek gerekmektedir.

A. Eleştirel Düşünmenin "Ne"liği

Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan "critical"; değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca "kritikos" teriminden türetilmiş, Latinceye "criticus" olarak geçerek bu yolla diğer dillere yayılmıştır (Hançerlioğlu 1996). Eleştirel düşünme, günümüzde felsefe, eğitim, psikoloji gibi farklı disiplinlerin ilgi alanında bulunmaktadır. Buna bağlı olarak eleştirel düşünmenin her disiplinin kendi ilgi alanını merkeze alan farklı birçok tanımı ortaya çıkmaktadır. Bu tanımların çoğu, genelde eleştirel düşünmenin bir yönüne değinen indirgemeci özellikte olmaktadır (Gündoğdu 2009: 60).

Eleştirel düşünmeye dair tanımların pek çoğu Dewey'in "derinlemesine düşünme" kavramına dayanmaktadır (Fisher 2001: 2; Lipman 2003: 207, Gündoğdu, 2009: 60-61'den). Dewey, derinlemesine düşünmeyi bir inancın veya bilginin bu inancı ya da bilgiyi destekleyen kanıtlar ve ortaya koyduğu sonuçlar ışığında aktif, dikkatli ve sürekli bir gözden geçirmeye, değerlendirmeye tabi tutulduğu bir düşünme olarak tanımlar (Dewey 1910: 6, Gündoğdu 2009: 61'den).

Eleştirel düşünmeyi bir beceri olarak gören Change, onu, gerçekleri analiz etme, düşünceleri üretip düzenleme, düşünceleri savunma, karşılaştırma yapma, çıkarımlar yapma, savları değerlendirme ve problem çözme becerilerinin bir bütünü olarak tanımlamaktadır (Chance 1986, Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz 2008: 1'den). Bunun yanında bazı eğitimci ve bilişsel psikologlara göre eleştirel düşünme sınıflama, çıkarım, gözlem yapma, değerlendirme, sentez yapma ve denence oluşturma gibi zihinsel süreçleri kapsamaktadır. Eleştirel düşünmenin birbirini izleyen adımlardan oluşan işlemler bütünü olduğunu savunanlar da vardır (Doğanay-Ünal, 2006: 216).

Watson ve Glaser (1964, Akar Vural-Kutlu 2004: 190), eleştirel düşünmeyi problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi edimleri kapsayan genel bir süreç olarak tanımlamakta ve hem bir beceri hem de bir tutum olarak görüp beş boyutta incelemektedirler. Bu boyutlar; (1) sorunu tanıma, (2) sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme, (3) yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, (4) ilgili ve sonuca götürücü varsayımları seçme ve formüle etme, (5) geçerli sonuçları çıkarma ve çıkarsamaların geçerliğini tartışma olarak özetlenebilir.

Bunlara ilave olarak eleştirel düşünmenin, saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına geldiğini, eleştirel düşünme yoluyla nitelikliyi niteliksizden, doğruyu yanlıştan ayırt edebileceğimizi savunanlar bulunmaktadır. Eleştirel düşünmenin başıboş bir düşünsel etkinlik olmayıp; sorunların özüne inen, çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen bir düşünce biçimi olduğu vurgulanmaktadır (www.felsefeekibi.com).

Eleştirel düşünmenin tek bir unsurla açıklanamayacak kadar karmaşık ve uzun bir süreç olduğunu kabul etmek gerekir. Dolayısı ile kavramın kapsamlı bir tanımını şu şekilde verebiliriz: "Eleştirel düşünme, "bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınandığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir" Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz'e (2008: 2). Sonuç itibariyle eleştirel düşünmenin özünde "sorgulama, çözümleme ve değerlendirme" kavramlarının yattığın söylemek mümkündür (Karagöz 2012: 18).

Eleştirel düşünmenin kapsamlı ve uzun bir süreç olduğu dikkate alındığında bireyin eleştirel düşünebilmesi için yukarıda sözü edilen süreçlerin öğrenilmesi, benimsenmesi ve uygulanmasında ayrı bir çabanın ve eğitim faaliyetinin zorunluluğu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünen insanı pazardan sebze alan bir müşteriye benzetmek mümkündür. O, bir fikir ve bilgi müşterisidir; parlatılmış, iyileri ön tarafa sıra sıra dizilmiş bilgi ve düşüncelerin arka taraflarındaki çürük ve bayat olanlarını da görür. Aydınlatma hilelerinden, reklam cümlelerinden etkilenmez. Kaliteli ve yararlı bilgi ve fikirleri diğerlerinden ayırt edebilir (Karagöz 2012: 15-16).

B. Eleştirel Düşünmenin Gerekliliği

Eleştirel düşünme hayatın her alanında gerekli olmakla birlikte biz daha çok bir öğrencinin eğitim süreçlerinde ve buna bağlı olarak ilahiyat sahasındaki eğitimlerde eleştirel düşünmenin neden gerektiği üzerinde durarak konuyu sınırlandırmak istiyoruz. Boostrom' a (1992: 1, Aybek 2006'dan) göre, eleştirel düşünme sorun çözmedir ve bu da günlük yaşamımızın bir parçasıdır. Eleştirel düşünme eğitimi ile öğrencilerin yaşam kalitesi yükseltilebilir. Çünkü eleştirel düşünme yoluyla bireyler sorunlarını çözmeyi başararak yaşamlarını daha mutlu olarak sürdürebilirler.

Ülkemizde son yıllarda din öğretimi alanında yaşanan hızlı değişimlere bağlı olarak Ortaöğretim DKAB öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 31.03.2005 tarih ve 16 sayılı, peşinden İlköğretim DKAB öğretim programı 28.12.2006 tarih ve 410 sayılı kararı ile değiştirilmiştir. Uygulamaya konulan programlar, eleştirel düşünmenin temel beceriler arasında sayıldığı yapılandırmacı eğitim yaklaşımını esas almaktadır.

Bununla birlikte İlk ve Ortaöğretim DKAB programlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının tam olarak uygulanacağı ifade edilmemiş, yapılandırmacı yaklaşım felsefî düzeyde değil, metodolojik bir bakış açısıyla yansıtılmıştır (Kaymakcan 2009: 69). Böylece din alanında bir yandan vahye dayalı mutlak bilginin varlığı korunmuş, din anlayışlarında ise göreceli yaklaşımların varlığı kabul edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın felsefesi metodolojik bir bakışla programlara yansıtıldığından dinin öğretiminde eleştirel düşünmenin sağlanması, buna uygun yöntemler yoluyla temin edilmeye çalışılmıştır.

İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinden mezun olanların büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda öğretmen olarak istihdam edilmektedir. Dolayısıyla söz konusu fakültelerde okuyan öğrencilerin görev yapacakları kurumlardaki eğitim yaklaşımlarına uygun eğitilmeleri gerektiği gibi hali hazırda görevli DKAB öğretmenlerinin uyguladığı yöntemleri de gözden geçirmesi zorunlu olmaktadır. Zira programların eğitim yaklaşımları değiştiğinden eğitimin de amaç ve anlayışları değişmiştir. Bu bakımdan DKAB öğretmeni de kendisini yenileme ve programlara uygun öğretim yöntemlerini kullanma gereğini hissetmelidir.

Buna ilave olarak -en azından teoride- eleştirel düşünmeyi öğreten metotlarla yetişmiş öğrencilerin derslerine girecek öğretim elemanlarının da aynı metotları sürdürmesi gerekmektedir. Ancak her şeyden önce bu köklü bir zihin değişimini beraberinde getirmektedir. Buyurgan, dediğim dedik, tek doğru benimki diyen birinin eleştirel düşündüğü söylenemez. Dolayısıyla eleştirel düşünmenin "zihinsel

süreçler" yönü göz önünde bulundurularak öğretim elemanlarının da eleştirel düşünme süreçlerinden geçmesi gerektiği izahtan uzaktır.

C. İlahiyat Derslerinde ve Kelam Ders Gruplarında Eleştirel Düşünme

İlahiyat alanında kelam, tefsir, fıkıh, hadis gibi disiplinlerde bilgi kaynaklarının sağlamlığı tespit edilirken kullanılan yöntemlerde eleştirel düşünmenin karakterine uygun sorgulamalar yapıldığı görülmektedir. Söz konusu kaynaklardan elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yapılan çeşitli değerlendirmelerde de aynı durum söz konusudur. Mesela gerek fıkıh usulü, gerekse kelamda kullanılan sebr ve taksim metodunda, eleştirel düşünmenin temel kavramları olan "sorgulama, çözümleme ve değerlendirme" süreçlerinin yer aldığı görülmektedir. Doğru düşünmeyi temin eden, bilgi kaynağının sorgulanması, bağlamın tutarlılığı, kavramlar arası ilişkilerin yerindeliği gibi doğru sonuca veya yargıya ulaşmada gerekli olan çabalar, ilahiyat alanında yapılmış çalışmalarda görülebilmektedir. Dolayısıyla aslında ilahiyat sahası eleştirel düşünmeye yabancı değildir.

Özellikle kelam gibi ince çizgilerle ayrılan görüşlerin tartışıldığı, delillerin değerlendirildiği, dinin en önemli alanı olan iman esaslarını konu edinmiş bir disiplinle uğraşanların eleştirel düşünme becerisine şiddetle ihtiyacı bulunmaktadır. Bu beceri, gerek konu değerlendirmelerinde gerekse öğrencilerin metodik yaklaşım sergilemelerinin temininde gösterilecek rehberlikte vazgeçilmez bir durum arz etmektedir.

Diğer yandan eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunma olarak da görülmektedir. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtarır. Gerçeğin bulunmasına yönelik sorgulama ve eleştiri, bireylerin bilişsel gelişimleri için gereklidir. Eleştirel düşünme artık eğitimli olmanın bir gereği ve göstergesidir (Epstein 1999, Seferoğlu, Akbıyık 2006: 196'dan).

Epstein'ın tespitleri din alanı için çok daha geçerlidir. Zira gelişen dünyada yükselen değer olarak görülen din olgusu, kendisine olan ilgiye paralel olarak bilgi kirliliğinin ve zihin kargaşasının yaşandığı en önemli alanlardan biri olarak da ön plana çıkmaktadır. Eleştirel düşünme, bireyi bu tür kargaşalardan kurtarıp kendi yolunu bulduracak bir yetenek olarak görülmelidir.

D. Eleştirel Düşünme Yöntemlerinin Özellikleri

Eleştirel düşünme, insanda belli bir zihin yapısının varlığını gerektirmektedir. Eleştirel düşünme yöntemleri ile ders işleyen bir öğretici; bilen, yönlendiren, doğruyu gösteren, kendi doğrusunu dayatan biri rolünden sıyrılarak, bilgiye ulaşmada öğrenciye kolaylık sağlayan, eleştirel düşünmenin yapısından kaynaklanan tartışmaları hakkaniyetle yöneterek en verimli ve anlamlı olması için emek veren bir zihin yapısına sahip olmalıdır.

Bu yapıdaki birinin kullanacağı yöntemler öğrencilerin daha önce öğrendiklerini kolayca hatırlamalarına yaramalı, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamalıdır. Böylece kendine olan güveni artan öğrencilerin zihinlerinde yeni fikirler oluşacak, dersler arası bilgi transferi hızlanacaktır. Öğrendiklerinin kalıcılığının arttığı gören öğrenciler bir yandan da kendini keşfetme fırsatı bulacak, kendi düşünme biçiminin farkına varacaktır.

Eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlerle işlenen derslerde etkinlikler zamanla sınırlandırıldığından öğrencilerin okuma, düşünme ve ifade becerileri de gelişmektedir. Bu sayede öğrenciler düşünme disiplini kazanmakta, özet yapma, ana fikri bulma, karşı fikirlerin tutarsızlığını tespit etme gibi beceriler de kazanmaktadırlar. Öğrencilerden bazılarının çekingenlik gösterdiği, eleştirilme korkusuyla derslerde hiç konuşmadığı tecrübelerle sabittir. Eleştirel düşünme yöntemleriyle ders işlenen sınıflarda sık sık konuşma fırsatları oluştuğundan bu tür öğrencilerin eleştirilme korkularını atmada söz konusu yöntemlerin olumlu etkileri olmaktadır.

Diğer yandan olaylara daha geniş bakabilme fırsatı bulan öğrenciler, arkadaşlarıyla bilgi alış-verişi yapma, empati kurma, karşı tarafın fikrine saygı gösterme, olaylara daha geniş açıyla bakabilme becerileri de kazanmaktadırlar. Aynı zamanda bu, onların kendi bilgilerini test etme ve doğrulamaları için onlara fırsat da vermektedir.

Eleştirel düşünme yöntemleri, öğrenci merkezli olduğundan, öğrencilerin dikkatlerini sürekli canlı tutmalarını sağlar. Her an kaynak sorgulamaya, tutarlı veya tutarsız fikirlerin tespitine yoğunlaşan dikkatler, uzun süre canlı ve dipdiri kalabilir. Kendi bilgisini yapılandırmayı hedefleyen öğrenci için bu, bulunmaz bir fırsattır.

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz'ün (2008: 8) bu konudaki tespitleri önemlidir: "Eleştirel düşünme, kendi karar verme ve problem çözme yöntemlerimiz üzerinde düşünmemizi sağlar. Eleştirel bir bakış açısıyla düşünebiliyor olmak, düşüncelerimizin bilinç olarak belirli bir amaca yönelik olması anlamına gelmektedir. Düşünce ve fikirlerimiz önyargılarımıza ve peşin hükümlerimize bağlı olarak değil, mantığımıza ve kaynaklardan topladığımız ve bir süzgeçten geçirerek bir araya getirdiğimiz bilgilere dayanır. Ancak eleştirel düşündüğümüz sürece neyi, nasıl düşündüğümüzün farkında olabiliriz. Bir problemi düşünüş şeklimizde bir hata olduğunu ya da düşünmenin başka bir yolu olduğunu fark ettiğimizde, bunu göz önünde bulundurma konusunda istekli oluruz. Eleştirel düşünebilen öğrenciler, öğrenmekten heyecan duyarlar. Üstlendikleri en zor zihinsel görevlerde dahi bunun bir kendini geliştirme ve öğrenme fırsatı olduğunun farkındadırlar. Bu yapıdaki öğrenciler, hem sınıf ortamında hem de kendi sosyal grupları içinde eleştirel düşünme becerilerini kullanabilecekleri fırsatların da farkında ve becerilerini kullanmaya istekli olurlar. Öğretmenler için de öğretme deneyimini keyifli ve heyecan verici kılanlar bu tür öğrencilerdir."

E. İslam inanç Esasları Dersinde Uyguladığımız Yöntemler

2009 yılında MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Sabancı Üniversitesi bünyesinde çalışan Eğitim Reformu Girişimi ile Akbank ortaklığında "Düşünme Gücü: Soran ve Sorgulayan Gençlik için Öğretmen Eğitimi Destek Projesi" adıyla bir proje yürütülmüştür. Proje kapsamında 8 ilde yaklaşık 150 eğitici öğretmene eğitim verilmiş; bu öğretmenlerce eleştirel düşünme öğrenme ve öğretme beceri ve yöntemlerini uygulayabilecek 4250 branş öğretmeninin eğitimi tamamlanmıştır (http://erg.sabanciuniv.edu/dusunmegucuprojesi).

Projenin uygulamaya konulduğu illerden Adana'da da 15 öğretmen "eğitici öğretmen" eğitimini tamamlamıştır. Değişik branşlardaki öğretmenler arasında biz de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak eğitim aldık. Eğitimlerimiz sırasında "eleştirel düşünme", "kolaylaştırıcılık" gibi kavramları tanımanın yanında "Düşünen Sınıf için Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri Kitabı"nda yer alan çok sayıda yöntemi uygulamalı olarak öğrendik. Kitap, Alan Crawford, Wendy Saul, Samuel R. Mathews ve James Makinster tarafından 2005 yılında "Teaching and Learning Strategies for The Thinking Classroom" adıyla yazılmış, 2009 yılında ERG bünyesinde Pelin Atasoy, Esin Uzun Oğuz ve Sami Gülgöz tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Projeye "eğitici öğretmen" olarak katıldıktan bu yana konuyla ilgili çalışmalarımızı yürütmekteyiz. 2009-2014 yılları arasında resmi ve gayrı resmi öğretmen eğitimlerinin yanı sıra girdiğimiz ilköğretim derslerinde uyguladık. Elde ettiğimiz sonuçları makale, bildiri ve kitap gibi çeşitli akademik yayınlar yoluyla okuyucuyla paylaştık. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Çukurova ve Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İlahiyat Fakültelerinde girdiğimiz "İslam İnanç Esasları", "İnanç Esaslarının Kur'ani Temelleri", "İman Ahlak İlişkisi" derslerinde uygulamalarımız devam etti. Her iki fakültede girdiğimiz İslam İnanç Esasları dersi gören öğrencilerden 200 tanesine eleştirel düşünmeyi öğreten 8 farklı yöntem uyguladık ve bu yöntemlere karşı öğrencilerin nasıl bir tutum sergilediklerini yaptığımız bir anketle belirlemeye çalıştık. Uyguladığımız 8 yöntem şunlardır:

Çabuk Yaz (ÇY)

Çift Girişli Günlük (ÇGG)

Dolaş Buluş Herkesle Konuş (DBHK)

Eşli Okuma Eşli Özetleme (EO-EÖ)

Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma (MKDO)

Ortadaki Kalemler (OK)

Serbest Çağrışım (SÇ)

Terimden Tahmin Etme (TTE)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Doğan, bunlardan Çabuk Yaz (ÇY), Çift Girişli Günlük (ÇGG) ve Dolaş Buluş-Herkesle Konuş (DBHK) yöntemlerini yayınladığı bir makalede özellikle öğrenci tutumları yönünden değerlendirdi. Biz ise yazılı metinlerin anlaşılmasında etkin bir biçimde kullanılabilen Eşli Okuma Eşli Özetleme (EO-EÖ) ve Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma (MKDO) yöntemlerini değerlendirmek istiyoruz.

İlk önce söz konusu iki yöntemin ne olduğuna değineceğiz. Ardından öğrencilerin bunlara karşı tutumlarını ele alarak Doğan'ın (2016) değerlendirmelerinden çıkan sonuçlarla bunları karşılaştırmak istiyoruz.

1. Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma Yöntemi

Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma, "Düşünen Sınıf için Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri" kitabında yer alan, metnin anlaşılmasına yönelik üretilen yöntemlerden birisidir. Adı geçen kitapta yöntem şu şekilde anlatılır:

"Öğrencilerin metni, belirli konuları arayarak ve aradıkları noktaları bulduklarında yanlarına özel işaretler koyarak okumaları anlamına gelir.

Temel Mantık: Öğrencilerin ders için yaptığı metin okumasını, soru ve amaçlarla ilişkilendiren bir okuma stratejisi kullanmanın iyi sonuçlar verdiği görülmüştür.

Katılımcı Sayısı: Sınırsız.

Süre: Bu yöntemde, metnin düz okunmasına ayrılacak zamanın üstüne en az % 25'i kadar süre daha eklemek gerekebilir.

Aktivite:

1. adım: Aktiviteden önce, öğrencilerin metinde saptamasını istediğiniz dört, beş konu başlığı düşünün. Her bilgi türü için basit bir simge belirleyin.

2. adım: Öğrencilere metni okurken ne tür bilgileri aramalarını istediğinizi iyice anlatın. Örnekler verin. Sonra hangi bilgiyi hangi simgeyle işaretleyeceklerini gösterin.

3. adım: Öğrencilere metni okumalarını ve buldukları bilgileri hafifçe kurşun kalemle işaretlemelerini söyleyin.

4. adım (isteğe bağlı): Çabuk bitirenleri meşgul etmek için öğrencilerden aşağıdaki gibi bir tablo yapmalarını isteyebilirsiniz.



Öğrencilere, okuma yaptıkları metinde kullandıkları simgeleri parantezlerin içine yazmalarını söyleyin. İkili eşleşerek, her kategori için buldukları bilgileri tabloya yazsınlar" (Saul-Mathews-Makinster-Crawford 2009: 62).

Yöntemin uygulamaları sırasında elde ettiğimiz verilere göre bu yöntem, hem kendi başına hem de diğer metne dayalı yöntemlerle birlikte kullanıldığında çok iyi sonuçlar vermektedir. Özellikle Eşli Okuma-Eşli Özetleme yöntemi ile birlikte kullanılması önerilir. Bu yöntem sayesinde öğrencilerin metni rastgele okumaları önlenir. Öğrenciler metin üzerinde kodlama yapacakları için öğretmen sınıfın fiziki kontrolünü kolayca yapabilir.

İlahiyat dersleri için kodlama simgeleri şunlar olabilir: Ayet mealleri A, hadisler H, kavram tanımları T, katıldığımız, onayladığımız durumlar için ☺ gülen çocuk resmi; katılmadığımız, onaylamadığımız durumlar için ise ağlayan çocuk resmi konulabilir. Bilmedikleri bir kelime veya anlamadıkları bir cümle geçmişse bunları daire içindeki soru işareti şeklinde işaretlemeleri istenebilir. Nitekim biz de anketi uyguladığımız sınıflarda bu kodları kullandık.

Öğretmen, konunun durumuna göre kodlanacak başka alanlar da bulabilir. Metin daha sonra açıktan okunmayacağı için öğrenci, bazı kavram veya konuları anlamadan geçebileceğinden bilinmeyen kavram ve anlaşılmayan yerler için soru işareti kullanmasını özellikle önermekteyiz. Öğrencilerin hiç tahmin edilmeyen ve çok basit kabul edilen kelimeleri bile bilemeyecekleri unutulmamalıdır. Öğretmen, bilinmeyen kavram ve anlaşılmayan noktaların açıklamasını mecbur kalmadıkça kendisi yapmamalıdır. Önce diğer öğrencilere buldurmaya çalışmalı, ders kitabı veya sözlükten yardım aldırmalıdır (Karagöz 2012: 53-54).

2. Eşli Okuma-Eşli Özetleme (EO-EÖ) Yöntemi

Eşli Okuma-Eşli Özetleme, eşleşmiş öğrencilerin bir metni anlamak üzere inceleyerek okumasını sağlayan bir teknik olarak tanıtılmakta ve Saul-Mathews-Makinster-Crawford tarafından (2009: 62) şu şekilde açıklanmaktadır:

"Temel Mantık: İş birliği üzerine kurulu olan bütün görevler gibi, Eşli Okuma-Eşli Özetleme de öğrencilerin, hem kendilerinin hem de eşlerinin öğrenmeleri konusunda daha fazla inisiyatif almalarını sağlar. Bu yöntemin amacı, anlamayı sağlayan farklı düşünce şekillerini canlandırmaktır.

Katılımcı Sayısı: İki ile iki yüz arası.

Süre: Eşli Okuma-Eşli Özetleme aktivitesi, basit bir okuma aktivitesinin üç veya dört katı kadar bir zaman alır. Zaman kazanmak için, öğrencilerin bu aktiviteyi ilk dört ya da altı paragraf boyunca ikili gruplar halinde uygulamasını sağlayıp sonrasında metni bağımsız bir şekilde okumalarını isteyebilirsiniz.

Aktivite:

1. adım: Çok kısa ya da çok uzun olmayan bilgi içerikli bir metin seçin. Paragrafın kısa olmasına (üç cümleden uzun olmayacak şekilde) özen gösterin veya daha kısa bölümleri kendiniz işaretleyerek ayırın.

2. adım: Eğer öğrenciler bu yöntemle ilk defa karşılaşıyor ise ilk olarak bu yöntemi siz örnekleyerek gösterin.

a. Bir paragrafı sesli olarak okuyun ve özetini yapın. Bunun bu aktivite için üstlenecekleri rollerden biri olduğunu açıklayın. Bir özetin neleri içermesi gerektiğini netleştirin: Gerçek metinden daha kısa olmalı ancak bütün önemli fikirleri içermelidir.

b. Metinle ilgili iki soru sorun ve öğrencilerin bunları cevaplamasını isteyin. Bu da bu aktivite için üstlenecekleri diğer rol olduğunu açıklayın.

3. adım: Şimdi öğrencilere ikili gruplar oluşturmalarını söyleyin. İlk önce, tıpkı biraz önce sizin yapmış olduğunuz gibi, bir öğrencinin ilk paragrafı (ya da işaretli bölümü) okuyacağını ve özetleyeceğini belirtin. Herkesin bunu yapması için bir süre tanıyın. Bundan sonra bazı öğrencilerden özetlerini paylaşmalarını isteyin ve aktivitenin anlaşılıp anlaşılmadığına dikkat edin. Eğer gerekiyorsa öneriler getirin.

Şimdi diğer öğrencilere okunmuş olan paragrafla ilgili sorular sormalarını söyleyin. Öğrenciler bunu yaptıktan sonra, öğrencilerin bazılarından sorularını paylaşmalarını isteyin ve aktivitenin anlaşılıp anlaşılmamış olduğuna dikkat edin. Yine eğer gerekiyorsa öneriler getirin.

4. adım: Öğrenciler yöntemi anladıktan sonra metni paragraf paragraf okumaya, özetlemeye ve sorular sormaya devam etmelerini söyleyin. Her bir paragrafın sonunda rollerini değiştirmeleri gerektiğini hatırlatın.

Anlamlandırma: Eşli okuma ve eşli özetleme öğrencilerin zor metinleri dikkatli bir şekilde okumasını sağlamaya yardımcı olur (Saul-Mathews-Makinster-Crawford 2009: 31-32, 221-222).

Bu yöntemin uygulanması sırasında tespit ettiğimiz hususlar da şu şekildedir: Her ne kadar "Düşünen Sınıf için Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri" kitabında, seçilen metnin üç cümleden uzun olmaması önerilmekteyse de uygulamalarımızda bir ders kitabı sayfasına kadar uzunluktaki metinlerin kullanılabildiğini belirledik. Hatta üniversite derslerinde sayfalarca uzunluğa sahip metinleri kullanmak sorun olmadı. Böylece zamanı tasarruflu kullanmak da mümkün olmaktadır.

Bu yöntem birkaç ders üst üste kullanıldığı durumlarda okuma eşlerinin farklı öğrencilerden seçilmesi verimi artırmaktadır. Çünkü hep aynı kişiyle eşleşmek öğrencilere sıkıcı gelmekte, derse ilgisi ve özetleme becerisi zayıf öğrenciler için yararlı da olmamaktadır. Öğrencilerin okuma eşi olarak bazen yanlarındaki sıra arkadaşları, bazen önlü-arkalı sıra arkadaşları seçilebilir. Bazen de sıraların, mesela sağ taraflarında oturanların diğer sıraların sağ veya sol taraflarında oturanlarıyla yer değiştirmeleri sağlanabilir.

Yöntemin özetleme ve soru sorma aşamasında bir miktar gürültü çıkması normaldir. Bunu önlemek için yönergelerin iyi verilmesi ve sınıfın daima kontrol altında tutulması gerekmektedir. Özetleme ve soru sorma aşamalarında metnin açık kalması faydalı görülmüştür. Zira ara sıra kaçamak bakışlarla metni kontrol eden öğrenciler, görme duyularını da çalıştırdıkları için bilgilerinin daha kalıcı hale geldiğini söylemişlerdir.

Yöntem oldukça kullanışlı ve öğreticidir. Ancak metinler yüksek sesle okunmadığı için bazı kavram ve cümleler anlaşılmadan geçilebilmektedir. Bunu önlemek ve metindeki bilgilerin kalıcılığını artırmak için Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma (MKDO) ile kullanılması faydalıdır (Karagöz 2012: 60-61).

F. Anket Sonuçları

Bildirimizin hacmini artırmamak için çalışmamızda yalnızca anketimizdeki gerekli gördüğümüz sonuçlarını ele almak istiyoruz. Bununla birlikte araştırmanın amacı, varsayımları, evren ve örneklemi ile yöntemine değineceğiz.

1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ilahiyat fakültesi öğrencilerinin İslam İnanç Esasları dersinde kullanılan eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlere karşı tutum düzeylerini belirlemektir.

Bu çalışmamızda yöntemlere karşı genel anlamda öğrenci tutumlarının yanın sıra özellikle Eşli Okuma Eşli Özetleme (EO-EÖ) ve Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma (MKDO) yöntemlerine karşı nasıl bir tutum sergilendiği de belirlenmeye çalışılacaktır.

Ayrıca yapılacak çalışma neticesinde;

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bu iki yöntemden aldıkları tutum puanlarının kendi arasındaki ve Doğan'ın çalışmasına konu olan Çabuk Yaz (ÇY), Çift Girişli Günlük (ÇGG) ve Dolaş Buluş-Herkesle Konuş (DBHK) yöntemleriyle arasındaki ilişkinin,

Öğrencilerin almış oldukları tutum puanlarının cinsiyet, mezuniyet türü, üniversite giriş puanları vb. bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi hedeflenmektedir.

2. Araştırmanın Varsayımları

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik yöntemlere karşı tutum puanları daha yüksektir.

İmam Hatip Lisesi mezunlarının diğer lise mezunlarına göre yöntemlere karşı tutumdan aldığı puanlar açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Üniversiteye giriş puanları ile yöntemlere karşı tutum puanları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Eşli Okuma Eşli Özetleme (EO-EÖ) ve Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma (MKDO) diğer yöntemlere göre daha yüksek puan almıştır.

3. Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Bu çalışma ilahiyat fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik yöntemlere ve bunlarla İslam İnanç Esasları dersini işlemeye karşı tutum düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla araştırmanın evreni Çukurova Üniversitesi ve Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İlahiyat Fakültelerinde okuyan öğrencileri kapsamaktadır.

Bu bağlamda, adı geçen bu iki fakültede 1. ve 2. öğretim 1. sınıfta okuyan öğrencilerden oluşan 200 ilahiyat fakültesi öğrencisi örneklem olarak alınmıştır. Örneklemin belirlenmesinde olasılığa dayalı grup (küme) örneklem kullanılmıştır.

4. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, Çukurova Üniversitesi ve Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi bünyesindeki ilahiyat fakültelerinde okuyan öğrencilere eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlerle İslam İnanç Esasları dersi konularının nasıl işlenebileceği ile ilgili örnek ders uygulamaları sırasında öğrencinin yöntemlere nasıl baktığının olumlu ve olumsuz yönleriyle sorgulamak için aynı anda birçok kişiye ulaşabilmek amacıyla anket uygulanmıştır.

4.1. veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Araştırma, bağımlı değişken üzerinde tek bir bağımsız değişkenin etkisini araştıran tek faktörlü bir desen/one factor design (Balcı 2005: 242) olarak planlanmıştır. Ankette araştırmanın problemini gösteren bağımlı değişken, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik yöntemlere karşı tutum, incelenen bağımsız değişkenler ise cinsiyet, yaş, okulu tercih sırası, ikamet edilen yerleşim birimi, aile gelir durumu, mezun olduğu lise türü vb.dir.

Bu amaçla, bu alanda daha önce yapılmış çalışmalar ışığında uzman görüşüne başvurarak anket soruları hazırlanmıştır. Anket formundaki veriler bilgisayara işlenmiş, faktör analizi, geçerlilik ve güvenirlik hesaplamaları (Yıldırım 1999: 96) yapılmıştır.

Anket formu 3 bölümde toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümde Demografik bilgiler (3 madde), aile tipi ve YGS puanı; ikinci bölümde Eşli Okuma Eşli Özetleme (EO-EÖ) ve Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma (MKDO) yöntemlerinin de yer aldığı toplamda 8 yönteme karşı tutumu (her biri 22'şer madde) içeren maddeleri bulunmaktadır.

Yöntemlere karşı tutum maddeleri, beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; 1, "Kesinlikle Katılmıyorum"; 2, "Katılmıyorum"; 3, "Kısmen Katılıyorum"; 4, "Katılıyorum" ve 5, "Kesinlikle Katılıyorum" biçiminde sınıflandırılmıştır ve aynı şekilde de puanlama yapılmıştır. Olumsuz olarak ankete dahil edilen maddelerde ise ters puanlama yapılarak hesaplanmıştır.

Buna göre, yöntemlere karşı tutumda en düşük 22, en yüksek 110 puan verilmiştir. 66 ve üstü puanlar yöntemlere karşı tutum bağlamında yüksek puan olarak değerlendirilmektedir.

4.2. veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntemlere karşı tutum düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması ve elde edilen verilerdeki yeterliğinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini belirtmek için Barlett Testi uygulanmıştır. Elde edilen verilere faktör analizi yapılmış, madde test korelasyonları incelenmiştir. Deneme sonucunda, toplam korelasyonu 0.30'un altında kalan maddeler ölçekten çıkartılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için, bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmıştır. Buna göre ölçeklerde yapılan geçerlik ve güvenirlik testi sonuçlarına göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine göre yeterlik puanı EO-EÖ yöntemi için .945, MKDO yöntemi için .936›dır. Bu puan sosyal bilimlere göre, elde edilen verilerin yeterliğinin çok iyi bir düzeyi ifade ettiğini göstermektedir. Ayrıca Cronbach's Alpha değeri, EO-EÖ yöntemi için .870, MKDO yöntemi için .878 olup güvenirliği çok yüksek düzeydedir.

4.3. verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Belirtilen eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntemlere karşı tutum düzeyleri, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin kendi görüşlerine dayalı olarak Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğiyle toplanmıştır. Her bir tutumun bağımsız değişkenlerine göre farklılaşmalarını belirlemek için ise değişkenin niteliğine göre "Independent-Samples T-Testi" (Green, Salkind 2010: 175) yapılmıştır. Ayrıca her bir tutumun, ikiden fazla alt kategoriye sahip bağımsız değişkenlerle farklılaşmalarını belirlemek için "OneWay ANOVA Testi" (Büyüköztürk 2004: 44) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda grupların almış oldukları puanların bağımsız değişkenlere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmışsa, bu farkın kaynağını bulmak için, grupların ortalama puanları arasında en düşük farkları bile belirleyebilmek için "LSD Post-hoc çoklu karşılaştırma testi" ile Scheffe testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasında ilişkiyi görmek için basit korelasyon testleri (Pearson Korelasyon Katsayısı) (Albayrak ve diğerleri 2005: 116) de kullanılmıştır.

Bulguların yorumlanmasında ise anlayıcı (Rickman 2000: 45-72; Mayring 2000: 88-116; Birand 1998: 13-78) bir bakış açısı takip edilmiştir. Ayrıca açık uçlu soruların analizi yapılırken verilen cevaplar kümeleme yöntemiyle gruplandırılarak, içerik analizi (Tavşancıl-Aslan 2001: 85-125) ile de çözümlenmiştir.

G. Bulgular ve Yorumu

1. Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin 55 (% 27,5)'i O.K.Ü. İlahiyat Fakültesi'nde okuyan öğrenciler olup Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi'nde okuyan öğrenciler ise 145 (% 72,5) kişidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 120 (%60,0)'si kız öğrenci iken erkek öğrencilerin sayısı 60 (%40,0)'tır.

Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinden 124 (%62,0) öğrenci 1. öğretimde okurken 76 (%38,0) öğrenci de 2. öğretimde okumaktadır.

Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ailelerinin ikamet ettikleri yerleşim birimlerine göre dağılımı verilmektedir. Öğrenci ailelerinin 61 (% 30,5) 'i büyükşehirde ikamet etmektedirler. Bunu ilçe merkezi (55/%27,5), belde/köy (47/%23,5) ve il merkezi (37/%18,5) takip etmektedir.

Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin lise mezuniyet türlerine göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmını (133 kişi, % 66,5) İmam Hatip Lisesi mezunları oluşturmaktadır. Diğer tür liselerden mezun olanların toplamı ise 67 (% 33,5) öğrencidir.

Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin üniversite giriş puanına göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmını (81 kişi, % 40,5) 351-375 puan arası

alan öğrencilerdir. Bunu % 24,5 ve % 20,5'lik oranla 326-350 puan arası ile 376-400 puan arası takip etmektedir.

2. Diğer Kişisel Bilgiler ve Görüşler

Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencileri ailelerinin öncelikle demokrat bir aile tipine (105 kişi, % 52,5) sahip olduğunu belirtirken bunu tutucu aile (47 kişi, %23,5) ve diğer (42 kişi, % 21,0) takip etmektedir. Diğer seçeneğinde belirtilenlerin büyük bir kısmını demokrat aile sınıfına girebilecek beyanlar oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme yöntemleriyle ders işlemeye karşı tutumun gelişim sürecine göre dağılıma bakıldığında "Olumlu" bir tutuma dönüştüğünü belirtenler 150 kişi (% 75,0) iken "Olumsuz" yönelime sahip öğrenci sayısı 19 (% 9,5)›dur. Bunu kararsızlar (31 kişi, % 15,5) takip etmektedir.

3. Ölçeklerden Alınan Ortalama Puanlar, T-Testi, Anova ve Korelasyon Analizi Sonuçları

Araştırmaya katılan öğrenciler Eşli Okuma-Eşli Özetleme (EO-EÖ) yöntemine karşı tutumdan genel olarak X=82,5850, Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma (MKDO) yöntemine karşı tutumdan ise genel olarak X=75,4350 puan almışlardır. Buna göre öğrenciler ortalamanın üzerinde bir puan almışlardır. Buradan da anlaşılacağı üzere öğrenciler, eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlere karşı olumlu tutum sergilemektedirler.

3.1. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlere Karşı Tutumlardan Aldıkları Ortalama Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlere karşı tutumlardan aldıkları ortalama puanların cinsiyete göre t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin almış oldukları EO-EÖ tutum puanları [$t_{(198)}$=.007, p<.01], arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuçlara göre kız öğrenciler 84,675 puan alırken erkekler toplam 79,45 puan almışlardır. MKDO tutum puanları arasında ise [$t_{(198)}$=.029, p>.01] olup cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3.2. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlere Karşı Tutumlardan Aldıkları Ortalama Puanların Üniversiteye Göre T-Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlere karşı tutumlardan aldıkları ortalama puanların t-testi sonuçları, öğrencilerin almış oldukları EO-EÖ tutum puanları [$t_{(198)}$=.752, p>.01] ve MKDO tutum puanları [$t_{(198)}$=.966, p>.01] arasında olup üniversiteye göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3.3. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlere Karşı Tutumlardan Aldıkları Ortalama Puanların Öğrenim Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Öğrencilerin almış oldukları EO-EÖ tutum puanları [$t_{(198)}$=.000, p<.01] öğrenim türüne göre anlamlı bir farklılık ortaya koyarken ve MKDO tutum puanları [$t_{(198)}$=.025, p>.01] arasında öğrenim türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Buna göre normal öğretimde okuyan öğrenciler EO-EÖ yönteminden X: 85,2419 puan alırken İkinci öğretime devam eden öğrenciler bu yöntemden X: 78,2500 puan almışlardır.

3.4. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlere Karşı Tutumlardan Aldıkları Ortalama Puanların Aile İkamet Yerine Göre ANOVA Sonuçları

Analiz sonuçları, ailelerin ikamet yeri bakımından EO-EÖ tutum puanları [$F_{(3-196)}$=,115, p>.01] ve MKDO tutum puanları [$F_{(3-196)}$= .521, p>.01] arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

3.5. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlere Karşı Tutumlardan Aldıkları Ortalama Puanların Mezuniyet Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Analiz sonuçları, öğrencinin mezun olduğu lise türü bakımından EO-EÖ tutum puanları [$F_{(3-196)}$=,706, p>.01] ve MKDO tutum puanları [$F_{(3-196)}$= .618, p>.01] arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

3.6. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlere Karşı Tutumlardan Aldıkları Ortalama Puanların Aile Tiplerine Göre ANOVA Sonuçları

Analiz sonuçları, aile tipleri bakımından EO-EÖ tutum puanları [$F_{(3-196)}$= .006, p<.01] ve MKDO tutum puanları [$F_{(3-196)}$= .002, p<.01] arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Aile tipleri arasındaki farkın hangi puan grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, EO-EÖ yöntemine karşı tutum puanlarında "baskıcı aile" (X=66,3333) tipi, "tutucu aile" (X=85,6170), "demokrat aile" (X=81,5048) ve "diğer aile" (X=84,2143) tipine göre bu puan türünde daha düşük puan aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, MKDO yöntemine karşı tutum puanlarında "baskıcı aile" (X=60,0000) tipi, "tutucu aile"(X=79,6596), "demokrat aile" (X=73,0381) ve "diğer aile" (X=78,9048) tipine göre bu puan türünde daha düşük puan aldığı belirlenmiştir. Buradan hareketle baskıcı ailede yetişen öğrencilerin diğer aile tiplerinde yetişenlere göre söz konusu yöntemlere karşı tutumlarının olumsuz olduğu söylenebilir.

3.7. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlere Karşı Tutumlardan Aldıkları Ortalama Puanların Genel Tutuma Göre ANOVA Sonuçları

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlere karşı tutumlardan aldıkları ortalama puanların EO-EÖ tutum puanları [$F_{(3-196)}$=.000, p<.01], MKDO tutum puanları [$F_{(3-196)}$= .000, p<.01] arasında anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Genel tutumlar arasındaki farkın hangi puan grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre,

EO-EÖ yöntemi tutum puanlarında;

Olumludan Olumluya Doğru Yönelim (X=86,5059),

Olumsuzdan Olumluya Doğru Yönelim (X=83,7077),

Olumsuzdan Olumsuza Doğru Yönelimden (X=66,8571)

daha yüksek puan almıştır.

MKDO yöntemi tutum puanlarında ise,

Olumludan Olumluya Doğru Yönelimi olanlar (X=79,6824)

Olumludan Olumsuza Doğru Yönelimi (X=58,0000)

olanlardan daha yüksek puan almışlardır.

3.8. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlere Karşı Tutumlardan Alınan Ortalama Puanlar İle Üniversite Giriş Puanları Arasındaki Korelasyon

Yapılan korelasyon analizi sonucunda, üniversite giriş puanları ile araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlere karşı tutumlardan aldıkları ortalama puanların EO-EÖ tutum puanları (r=.116, p>.01), MKDO tutum puanları (r=.127, p>.01) arasında alt düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

3.9. MKDO ve EO-EÖ'ye Karşı Tutumlardan Alınan Ortalama Puanlar Arasındaki Korelasyon

Yapılan korelasyon analizi sonucunda, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlere karşı tutumlardan aldıkları ortalama puanlar arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir

ilişki bulunmaktadır. (r=.508, p>.01). Buna göre EO-EÖ yöntemine karşı tutum puan olarak arttıkça MKDO ve yöntemine karşı tutum puanları da artmaktadır.

3.10. Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntemlerin Tamamına (5 yöntem) Karşı Tutumlardan Alınan Ortalama Puanlar Arasındaki Korelasyon

		MKDO-TOPL	EOEO-TOPL	CYTop	CGGTop	DBHK-Top
MKDO-TOPL	PearsonCorrelation	1	,508**	,447**	,381**	,344**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200
EOEO-TOPL	PearsonCorrelation	,508**	1	,474**	,400**	,339**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200
CYTop	PearsonCorrelation	,447**	,474**	1	,505**	,549**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	200	200	200	200	200
CGGTop	PearsonCorrelation	,381**	,400**	,505**	1	,514**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	200	200	200	200	200
DBHKTop	PearsonCorrelation	,344**	,339**	,549**	,514**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	200	200	200	200	200

Yapılan korelasyon analizi sonucunda, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlere karşı tutumlardan aldıkları ortalama puanlar arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu anlamda en yüksek pozitif ilişki ,549** olarak DBHK ve ÇY arasında; ikinci olarak ise ,514** olarak DBHK ve ÇGG arasında gerçekleşmiştir.

Sonuç ve Öneriler:

Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme yöntemleriyle ders işlemeye karşı tutumun gelişim sürecine göre dağılıma bakıldığında "Olumlu" bir tutuma dönüştüğünü belirtenler 150 kişi (% 75,0) iken "Olumsuz" yönelime sahip öğrenci sayısı 19 (% 9,5)'dur. Bunu kararsızlar (31 kişi, % 15,5) takip etmektedir. Dolayısıyla eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlere karşı öğrencilerin tutumunun gelişimi büyük oranda olumluya doğru devam etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler Eşli Okuma-Eşli Özetleme (EO-EÖ) yöntemine karşı tutumdan genel olarak X=82,5850, Metni Kodlayarak Dikkatli Okuma (MKDO) yöntemine karşı tutumdan ise X=75,4350 puan almışlardır. Buradan da anlaşılacağı üzere eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlere karşı olumlu tutum sergilemektedirler. Diğer üç yöntemden Çabuk Yaz (ÇY) yöntemine karşı X=78,2100; Çift Girişli Günlük (ÇGG) yöntemine karşı X=76,2300 ve Dolaş Buluş Herkesle Konuş (DBHK) yöntemine karşı X=71,1650 puan almışlardır (Doğan 2016: 179). Değerlendirmeye alınan 5 yönteme karşı da öğrencilerin olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Diğer sonuçlar şöyle sıralanabilir:

1- Kız öğrencilerin erkek öğrenciler göre eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik yöntemlere karşı tutum puanları daha yüksektir varsayımımız EO-EÖ yöntemi için doğrulanmıştır. Zira cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuçlara göre kız öğrenciler 84,675 puan alırken

erkekler toplam 79,45 puan almışlardır. Bu durum kız öğrencilerin grupla çalışmayı gerektiren yöntemlere daha meyilli oldukları şeklinde yorumlanabilir. MKDO tutum puanları arasında ise [$t_{(198)}$=.029, p>.01] olup cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yine öğrencilerin almış oldukları ÇY, ÇGG ve DBHK tutum puanlarında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Doğan, 2016: 179).

2- Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünmeyi geliştiren 5 yönteme karşı tutumlardan aldıkları ortalama puanların üniversiteye göre T-Testi sonuçları değerlendirildiğinde üniversiteye göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3- MKDO tutum puanları [$t_{(198)}$=.025, p>.01] ile ÇY [t(198)=.077, p>.01], ÇGG [t(198)=.028, p>.01] ve DBHK [t(198)=.52, p>.01] tutum puanlarına sahip olup (Doğan, 2016: 179), 4 yöntemde de öğrenim türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğrencilerin almış oldukları EO-EÖ tutum puanları [$t_{(198)}$=.000, p<.01] öğrenim türüne göre anlamlı bir farklılık ortaya koymaktadır. Buna göre normal öğretimde okuyan öğrenciler EO-EÖ yönteminden X: 85,2419 puan alırken ikinci öğretime devam eden öğrenciler bu yöntemden X: 78,2500 puan almışlardır. Bu durum ikinci öğretimde yer alan sınıfların kalabalık olması dolayısıyla yöntemin uygulanması sırasında beklenenden fazla gürültü çıkmasıyla açıklanabilir.

4- Araştırmaya katılan öğrencilerinin aile ikamet yerine göre yapılan analiz sonuçları, ailelerin ikamet yeri bakımından EO-EÖ tutum puanları [$F_{(3-196)}$=,115, p>.01] ve MKDO tutum puanları [$F_{(3-196)}$= .521, p>.01] arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Aynı şekilde ÇY [F (3-196)=,648, p>.01], ÇGG [F (3-196)= .677, p>.01] ve DBHK [F (3-196)= .044, p>.01] tutum puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Doğan, 2016: 181).

5- Öğrencilerin yöntemlere karşı tutumlardan aldıkları ortalama puanların mezuniyet türüne göre analiz sonuçları, öğrencinin mezun olduğu lise türü bakımından EO-EÖ [$F_{(3-196)}$=,706, p>.01] ve MKDO [$F_{(3-196)}$= .618, p>.01] tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu da yöntemlerin her türlü lise çıkışlı öğrencilerce kabul gördüğünün işaretidir. Ayrıca bu sonuç, İmam Hatip Lisesi mezunlarının diğer lise mezunlarına göre yöntemlere karşı tutumdan aldığı puanlar açısından anlamlı bir farklılık bulunduğuna dair varsayımımızın doğru olmadığını göstermektedir.

6- Öğrencilerin aile tiplerine göre tutumları değerlendirildiğinde hem EO-EÖ hem de MKDO yöntemlerine karşı "baskıcı aile"de yetişen öğrencilerin tutumlarının olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Aynı durum diğer üç yöntemle ilgili tutumlarda da gözlenmiştir (Doğan, 2016: 182). Bu sonucun bize gösterdiği, eleştirel düşünmenin aile ve eğitimi ilgilendiren diğer çevre faktörleri yoluyla öğrenciye "uygulamalı" öğretilmesi gerektiği gerçeğidir.

7- Öğrencilerin yöntemlere karşı tutumlardan aldıkları ortalama puanların genel tutuma göre sonuçlarından, EO-EÖ tutum puanları ile MKDO tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Genel tutumlar arasındaki farkın hangi puan grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, EO-EÖ yöntemi tutum puanlarında en fazla Olumludan Olumluya Doğru Yönelim (X=86,5059) ve MKDO yöntemi tutum puanlarında ise, Olumludan Olumluya Doğru Yönelimi (X=79,6824) olanlardan daha yüksek puan almışlardır.

8- Yapılan korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin üniversite giriş puanları ile eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlere karşı tutumlardan aldıkları ortalama puanların EO-EÖ tutum puanları (r=.116, p>.01), MKDO tutum puanları (r=.127, p>.01) arasında alt düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır. İlişki alt düzeyde olduğundan bu yöntemlerin her puan seviyesindeki öğrenciye uygulanabileceği anlaşılmaktadır. Diğer üç yöntem olan ÇY tutum puanları (r=.676,p>.01), ÇGG tutum puanları (r=.798, p>.01) arasında anlamlı pozitif bir üst düzey bir ilişki varken, DBHK tutum puanları (r=.335, p>.01) arasında anlamlı pozitif normal düzey bir ilişki olduğu görülmektedir. Görüldüğü kadarıyla üniversite giriş puanları yükseldikçe tutum puanları da yüksek çıkmaktadır (Doğan, 2016: 183).

9- MKDO ve EO-EÖ'ye karşı tutumlardan alınan ortalama puanlar arasındaki korelasyon analizi sonucunda EO-EÖ yöntemine karşı tutum puan olarak arttıkça MKDO ve yöntemine karşı tutum puanlarının da arttığı gözlenmiştir.

10- Eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlerin tamamına (5 yöntem) karşı tutumlardan alınan ortalama puanlar arasındaki yapılan korelasyon analizi sonucunda, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlere karşı tutumlardan aldıkları ortalama puanlar arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu anlamda en yüksek pozitif ilişki ,549 olarak DBHK ve ÇY arasında; ikinci olarak ise ,514 olarak DBHK ve ÇGG arasında gerçekleşmiştir. MKDO ve EO-EÖ arasında ise yüksek düzeyde (r=.508, p>.01) pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre EO-EÖ yöntemine karşı tutum puan olarak arttıkça MKDO ve yöntemine karşı tutum puanları da artmaktadır. Bunları birbirini destekleyen veya aynı düzeyde ilgi uyandıran yöntemler olarak değerlendirmek mümkünüdür.

Kaynakça:

Akar Vural, R.–Kutlu, O. (2004). "Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması". Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13/2, S. 189-199.

Albayrak, A. S. ve diğerleri (2005). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, (Ed.: Şeref Kalaycı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Aybek, B. (2006). "Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Birand, K. (1998). Manevi Bilimler Metodu Olarak Anlama. Kamiran Birand Külliyatı. Ankara: Akçağ Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal Bilimler İçin veri Analizi El Kitabı, 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Crawford, A.; Saul, W.; Mathews, S.R.; Makinster, J. (2009). Teaching and Learning Strategies for The Thinking Classroom. (Çev. Pelin Atasoy, Esin Uzun Oğuz, Sami Gülgöz. İstanbul.

Doğan, A. (2016). Eleştirel Düşünmeyi Geliştiren Yöntemler ve Öğrencilerin Bu Yöntemlere Karşı Tutumu", Toplum Bilimleri Dergisi, Ocak 2016 10 (19): 165-186.

Doğanay, A. Ünal, F., (2006). "Eleştirel Düşünmenin Öğretimi". A. Şimşek (Editör). İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. Ankara: Nobel Yayınları.

Green, Samuel B.; Salkind, Neil J. (2010). Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data, Sixth Edition. Prentice Hall.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7/1, s. 57-74.

Gürkaynak, İ.-Üstel, F.-Gülgöz, S. (2008). Eleştirel Düşünme: Erg Raporları.

Hançerlioğlu, O. (1996). Felsefe Sözlüğü. İstanbul.

Karagöz, N. (2012).15 Yöntem ve 15 Planla Eleştirel Düşünme Uygulamaları. Adana: Ekrem Matbaası.

Kaymakcan, R. (2009). Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

Mayring, P. (2000). Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş, (Çev. Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun), Adana: Baki Kitabevi.

Rickman, H. P. (2000). Anlama ve İnsan Bilimleri, (Çev. Mehmet Dağ), Samsun: Etüt Yayınları.

Seferoğlu, S. S.- Akbıyık, C. (2006). " Eleştirel Düşünme ve Öğretimi". H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal Of Education). 30, s. 193-200.

Tavşancıl, E.; Aslan, A. Esra (2001). İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Yıldırım, C. (1999). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 4. Baskı, Ankara: ÖSYM Yayınları.

http://erg.sabanciuniv.edu/dusunmegucuprojesi

www.felsefeekibi.com

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri

Social Studies Senior Students Opinions on Values Education

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ *
Yaşar KOP **

Öz

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik düşüncelerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının değerler eğitimi, değerler eğitimi kapsamında okul idarecilerinin sorumlulukları ve yapılması gerekenlere, öğrenci davranışlarının kaynağına ve değerlerin kazandırılma sürecinde tercih edilebilecek, yöntem ve tekniklere yönelik neler düşündükleri tespit edilmiştir.

Bu araştırma, nitel araştırma ilkelerine göre yürütülmüş ve sonuçlandırılmıştır. Araştırma verileri görüşme ile elde edilmiştir. Bu kapsamda araştırma katılımcıları amaçlı örneklemeye göre belirlenmiştir. Katılımcılar, Marmara Bölgesinde bulunan bir üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyet bakımından eşit dağılımı sağlanarak, 5'i kadın ve 5'i erkek olmak üzere toplam 10 sosyal bilgiler öğretmeni adayı seçilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırma amaçlarına uygun biçimde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun geliştirilmesinde uzman görüşünden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak işlenmiştir. Araştırma güvenirliğini sağlamak gayesiyle katılımcı görüşlerine doğrudan alıntı olarak bulgularda yer verilmiştir. Araştırmada Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının değerler eğitimini, temel insani değerleri öne çıkarak tanımladıkları, değerlerin kazandırılma sürecinde daha çok telkin yaklaşımını ve öğretmen merkezli teknikleri tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca değerler eğitimi bağlamında öğretmenin değerlere uygun davranması gerektiğini düşündükleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimler: Değer, eğitim, sosyal bilgiler, öğretmen adayı, değerler eğitimi.

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, akatilmis@marmara.edu.tr
** Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yasar.kop@kafkas.edu.tr

Abstract:

In this study, it is aimed to identify Social Studies Senior Students' opinions on Values Education. Within the context of this aim, it was identified what Social Studies Senior Students think about values education, the responsibilities of school board for values education and what to carry out, the sources of students' behaviours, the methods and techniques on the process of teaching values.

This study was carried on and concluded in accordance with qualitative research principles. Research data was obtained via interview. In this extent, participants of research were defined according to purposeful sampling. The participants were picked among social studies senior students from a university in Marmara Region. After the balance between boy and girl senior students was provided, 5 girl senior students and 5 boy senior students were picked. In collecting research data, semi-structured interview forms prepared in accordance with research aims were used. Expert opinions were taken for developing this form. Obtained data was processed by descriptive analysis. In order to ensure reliability of the research, the participants' opinions were quoted in findings. In this study, it was concluded that social studies senior students define values education by putting forward core human values and that they prefer teacher centered techniques and suggestopedia in process of teaching values. Moreover, in context of values education, they think that a teacher should behave in comply with the values.

Keywords: Values, Education, Social Sciences, Senior Students, Values Education

Giriş

Türkiye'de değerler eğitimine yönelik yayınların son yıllarda önemli bir ivme kazandığını görmekteyiz. Bu gelişimin farklı sebepleri olabileceği gibi, bu artışta 2004 yılında başlatılan ilköğretim programlarının yeniden hazırlanması kapsamında yapılan çalışmaların etkili olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü söz konusu yenileme çalışmaları sonunda geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında değerler eğitimi tabirine yer verilerek sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılacak değerlerin listesi sunulmuştur. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan her ünitede verilecek değerler isimleri ile ifade edilmiştir (MEB, 2005; MEB TTKB 2009). Böylece, daha önceleri değerler eğitimi tabiri doğrudan kullanılmadan veya örtük program kapsamında gerçekleştirilen, değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik faaliyetlere açıkça sosyal bilgiler dersi kazanımları içinde yer verilmiştir. Bu minvalde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorumlulukları arasına ders kazanımlarıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi gerçekleştirme faaliyeti de dahil edilmiştir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının 2004 program yenileme çalışmaları neticesinde değerler eğitimine yer vermesi ve daha sonraki yıllarda değerler eğitimine yönelik vurgulamalarını artırarak devam ettirmesiyle akademik ve popüler yayınlarda değerler eğitiminin daha çok tartışılmaya başlandığını ifade edebiliriz. Bu süreçte değerler eğitiminin ne olduğu ve hangi değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiğine ilişkin önemli çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Katılmış, 2010).

Değerler eğitimine yüklenen anlam ve bu anlam kapsamındaki amaçlar her dönemin kendine has özelliklerinden dolayı değişmektedir. Başka bir deyişle değerler eğitiminin kapsam ve içeriğini yaşanılan çağın ruhunun tayin ettiğini söyleyebiliriz. Bu çerçevede yaşadığımız çağda, dönemin kedine has özelliklerinin de etkisiyle, temel insani değerleri içselleştirmeyen bireylerin neden olduğu vakalarda önemli ölçüde artış görülmektedir. Söz konusu bu probleme karşı Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı kayıtsız kalmayarak okullarda değerler eğitimine yönelik uygulamaların yapılmasına ilişkin bir irade ortaya koymuştur. Bu kapsamda öncelikli olarak temel eğitim çağındaki bireylere değerlerin kazandırılması için yukarıda da değinildiği gibi değeler eğitimi gerçekleştirilmesine karar vermiştir. Bir şeyin arzu edilip edilemeyeceğine ilişkin inançlar (Güngör, 1993) olarak da tanımlanan değer kavramı,

Türkiye Milli Eğitim Bakanlı tarafından hazırlattırılan sosyal bilgiler öğretim programında "bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını ağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlar" (MEB TTKB, 2009) olarak tanımlanmıştır. Bu tanım üzerinde biraz düşündüğümüz zaman, Bakanlığın, değer kavramını, toplumun var olmasını sağlayacak nitelikleri vurgulayarak tanımladığını söyleyebiliriz. Bakanlık aynı metinde değer kavramının özelliklerini aşağıda verildiği gibi açıklamıştır (MEB TTKB, 2009):

Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.

Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.

Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.

Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.

Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değer normu da içerir.

Değerler eğitiminin farklı açıklamaları olmakla birlikte en genel anlamda temel insani değerleri yeni yetişen genç nesle kazandırmak için yapılan maksatlı uygulamalar olarak tanımlayabiliriz (Ekşi ve Katılmış, 2016; Ulusoy ve Dilmaç, 1014). Yeni yetişen nesle temel değerleri kazandırmak okulların önemli görevleri arasındadır. Çünkü okulu var eden nedenler arasında sıralanan toplumsal boyut, okullardan sosyal yaşamın makul ölçülerde seyretmesini sağlayacak nitelikte bireyler yetiştirilmesini talep etmektedir. Okulların bu talebi karşılayacak uygulamaları hayata geçirmesi okulun varlık sebepleri arasındadır (Akbaş, 2004; Aydın, 2007; Hoşgörür, 2007). Bu nedenle okulların öğrencilere adil olma, saygı, sorumluluk, barış, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik gibi temel insani değerleri kazandırması oldukça önemlidir. Okulun kendisine yöneltilen bu talebi tam anlamıyla ifa edebilmesi için başta öğretmenler olmak üzere bütün okul personelinin söz konusu sorumluluğun gereğini yapması gerekmektedir (Lickona, 1991). Bu yönüyle baktığımız zaman değerler eğitiminin sadece bir dersin ve o dersin öğretmeninin sorumluluğunda olmadığını söyleyebiliriz. Bu minvalde sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerinin gereği olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde değerler eğitimine yönelik uygulamalar gerçekleştirmeleri elzem görülmektedir. Bu uygulamaların istenilen seviyede başarılı olabilmesi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi ilişkin yeterliliklerinin yüksekliği ile doğru orantılıdır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerine lisans öğretimleri sırasında etkili değerler eğitiminin nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması oldukça önemlidir. Bu önemden yola çıkarak bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının değerler eğitimine yönelik düşüncelerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında çalışmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmeni adayları değeler eğitiminin ne olduğuna ilişkin neler düşünmektedirler?

Sosyal bilgiler öğretmeni adayları etkili bir değerler eğitimi gerçekleştirmek amacıyla yapılması gerekenlere ilişkin ne düşünmektedirler?

Sosyal bilgiler öğretmeni adayları, okul idarecilerinin değerler eğitimi kapsamındaki sorumluluklarına yönelik ne düşünmektedirler?

Sosyal bilgiler öğretmeni adayları, öğrenci davranışlarının kaynağına ilişkin neler düşünmektedirler?

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, hangi değerlerin öğrencilere öncelikli olarak kazandırılmasını istemektedirler?

Sosyal bilgiler öğretmeni adayları, değerlerin kazandırılma sürecinde hangi yöntem ve teknikleri tercih etmektedirler?

Yöntem

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin düşünceleri araştırma amaçları kapsamında derinlemesine analiz edilmek amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma araştırmacının odağına aldığı durumu derinlemesine analiz etmesine olanak sağlayan nitel fenemolojik desende (Yıldırım ve Şimşek, 2006) gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırma verilerinin toplanacağı katılımcıları belirlemek için farklı teknikler önerilmektedir. Bu araştırmada araştırma katılımcıları, araştırmacının kendi yargısını kullanarak ihtiyaç duyduğu verileri en iyi bir biçimde toplayacağı çalışma grubunu seçmesine imkân tanıyan amaçlı örnekleme göre belirlenmiştir (Böke, 2009). Bu çerçevede araştırmanın katılımcıları, Marmara Bölgesinde bulunan bir üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalına devam son sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyet bakımından eşit dağılmı sağlanarak 5'i kadın ve 5'i erkek olmak üzere toplam 10 sosyal bilgiler öğretmeni adayı katılımcı olarak tespit edilmiştir.

Araştırma verileri katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme ile elde edilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde araştırma amaçlarına uygun biçimde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun geliştirilmesinde uzman görüşünden faydalanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve görüşmeler tamamlandıktan sonra yazıya dökülmüştür. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak işlenmiştir. Bu süreçte ilk olarak tüm görüşmeler ayrı ayrı incelenmiş daha sonra araştırma amaçlarına göre veriler sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamalardan sonra benzerlik ve farklılardan yola çıkarak kategorilere ulaşılmış. Ulaşılan kategoriler kendi içinde detaylandırılmıştır. Araştırma güvenirliğini güçlendirmek amacıyla katılımcı görüşlerine doğrudan alıntı olarak bulgularda yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın veri toplama ve verilerin çözümlenmesi aşamalarında başka bir araştırmacının dışardan bir göz olarak görüşlerine başvurulmuştur.

Bulgular

Araştırma katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen veriler araştırma amaçları kapsamında sınıflandırılmasıyla ulaşılan bulgular aşağıda yorumlanarak verilmiştir.

Değerler Eğitiminin Ne Olduğuna Yönelik Bulgular: Değeler eğitimi kavramını katılımcıların nasıl tanımladıklarını tespit etmek bu çalışmanın amaçlarından biridir. Bu amaç kapsamında gerekli olan verileri toplamak maksadıyla katılımcılara "Size göre değerler eğitimi nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle katılımcıların değerler eğitimini Tablo 1'de verilen boyutları öne çıkararak tanımladıkları tespit edilmiştir.

Tablo 1

Değerler eğitiminin ne olduğuna yönelik bulgular

Boyut	**f**	**Katılımcı**
Temel insanî değerleri kazandırma	9	E1, E2, E4, E5, K1, K2, K3, K4, K5
Ahlâk kurallarının öğretilmesi	6	E3, E4, E5, K2, K4, K5
Birlikte yaşama bilinci oluşturma	5	E1, E4, E5, K4, K5
Duyuşsal gelişime destek olma	2	E1, E2
İyi insan/örnek vatandaş yetiştirme	1	E1
İnsan doğasındaki "iyi"yi ortaya çıkarma	1	E3

Tablo 1'de verilen bulgulara göre katılımcıların değerler eğitimi tabirini temel insani değerler, sosyal yaşam, ahlâk kuralları, duyuşsal gelişim, iyi insan fikir öbekleri kapsamında ele aldıklarını söyleyebiliriz. Bu kapsamda Katılımcı K2'nin değeler eğitimine ilişkin görüşlerini açıklarken tercih ettiği ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Okumuşsun ama adam olmamışsın sözünün değerler eğitiminin eksik olmasından dolayı söylendiği kanaatindeyim. Bundan dolayı değerler eğitimi bana insani değerlerin öğrencilere kazandırılması için verilen eğitimi çağrıştırmaktadır, yani sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmek"

Yukarıda doğrudan alıntı olarak verilen ifadeleri incelediğimiz zaman, temel değerlerin eksikliğini gidermek ve öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırmak düşünce örüntülerinin Katılımcı K2 tarafından öncelendiğini söyleyebiliriz. Katılımcı K1 ise " değerler eğitimi toplumun kaynaşmasını sağlayacak sevgi, saygı, hoşgörülü olma, sorumluluk bilincine sahip olma, vatan sevgisi, ahlaki değerlerin bireylere öğretilmesidir." diyerek görüşlerini dile getirmiştir. Bu ifadelere göre Katılımcı K1'in değerler eğitimini, temel insani değerlerin kazandırılması yoluyla toplumsal kaynaşmaya hizmet eden bir alan olarak gördüğünü söyleyebiliriz. Değerler eğitimini Katılımcı K1 ile benzer içerikte tanımlayan Katılımcı K3 görüşlerini "…öğrencilerin toplum tarafından iyi insan olarak görülmesini sağlayacak değerlerin öğretilmesi" diyerek açıklamıştır.

Araştırma verilerinin analiz edilmesiyle Katılımcı E2'nin değerler eğitiminde temel insani değerler ve manevi gelişim boyutlarını öne çıkararak tanımladığı saptanmıştır. Bu saptamanın yapılmasında Katılımcı E2 tarafından kullanılan şu ifadeler etkili olmuştur: "Öğrencilere saygı, sevgi vatanseverlik ve bilgelik gibi değerlerin kazandırılmasıdır. Saf bilginin dışındaki manevi eğitimleri de öğrenciye kazandırabilmek." Öte yandan manevi gelişim, birlikte yaşam ve iyi insana vurgu yaparak değerler eğitimini tanımlayan Katılımcı E1 şu ifadeleri kullanmıştır:

"Değerler eğitimi birlikte yaşamanın gerekliliğinden dolayı insanlarda olması gereken özelliklerin öğrencilere aktarılmasıdır. Yani değerler eğitimi öğrencilere dersleri dışında verilen değer ve tutum eğitimidir. Bu değerler ve tutumlar öğrencilerin duyusal alanda gelişmelerini sağlar ve [Öğrencileri] daha duyarlı hale getirir. Onları iyi bir insan yapar."

Katılımcı E4, Katılımcı E5, Katılımcı K4 ve Katılımcı K5 değerler eğitimini, toplumsal ahlâk, milli birlik ve beraberlik, temel insani değerler ve gelecek inşası boyutlarını öne çıkarak açıkladıkları tespit edilmiştir. Bu katılımcıların değerler eğitimi toplumun sahip olduğu değerlerin genç nesillere aktarılması ve toplumun gelecekte devamını sağlamak için yapılan faaliyetler olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu tespite kanıt olarak katılımcılar tarafından dile getirilen şu ifadeler gösterilebilir: E4 "Toplumun ahlâkî değerlerini öğrencilere kazandırmak toplumun devamını sağlayacak bireyler yetiştirmek", E5 "milli birlik ve beraberlik ruhunun canlı kalabilmesi için gerek dini gerek tarihi örf ve adetlerimizin insanımıza empoze edilmesi.", K4 "topluma ait ahlak vb. şeylerin eğitime yansımasıdır. Toplumun ahlâk kurullarının öğrencilere öğretilmesidir. Vatana sadakat, vatan ve millet sevgisi, emaneti koruma, gözetme, sahip çıkma eşitlik ve hakların korunması.", K5 "Bir toplumun ayakta kalabilmesi için gerekli olan sevgi hoşgörü, örf ve adetlerin bireye kazandırılması yani topluma huzur getirecek iyi insanları yetiştirmek".

Katılımcı E3 değerler eğitiminin ne olduğuna yönelik düşüncelerini ifade ederken öncelikle değerler eğitiminin ne olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çerçevede E3 "değerler eğitimi insanın benliğinde bulunan güzel ahlak nüvesini çatlatıp filiz haline getirmelidir." ifadesiyle değerler eğitiminin ne olması gerektiğini açıklamıştır. Bunun yanında Katılımcı E3 devam eden şu cümleleri dile getirmiştir:

Değerler eğitimi insanın diğer canlılardan üstün olduğunun ahlaki acıdan eğitilerek bu yargının haklılığının öğretilmesidir. İnsanoğlunun insan olmanın amacını öğretme ve onu diğer canlılardan farklı kılan özelliklerini ona gösterme cabasıdır. Değerler eğitimi ile insana sadece kendisi için değil insanlık için de yaşamak öğretilebilir"

Katılımcı E3'ün ifadelerini incelediğimiz zaman, onun insanı diğer canlılardan üstün telakki ettiğini ve bu üstünlüğün değerler eğitimi ile perçinlenmesi gerektiğini düşündüğünü görmekteyiz. Ayrıca Katılımcı E3, bireysellikle toplumsallık arasındaki dengenin değerler eğitimi ile kurulabileceğine de değinmiştir.

Etkili Bir Değerler Eğitimi için Olması Gerekenler: Etkili bir değerler eğitimi gerçekleştirmek için neler yapılması gerektiğine ilişkin katılımcıların ne düşündüğünü tespit etmek de bu araştırmanın yapılma amaçları arasındaydı. Bu amaç kapsamındaki verileri elde etmek için katılımcılara "Etkili bir değerler eğitimi gerçekleştirmek için neler gereklidir? sorusu yöneltildi. Katılımcıların bu soruya cevap olarak ifade ettikleri cümlelerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan boyutlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Etkili bir değerler eğitimi gerçekleştirmek için yapılması gerekenler

Boyut	**f**	**Katılımcı**
Olumlu rol model olma	6	E1, E2, E5, K2, K3, K4
Olumlu iletişim	3	E5, K2, K4
Değerlerin gerekliliğine öğrenciyi ikna etmek	2	E1, E3
Saygılı davranma	2	E3, K5,
Eşit davranma	2	K2, K5
Aileyle desteğinin alınması	2	K5, E4
Doğru ve Yanlışı açıklama	2	K5, E1
Bireysel farklılıkları gözetme	2	K1, K2
Hoşgörülü davranma	2	K4, K5
Tutarlı davranma	1	K2
Hayattın içinde/gerçek yaşamla ilişkilendirme	1	K3
İyi davranışı ödüllendirme	1	K4
Planlı hareket	1	E4
Sürekli nasihatten uzak durma	1	E2
Öğrencileri bir biriyle karşılaştırmama	1	E2
Öğretmenin kendi değerlerini telkin etmemesi	1	K1

Tablo 2'de verilen bulgulardan da ulaşılabileceği gibi etkili bir değerler eğitimi için gereklilikleri katılımcıların öğretmeni merkeze alarak ifade ettikleri saptanmıştır. Katılımcılar, öğretmen davranışlarına vurgu yaparak öğretmenlerin olumlu rol model olmalarının gerekliğini vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılar öğretmen öğrenci ilişkilerine yoğunlaşarak öğretmen davranışlarına temel değerlerin yön vermesi gerektiğini ve öğretmenlerin öğrencilere temel insani değerlere uygun davranması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu kapsamda vurgulamaların yapıldığı bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı olarak aşağıda verilmiştir:

K3 "Değerlerin yaşatıldığı bir ortamda değerleri yaşayan insanları gözlemleyerek üzüm üzüme baka baka kararır atasözünde olduğu gibi insan kazandığı iyi ve kötü değerleri önce görür sonra uygular. Bundan dolayı öğretmenler olumlu değerleri yaşayarak değerler eğitimi yapmalı."

K2 "Öğretmen kendisi ile çelişik davranmamalıdır. Öğrencilerine saygı duymalı ve onlara örnek olmalıdır. Öğretmenler öncelikle her öğrenciye eşit davranmalılar. Öğretmenler öğrencilerine karşı adil hoşgörülü davranmalı öğrencilerini kınamadan onları yargılamadan ve her öğrenciye rehberlik yapmalı."

K4 " Öğretmenle öğrenciler arasında iyi bir bağ olmalı ve öğretmen verdiği değeri yaşamalı. Öğretmen iyi bir model olmalı. İyi davranışlar gösteren öğrenciler ödüllendirilmeli. Fakat kötü davranışlar gösteren öğrencilere ceza verilmemeli. Öğretmen öğrencilerini rencide etmemeli."

E5 "Öğretmenler öncelikle öğrencilere saygı ve sevgi çerçevesinde ve eşit davranarak ayrımcılık yapmayarak değerleri kazanmalarını sağlamalıdır. Ayrıca öğretmenler söyledikleri fikir ve düşüncelerinde tutarlı olmalıdırlar ki öğrenciler onları örnek alsınlar.

Değerler eğitimine yönelik uygulamalarda istenilen başarıya ulaşabilmek için bireysel niteliklerin de göz önüne alınması gerektiği düşüncesini Katılımcı K1 şu ifadelerle dile getirmiştir: "Öğrencinin farklı özellikleri olduğu için farklı yöntemler kullanılarak öğrencilere değerler kazandırılmalıdır. Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken en önemli husus her çocuk aynı değerlerle büyümez. Öğretmenler öğrencilerin farklılığını kabul etmeli, kendileri iyi örnek olmalı ve kendi fikirlerini öğrenciye empoze etmemeli.". verilen bu doğrudan alıntıyı incelediğimiz zaman, Katılımcı K1'in etkili bir değerler eğitimi için bir taraftan öğretmenin öğrencilere iyi örnek olması gerektiğini vurgularken diğer taraftan öğretmenin kendi değerlerini öğrencilere dayatmasına karşı çıktığını görmekteyiz.

Katılımcı E2'nin etkili bir değerler eğitimi gerçekleştirmek amacıyla yapılması gerekenlere ilişkin ifade ettiği düşüncelerinde bazı boyutların altını çizdiği görülmüştür. Bu çerçevede Katılımcı E2, öğretmenlerin rol model olmalarının, sürekli nasihat etmekten kaçınmalarının ve öğrencileri birbiriyle karşılaştırmamalarının gerekli olduğunu vurgulayan şu cümleleri dile getirmiştir: "Öğretmenler öğrencilere sürekli nasihat ederek şöyle olun böyle olun demekten kaçınmalıdır ve öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmamalıdır. Örnek model yöntemi en etkili yöntemdir. Yapmadığı şeyleri öğrencilerden istememelidir." ifadeleri ile açıklamıştır. Katılımcı E3, değerler eğitiminde istenilen başarıya ulaşılabilmesi için olması gerekenlere yönelik ifadelerinde, değerlerin insan yaşamına olan etkisine yönelik farkındalığın öğrencilerde olması ve öğretmen davranışlarını temel değerlerin şekillendirmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulguların ortaya çıkmasını sağlayan şu ifadeler Katılımcı E3 tarafından dile getirilmiştir:

"Kazandırılacak olan değerin bireyin yaşamına olan etkisi anlatılmalı ve bu değerin öneminin anlaşılması sağlanmalıdır. Öğrencinin bu değerlere inancının tam olmasını sağlamak gerek. Öğretmen öncelikle kendi hareketleri ile örnek olmalıdır. Sadece sözleriyle değil davranışlarıyla da örnek olmalılar, öğrencilere saygı duymalılar. Değerlere sahip olduklarını davranışlarında göstermeliler."

Katılımcı E1 etkili bir değerler eğitimi için gereklilikleri "Öncelikle öğretmenler bu değere sahip olmalıdır. Bir kişi vermek istediği değerlere sahip değilse o değeri karşısındakine kazandıramaz. Daha sonra bu değerlerin insana neler katabileceği, doğru ve yanlışın ne olduğu öğrencilere anlatılmalıdır." ifadeleri ile dile getirmiştir. Bu ifadeleri incelediğimiz zaman Katılımcı E1 ile Katılımcı E3'ün benzer düşünceleri savundukları söyleyebiliriz. Öte yandan katılımcılardan elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılardan bazılarının okul aile işbirliğinin sağlanmasının değerlerin öğrencilere kazandırılmasını olumlu etkileyeceği düşüncesini savundukları da görülmüştür. Bu bulgu kapsamında Katılımcı K5 düşüncelerini açıklamak için şu cümleleri tercih etmiştir:

"Sevgi ve saygı çerçevesinde öğrencinin gelişimi için yeterli bilgi, değerler ve tutumlar öğrenciye direk olarak aktarılmalı. Bu konuda öğrencinin ailesi ile görüşülmeli onların düşünceleri alınmalı. Ama bunu yaparken öğrenciyi incitmeden kırıcı olmadan bunu yapmalıyız.".

Katılımcı K5'in doğrudan alıntı olarak verilen söz konusu ifadelerini incelediğimiz zaman, onun aile ile işbirliğini vurgulamakta olduğunu görmekteyiz. Sevgi ve saygı temelinde işleyen bir süreç içinde değerlerin doğrudan aktarılmasının değer edindirme sürecini olumlu etkileyeceği yargısı da Katılımcı K5'in konu ile ilgili diğer bir görüşüdür. Değerler eğitiminde istenilen başarı için aile işbirliğini vurgulayan diğer bir katılımcı olan Katılımcı E4 ise düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: "Değerlerin önemini bilen insanlarla planlı bir eğitim uygulanmalıdır. Öğretmen ve ailenin çok iyi ilişkilerde ve sıkı bir çalışma yapması gerekmektedir. Öğrencinin okul, aile ve çevre ilişkilerine dikkat edilmelidir." Bu ifadelerden Katılımcı E4'ün değerler eğitimine daha geniş bir boyutta baktığını görmekteyiz. Çünkü ilgili ifadelerinde Katılımcı E4'ün, değerler eğitiminde okul, aile, çevre ve öğretmeni aynı cümle içinde kullandığını ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin bir planlan temelinde yürütülmesini vurguladığını görmekteyiz. Çünkü doğrudan alıntı olarak verilen ifadelerin ilk cümlesinde, Katılımcı E4 değerler eğitiminin önemini bilen insanlarla planlı bir eğitimden bahsetmektedir.

Öğrencilere değerlerin kazandırılmasında gerçekleştirilebilecek uygulamalardan da bahseden Katılımcı K3 ise görüşlerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

"Toplumdan örnekler göstermeli o örneklerden yola çıkarak uygulama yapmalı. Çünkü öğrencilere değerleri anlatarak vermek imkânsızdır. Bu değerleri öğrencilerin yaşayarak kazanmaları sağlanmalıdır. Değerlerin yaşandığı ortamlara götürmek gerek. Örneğin komşuluk ilişkileri için komşulara, yardımseverlik için darülacezeye gidilebilir."

Katılımcı K3'den verilen yukarıdaki doğrudan alıntıyı incelediğimiz zaman, örnek olaylardan ve uygulama örneklerinden bahsedildiğini görmekteyiz. Buna göre Katılımcı K3, değerlerin kapsamına ve o değerdeki iletilere uygun durumların yaşandığı ortamlarda değerlerin daha iyi kazandırılabileceğini düşündüğü saptanmıştır. Bu düşüncelerini daha açık hale getirmek için Katılımcı K3, komşuluk değeri için komşulara, yardımseverlik için darülacezeye gidilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca anlatım yoluyla değerlerin kazandırılmasının imkânsız olduğunu belirten Katılımcı K3'e göre öğrenciler değerleri, değerlerin yaşandığı/yaşatıldığı ortamlarda öğrenebilir.

Okul İdarecilerinin Değerler Eğitimi Kapsamındaki Sorumluluklarına Yönelik Bulgular: Değerler eğitimi istenilen başarıyı yakalayabilmek için okul idarecilerine de önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu kapsamda katılımcıların ne düşündüğünü tespit etmek maksadıyla onlara "Etkili bir değerler eğitimi için okul idarecileri ne/neler yapmalıdır?" sorusu yöneltildi. Bu soruya yanıt olarak dile getirilen cümleler analiz edilerek saptanan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Okul idarecilerinin değerler eğitimine ilişkin sorumlulukları

Boyut	**f**	**Katılımcı**
Okulda disiplini sağlamalı	6	E2, E3, E5, K2, K3, K4,
Konferans/ seminer	3	E1, E4, K4
Saygılı davranma	3	E4, E5, K3
Öğrenci gelişimini dikkate alma	3	E1, E4, K4
Öğretmenlere destek	3	E2, E3, K1
Demokratik bir okul iklimi	2	K3, K4
Olumlu rol model	2	E4, E5
Olumlu iletişim	1	E4
Aile desteğini sağlama	1	E4

Tablo 3'de verilen bulgulardan okul idaresine düşen sorumluluklar boyutunda en dikkat çekici vurgulama disiplin boyutunda olduğu görülmektedir. Çünkü katılımcıların önemli bir kısmının etkili bir değerler eğitimi için okulda disiplinin sağlanması gerektiğini ve bu işin de okul idarecilerinin sorumluluğunda olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Bu çerçevede "Okul idarecileri disiplini sağlamalıdırlar. Disiplinin sağlandığı bir ortamda her türlü değer ve başarı sağlanır. Öğretmenlere değerlerin kazandırılmasında yardım etmeli." diyerek görüşlerini açıklayan Katılımcı E2 disiplin boyutunun yanında etkili değerler eğitimi için idarecilerin öğretmenlere destek olması gerektiğini de vurgulamaktadır. Kısıtlamaların öğrencilerin davranışlarını olumlu etkileyeceğini düşünen Katılımcı K2 ise düşüncesini şöyle dile getirmiştir: " Okullarda disiplin kuralları fazla esnek olmamalıdır. Çünkü öğrenci bir takım kısıtlamalar olunca hal ve hareketlerini ona göre düzenlemektedir." Öte yandan "Okuldaki disiplin kuralarına, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına idare dikkat etmelidir. Öğretmenlere destek olmalı. Okulda düzen sağlanması için konulmuş kurallara uyulmasına hassasiyet göstermeliler." diyerek görüşlerini açıklayan Katılımcı E3 ise idarecilerin, öğrencilerin yanında öğretmen davranışlarını da kontrol etmesini etkili bir değerler eğitimi için gerekli görmektedir.

Katılımcı K3 okul idarecilerinin değerler eğitimine ilişkin sorumluluklarına yönelik görüşlerini şu cümle ile açıklamıştır: "Okul idarecileri okulda disiplini sağlamalı herkesin görüşüne saygı duymalı, öğretmen ve öğrencilere karşı demokratik davranmalı, okulda herkesin mutlu olacağı bir ortam oluşturmalı.". Bu ifadelere göre Katılımcı K3'ün disiplinin sağlandığı ve demokratik ilkelerin hayat bulduğu bir okul ortamının değerlerin kazandırılmasını olumlu etkileyeceğini düşündüğünü ifade edebiliriz.

Katılımcı E1 ise idarecilerin değerler eğitimine ilişkin sorumlularını ifade etmek için aşağıdaki cümleleri dile getirmiştir:

"[İdareciler] öğrencilerin gelişimlerini yakından takip etmeli bunun için gerekirse uzmanlardan yardım almalı, anketler uygulamalı ve öğretmenlere gerekli uyarıları yapmalıdırlar. Okul idaresi bu konuda çeşitli konferans ve seminerler düzenlemelidir. Ayrıca ceza ve disiplin durumlarında öğrenci psikolojisi dikkate alınmalıdır."

Yukarıda doğrudan alıntı olarak verilen cümleleri incelediğimiz zaman Katılımcı E1'in, öğrenci gelişimini takip etmenin yanında disiplin kurallarının icrasında öğrenci psikolojisini dikkate alma ve konuyla ilgili bilgilendirici seminerlerin düzenlenmesini idarecilerin sorumlulukları arasında gördüğünü ifade edebiliriz.

Katılımcı E4'ün idarecilerin değerler eğitimine yönelik sorumluluklarını diğer katılımcılara nispeten daha bütüncül boyutta ele aldığına ilişkin tespit bu çalışmada ulaşılan bir diğer bulgudur. Bu kapsamda Katılımcı E4, değerler eğitiminde başarılı olabilmek için idarecilerin öğrencilerle olumlu iletişim kurmalarını ve idareci davranışlarının değerlere uygun biçimde şekillenmesini gerekli görmektedir. Ayrıca Katılımcı E4'e göre etkili bir değerler eğitimi için aile katılımının sağlanması gerekmektedir. Yine Katılımcı E4'e göre etkili değerler eğitimi için gerekli olan aile katılımının sağlanmasını temin edecek faaliyetlerin işe koşulması idarecilerin sorumlulukları arasındadır. Bu bağlamda Katılımcı E4 görüşlerini şu ifadelerle açıklamıştır:

"Müdürler öğrencilere iyi iletişim kurmalı, onların bireysel özelliklerine dikkat etmeli. Öğrencilere değer vermeli. Öğretmeye çalıştığı değerlere göre hareket etmeli. Öğrencilerin aileleri ile görüşmeler yapmalı onların düşüncelerini öğrenmeli öğrencilere değerleri kazandırmak için aileden yardım almalı. Ailelerle okulda toplantı yapmalı onlara konferans vermeli. Böylece değerleri öğrencilere daha kolay öğretir."

Katılımcı K1 ise idarecilerin öğretmelere destek olmasını ve özellikle yanlış yapan öğrencilerin teşhir edilmemesini etkili değerler eğitimi için gerekli görmektedir. Bu çerçevede Katılımcı K1 şu ifadeleri dile getirmiştir :"İdareciler öğretmenlere yardım etmeliler, öğretmen ve öğrencilere karşı saygılı davranmalılar. Özellikle yanlış yapan öğrencileri toplum önünde teşhir etmemeliler.". Katılımcı E5 ise etkili bir değerler eğitimi için idarecilerin davranışlarına değerlerin yön vermesi gerektiğini vurgulayan görüşlerini "Okul idarecileri kendileri değerlere sahip olduklarını göstermelidir. Öğretmenler ve öğrencilerle ilişkilerine dikkat etmeli, saygı ön planda tutularak disiplinden taviz vermeden idari görevlerin yerine getirmelidirler." cümleleri ile ifade etmiştir.

Katılımcı K4 de okulda disiplinin sağlanmasını değerler eğitimi için gerekli görmektedir. Katılımcı K4'ün görüşlerini dile getirirken ifade ettiği "Müdürler okulda disiplini sağlamalı. Öğrencilerin bir birinden farklı bireyler olduğunu kabul etmeli. Onların kendi kişiliklerini oluşturabilmesi için gerekli ortamı sağlamalı. Bu konuda okulda gerekirse seminerler verdirmeli." cümlelerden de anlayabileceğimiz gibi Katılımcı K4, etkili bir değerler eğitimi için idarecilerin, öğrencilerin bireysel özelliklerine dikkat ederek iş tutmalarını istemektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi bireysel gelişimlerini olumlu etkileyecek okul ortamının oluşturulmasını ve bu ortamın oluşmasına katkı sağlayacak nitelikte seminerler verilmesinin idarecilerin sorumluluğunda olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci Davranışlarının Kaynağına Yönelik Bulgular: Öğrenci davranışlarının kaynağının ne olduğunu tespit edebilmek için gerekli olan verileri toplamak maksadıyla katılımcılara "Size göre günümüzde öğrenci davranışlarını en çok ne etkilemektedir?" sorusu yöneltildi. Bu soru kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrenci davranışlarının kaynağı

Boyut	**f**	**Katılımcı**
Aile	6	E1, E4, E5, K1, K2, K3
Arkadaş grubu	5	E1, E5, K2, K3, K4
Internet/Sosyal medya	3	E2, E3, K4
Popüler kültür	2	E3, E2
Öğretmenler	2	K1, K3
Yaşadığı çevre	2	K1, K4
Rol modelleri/Sanatçılar	1	K5

Tablo 4'dedeki bulguları incelediğimiz zaman, Katılımcı E1, Katılımcı E5 ve Katılımcı K2'nin öğrenci davranışlarını en çok aile ve arkadaş grubun etkilediğini belirttiklerini görmekteyiz. Bu minvalde Katılımcı E5, ilgili atasözünü hatırlatarak öğrenci davranışlarına en çok etki eden unsurun arkadaşlar olduğunu belirtmiştir. Katılımcı E1, öğrenci davranışlarını en çok ailenin daha sonra arkadaş çevresinin etkilediğini belirtirken, Katılımcı K2 ise öğrenci davranışlarını farklı kaynakların etkilediğini lakin bu kaynaklar içinde başat etkiyi arkadaş grubunun yaptığını ifade etmiştir. Mezkûr cümlelerde dile getirilen örüntülere ilişkin katılımcı görüşleri doğrudan alıntı olarak aşağıda verilmiştir:

E1"Öğrenci davranışlarını en çok etkileyen unsur ailedir. Daha sonra arkadaş çevresi gelmektedir. Bu Çocuklar aile ve arkadaşlarından gördükleri gibi davranmaktalar."

K2 "Birçok şey öğrenci davranışlarını etkiliyor. Arkadaş çevresi aile medya yaşadığı ortam vb. Ama ben bunlar içinde en çok öğrencinin arkadaş grubundan etkilendiğini düşünüyorum."

E5 "Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim. Atasözünde olduğu gibi öğrenci davranışlarını en çok arkadaş çevresi etkilemektedir."

Katılımcı K5 "Örnek alınan sanatçılar öğrencilerin davranışlarını etkiliyor. Çünkü genelde öğrenciler beğendikleri sanatçı ya da ünlü kişilere benzemeye çalışıyorlar." diyerek diğer katılımcılardan farklı olarak öğrencilerin sanatçı veya ünlü kişileri örnek alarak ona/onlara benzemeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Öte yandan Katılımcıların bazıları ifadelerinde öğrenci davranışlarının şekillenmesinde sanal âlem ve popüler kültürün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda Katılımcı E3, "Öğrencilerin popüler kültür ve sosyal medyanın etkilediğini düşünmekteyim. Çünkü öğrenciler medyada popüler olanları örnek alıyorlar." diyerek görüşlerini açıklar iken Katılımcı E2 "Öğrenci davranışlarını en çok sosyal medya, tv, magazin gibi popüler kültür ögelerinin etkilediğini düşünmekteyim." ifadeleri ile görüşlerini dile getirmiştir. Katılımcı K4 öğrenci davranışları üzerinde arkadaş çevresi, internet ve yaşadığı çevrenin etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenci davranışlarını söz konusu unsurlar arasında en fazla sosyal medyanın etkilediğini dile getiren şu ifadeler Katılımcı K4'e aittir: "Öğrenciler arkadaşları, internet ve yaşadığı çevreden etkilenmekte. Ama en çok internetten yani sosyal medyadan etkilendiklerini düşünüyorum. Artık arkadaşlarını bile ordan buluyorlar."

Öğrenci davranışlarının şekillenmesinde nelerin etkili olduğuyla ilgili düşüncelerini "Ailelerin çocuklar üzerinde çok etkileri olduğunu düşünüyorum. Eğer aile çocuğuna iyi bir ahlâkî eğitim vermezse çocukları kötü alışkanlıklar ediniyor. Onun için her şey ailede bitiyor." diyerek anlatan Katılımcı E4'e göre temel belirleyici ailedir. Katılımcı K1 ise öğrenci davranışlarının öğrencinin yaşam boyunca edindiği tecrübeler neticesinde oluştuğunu ve bu oluşum üzerinde aile ve öğretmenlerin etkili olduğun vurgulayan şu ifadeler Katılımcı K1 tarafından dile getirilmiştir: "Öğrencinin tüm yaşamı onun kişiliği

üzerinde etkili oluyor. [Etkilenme] Ailede başlıyor okulda öğretmenle devam ediyor. Öğretmenler mi yoksa aile mi daha belirleyici kararsızım. Bazen öğretmen bazen aile diye düşünüyorum." Öğrenci davranışlarının şekillenmesinde öğretmen vurgusunu da yapan diğer bir katılımcı olan Katılımcı K3 ise görüşlerini "Aile, arkadaş çevresi ve öğretmenlerin etkilediğini düşünmekteyim. Hangisinin daha çok etkilediği konusunda karar vermekte zorlanıyorum ama arkadaş çevresinin diğerlerine göre daha etkili olduğunu düşünmekteyim." ifadeleri ile ifşa etmiştir. Doğrudan alıntı olarak verilen ifadelerinden de çıkarılabileceği gibi Katılımcı K3'e göre öğretmen yanında aile, arkadaş grubu ve çevrenin öğrenci davranışlarının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Yine Katılımcı K3'e göre öğrenci davranışlarının şekillenmesinde arkadaş grubunun etkisi diğer unsurlara göre daha fazladır.

Öğrencilere Kazandırılması Gereken Öncelikli Değerlere Yönelik Bulgular: Araştırmada katılımcıların öğrencilere kazandırılması gereken öncelikli değerlerin hangisi olduğuna ilişkin ne düşündüklerini tespit edebilmek için katılımcılara 'Öğrencilere öncelikli olarak hangi değerlerin kazandırılması gerekmektedir? sorusu yöneltildi. Bu soru kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek ulaşılan sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilere kazandırılması gereken öncelikli değerler

Değer	**f**	**Katılımcı**
Saygı	6	E4, K1, K2, K3, K4, K5
Adil olma	3	K1,K3, E3
Vatanseverlik	3	E5, K3, K5
Yardımseverlik	3	K1, K3, E3
Dürüstlük	2	K1, E3
Hoşgörü	2	K1, K3
Sorumluluk	2	K1, K3
Bayrak ve millet Sevgisi	1	E3
Barış	1	E5
Özsaygı	1	E2
Nezaket	1	K1

Tablo 5'te verilen bulgular incelediğinde katılımcıların saygı, dürüstlük vatanseverlik, hoşgörü, sorumluluk, adil olma, barış, özsaygı, yardımseverlik, nezaket, bayrak ve millet sevgisini öğrencilere kazandırılması gereken öncelikli değerler olarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcı cevapları analiz edilirken onların kazandırılmasını istedikleri değerlerin niçin kazandırılması gerektiği ile ilgili gerekçeler sırladıkları görülmüştür. Bu kapsamda saygı değerini diğer değerler için de kaynak niteliğinde gören Katılımcı E4 görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Saygı değerinin verilmesinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü saygı gökyüzü gibidir. Ona sahip olan yıldızlara da sahip olur. Yani sevgiye, dürüstlüğe, hoşgörüye ve diğer güzelliklere de sahip olur." Yine saygı değerinin kazandırılması gerektiğini dile getiren Katılımcı K4 ise görüşlerini "Öncelikle saygı değeri öğretilmeli. Çünkü saygı olmadan anlaşmamız bir arada olmamız mümkün değildir her şeyin başı saygıdadır. Davranışların ölçülülüğü saygıdan gelir." biçimde açıklamıştır. Doğrudan alıntı olarak verilen bu ifadelerden de anlaşılabileceği gibi Katılımcı K4 saygıyı ölçülü davranış ve birlikte yaşam için gerekli görmektedir. Katılımcı E4 ve Katılımcı K4 gibi saygı değerinin kazandırılmasını gerekli gören Katılımcı K2'nin ise saygı değeri kazandırılmadan başta sorumluluk olmak üzere diğer değerlerin kazandırılamayacağını vurguladığı tespit edilmiştir. Bu tespitin yapılmasında Katılımcı K2'nin düşüncelerini açıklamak için kullandığı şu cümleler etkili olmuştur: "Saygı değeri öğretilmeli. Öğrencinin saygısı yoksa onun sorumluluk sahibi olması ve diğer değerleri benimsemesi beklenemez.". Öte yandan Katılımcı E1 ise diğer değerleri kazanmayı olumlu etkileyeceği gerekçesini ileri sürerek hoşgörü değerinin kazandırılması gerektiğini düşündüğü saptanmıştır. Bu saptamaya Katılımcı E1 tarafından kurulan şu cümleler kanıt olmuştur:

"Hoşgörü değeri öğretilmeli. Çünkü farklı değerlere hoşgörülü olmayı bilen hoşgörü benimseyen kişi diğer değerleri de kolayca benimseyebilir."

Katılımcı E3, Katılımcı E5 ve Katılımcı K5'in ifadeleri analiz edildiği zaman bu katılımcıların duruma milli perspektiften yaklaştıkları tespit edilmiştir. Bu çerçevede Katılımcı K5 görüşlerini "Vatan sevgisi öğretilmeli. Çünkü içinde vatan sevgisi olan bireyler ülkelerini korurlar ve gelişmesi için ellerinden geleni yaparlar." ifadeleri ile açıklamıştır. Kazandırılması gereken değerlerin niçin kazandırılacağına yönelik gerekçede milli boyutu öne çıkaran Katılımcı E3'ün milli ve kültürel değerleri kazanan insanların ülkeleri için faydalı işler yapacaklarını vurguladığı saptanmıştır. Bu saptamaya uygun olarak Katılımcı E3 görüşlerini "Vatan, millet, bayrak, doğruluk, adalet, yardımseverlik gibi milli ve kültürel değerler öğretilmeli, bu değerleri öğrenen ve farkında olan bir kişi ülkesini tanıyacak ve çok sevecek iyi bir insan olarak ülkesine hizmet edecektir." ifadeleri ile açıklamıştır. Bu ifadelerden de anlaşılabileceği gibi Katılımcı E3'ün doğruluk, adil olma ve yardımseverlik değerlerini milli ve kültürel değerler kapsamında ele almaktadır. Yine kazandırılacak olan değerlerin kazandırılma gerekçesini milli perspektifte açıklayan diğer bir katılımcı olan Katılımcı E5 ise vatanseverlik ve barış değerlerinin kazandırılmasının huzurlu bir ülke için gerekli olduğunu düşündüğü saptanmıştır. Söz konusu bu saptamaya Katılımcı E5'in şu görüşleri delil olarak sunulabilir:

"Öncelikle vatanseverlik ve barış bilincinin kazandırılması gerekmektedir. Nedeni ise öğrencinin vatanına sahip çıkması ve ülke içinde barış içinde yaşamasının öğretilmesidir. Daha sonra hoşgörü ve saygı değerinin kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu değerlere sahip bireyler toplumsal bütünlüğün sağlanmasında önemlidir."

Katılımcı K1 ve Katılımcı K3'ün kazandırılması gereken değerler olarak hemen hemen bütün değerler eğitimi programlarında yer verilen temel insani değerlerin öğretilmesi gerektiğine vurgu yaptıkları saptanmıştır. Bu kapsamda katılımcı K1 "Saygı, dürüstlük, sorumluluk, adil olma, yardımseverlik, nezaket, hoşgörü ve vatanseverlik değerleri kazandırılmalı. Çünkü bu değerler insani değerlerin başında gelir. " diyerek görüşlerini açıklarken söz konusu değerlerin insani değerler olması hasebiyle öğretilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Katılımcı K3 ise "Saygı, sorumluluk, adil olma, vatanseverlik, hoşgörü ve yardımlaşma değerleri öğretilmelidir. Çünkü bu değerler kişilik gelişimi için çok önemlidir." biçimde dile getirdiği görüşlerinde mezkur değerleri kişilik gelişimi için gerekli görmüştür.

Katılımcı E2'nin diğer katılımcılardan farklı olarak öncelikle özsaygı değerinin kazandırılması gerektiğini düşündüğü saptanmıştır. Görüşlerini "öz saygı değeri öğretilmelidir. Her şeyden önce öğrenciler kendilerine saygı duymalıdırlar. Kendisine saygı duyan herkese saygı duyar. Kendini küçük düşürecek davranışlarda bulunmaz." ifadeleri ile açıklayan Katılımcı E2 için özsaygı değeri öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir değerdir. Yine söz konusu bu değerin, Katılımcı E2 nazarında ikili ilişkilerde karşılıklılık ilkesini inşa ettiğini söyleyebiliriz.

Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Tercih Edilebilecek Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular: Değerlerin kazandırılma sürecinde hangi yöntem ve tekniklerin işe koşulabileceğine ilişkin katılımcıların ne düşündüklerini tespit etmek maksadıyla onlara "Size göre değerlerin kazandırılmasında hangi yöntem ve teknikler tercih edilebilir?" sorusu yöneltildi. Bu soru ile elde edilen verilerin analiz edilmesiyle saptanan bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Değerlerin kazandırılma sürecinde tercih edilebilecek yöntem ve teknikler

Yöntem ve Teknik	**f**	**Katılımcı**
Olumlu rol model olma	5	K1, K3, K5, E3, E4
Anlatım/telkin	4	K1, K2, K4, E4
Örnek Olay	2	K2, K3
Tartışma	2	E5, K2
Gezi gözlem	1	K3
Grup çalışması	1	E2
Empati	1	K5
İşbirlikli öğrenme	1	E2
Soru-cevap	1	K4

Tablo 6'yı incelediğimiz zaman katılımcıların öğretmenin merkezde olduğu tekniklerden öğrencilerin merkezde olduğu tekniklere kadar geniş bir yelpazede yer alacak biçimde yöntem ve teknikleri sırladıklarını görmekteyiz. Bu genel görünümün yanında katılımcıların öğretmenlerin rol model olmalarını daha fazla önemsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bazı katılımcıların örnek olay incelemesi yöntemini değerlerin kazandırılmasında tercih edilebilecek bir yöntem olarak dile getirdikleri, hikâye ve romanlardan değerlerin kazandırılmasında faydalanılabileceğini, anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğinin işe koşulabileceğini vurguladıkları tespit edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılar tarafından dile getirilen ifadeler doğrudan alıntı olarak aşağıda verilmiştir:

E3 "Öğrenciler başkalarını örnek aldığı için öğretmenler öğrencilere bu konuda model olmalı yani öğretmen başkalarına karşı davranışlarında değerlere uygun davranmalı. Örneğin öğretmen başkalarına karşı saygılı davranırsa öğrenciler de onları örnek alır."

E4 "Öğrencilere değerleri kazandırabilmek için öncelikle öğrencilere bu değerler çerçevesinde davranılmalıdır. Öğrenciler bu sayede değerlerin önemini kavrayabilsinler. Bunun yanında hikâyeler, romalar değerleri öğretmek için okutulabilir."

E5 "Öğrencilere değerleri verirken öncelikle öğretmenin bu değerlerle donanımlı ve örnek bir model olarak öğrencinin karşısında durmalıdırlar. Değerlerle ilgili sınıf tartışması yaptırılabilir."

K1 "Öncelikle biz eğitimciler bu değerlere sahip olmalıyız. Değerleri öğrencilere kazandırmak için geçmişe ait kahramanlıklar ve hikayeler anlatılabilir."

K2 " Örnek olay incelemesi yapılarak, Hikayeler, romanlar okutularak değerler öğrencilere öğretilebilir. Ayrıca tartışma yaptırılabilir."

K4 "Sınıfta öğretmenler öğrencilerin örnek alabileceği kişilerin hayat hikayelerini anlatmalı. Bunda anlatım ve soru cevap yöntemi kullanılabilir."

K5 "Öğrenciye örnek olarak yani öğrencinin rol modeli olmalı. Bunun yanında örnek olay yöntemi kullanılarak öğrencilerin empati yapması sağlanır."

Araştırmanın bu boyutuna ilişkin verilerinin analiz edilmesiyle Katılımcılardan E2'nin diğer katılımcılardan farklı olarak ders kazanımları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi uygulamasından bahsettiği tespit edilmiştir. Bu çerçevede Katılımcı E2 düşüncelerini "Okulda sadece dersler verilmemeli, dersler öğretilirken değerler öğrencilere öğretilebilir.. Yani derslerle birlikte değerler de öğretilmeli. Bunun için konuda geçen değerlerle ilgili grup çalışması ve işbirlikli öğrenme yaptırılabilir." ifadeleri ile dile getirmiştir. Değerleri öğrencilere etkili bir biçimde kazandırabilmek amacıyla uygulamalı etkinliklerin yapılmasını ifade eden Katılımcı E1 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "Öğretmenler değerli davranışlarında yansıtmalı ve uygulamalı öğretim teknikleri kullanılmalı, öğrencilerin gezi-gözlem ve yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır.". Katılımcılardan K3 ise değerlerin etkili bir biçimde

kazandırılması için tercih edilebilecek yöntem ve tekniklere ilişkin düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

K3 "Öncelikle öğretmen öğrencilere iyi örnek olmalıdır. Örnek olay yöntemi, gözlem metodu, kullanılmalı. Örnek olay yönteminde insanlara yaşanmış olaylardan örnek vermektedir. Öğrenciler bu örneklerdeki değerleri öğrenirler. Gözlem metodunda ise insanlar gözlemleyerek kendi karalarını vereceği için tercih edilmelidir."

Katılımcı K3 tarafından ifade edilen ve yukarıda doğrudan alıntı olarak verilen cümleleri incelediğimizde, katılımcının etkili bir değerler eğitimi için öncelikle öğretmenin iyi rol model olmasını gerekli gördüğünü ve uygulamalı değerler eğitimi için ise örnek olay ve gözlem tekniklerinin işe koşulabileceğini düşündüklerini ifade edebiliriz.

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Bu çalışmada, sosyal bilgiler derslerinde değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılabileceğine yönelik sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının düşüncelerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç kapsamında, katılımcıların değerler eğitimini nasıl tanımladıkları da saptanmıştır. Bu çerçevede katılımcıların değerler eğitimini daha çok temel insanî değerlerin ve ahlâk kurallarının öğrencilere öğretilmesi kapsamında yapılan faaliyetler olarak tanımladıkları görülmüştür. Bu iki boyutun yanında öne çıkarılan diğer bir boyut ise toplumsal birliktelik olmuştur. Bu sonuçların yanında katılımcıların değerler eğitimini öğrencilerin duyuşsal gelişime destek olmak, öğrencileri iyi insan ve örnek vatandaş yetişmek amacıyla gerçekleştirilen faaliyetler olarak da gördükleri saptanmıştır. Ulaşılan bu sonuçları birlikte ele aldığımız zaman, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının değerler eğitimine ilişkin tanımlarının ilgili literatürde öne çıkarılan boyutlarla örtüştüğünü söyleyebiliriz (Arthur, 2003; Lickona, 1991; Ekşi, 2003; Katılmış, 2010). Değerler eğitiminin ne olduğuna ilişkin elde edilen sonuçlara dayanarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıkları zaman etkili bir değerler eğitimi gerçekleştirmek için mevcut durumlarının olumlu olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü mezkûr sonuçlarda değerler eğitimi uygulamalarını olumsuz etkileyecek bir algı söz konusu değildir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, katılımcıların etkili bir değerler eğitimi gerçekleştirmek için gereklilikleri daha çok öğretmeni odağa alarak ifade ettikleridir. Bu kapsamda katılımcılar, olumlu rol model olmayı ve olumlu iletişim kurmayı daha çok öne çıkarmışlardır. Öne çıkarılan bu durum değerler/karakter eğitimi uygulamalarının etkili gerçekleştirilebilmesi için öğretmene yüklenen sorumluklarla örtüşmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2016). Bunun yanında katılımcıların saygı, sorumluluk, eşitlik ve adalet temelinde işleyen ilişkilerin; aile desteğinin ve belirli bir planın olmasının değerlerin kazandırılmasını olumlu etkileyeceğini düşündükleri de saptanmıştır. Etkili bir değerler eğitimi için gerekliliklere yönelik katılımcı görüşlerinin genelde çağdaş eğitim ilkeleriyle özelde ise değerler eğitimine ilişkin alan yazında yapılan vurgulamalarla örtüştüğünü ifade edebiliriz (Akınoğlu, 2009; Arthur, 2003; Lickona; 1991; Leming, 2008; Oral, 2007; Pala, 2009; Ulusoy, 2004).

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, öğrenci davranışlarını aile, arkadaş grubu, sosyal medya popüler kültür, öğretmenler, çevre ve rol model olarak benimsediği şahısların etkilediğidir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç ilgili alan yazında öğrenci davranışlarına etki eden etmelere yönelik verilen açıklamalarla örtüşmektedir (Atıcı, 2004; Erden, 2005). Öte yandan öğrenci davranışlarını etkileyen söz konusu bu unsurlar içinde katılımcılar daha çok aile ve arkadaş grubunu öne çıkarmışlardır. Ayrıca katılımcılardan sadece ikisi (K1 ve K3) öğrenci davranışlarını öğretmenin etkilediğinden bahsetmiştir.

Bu çalışmada, saygı, adil olma, vatanseverlik, yardımlaşma, dürüstlük, hoşgörü, sorumluluk, bayrak ve millet sevgisi, barış, özsaygı ve nezaket değerlerinin öğrencilere kazandırılması gereken öncelikli değerler olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Katılımcılar tarafından öğrencilere öncelikli kazandırılması gereken değerler olarak görülen bu değerler, öğrencilere hangi değerlerin kazandırılması gerektiğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen araştırma bulguları ve Türkiye'de uygulanan sosyal bilgiler

öğretim programında yer verilen değerlerle örtüşmektedir (Oğuz, 2012; Türk ve Nalçacı, 2011; Yiğittir ve Öcal, 2009).

Araştırmada, etkili bir değerler eğitimi gerçekleştirmek için okul idarecilerinin bazı sorumlulukları olduğu da saptanmıştır. Bu kapsamda okul idarecilerine yüklenen en önemli sorumluluğun okulda disiplini sağlamak ve konferans/seminerlerle değerler eğitimi uygulamalarını zenginleştirmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değerler eğitimi için gerekli olan okul ikliminin oluşturulmasının okul idarecilerinin sorumluluğunda olduğu saptamıştır. Elde edilen bu sonuçlar üzerinde düşündüğümüz zaman sosyal bilgiler öğretmen adayı olan katılımcıların, yetişen yeni genç nesle değerleri kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalarda okul idarecilerine düşen sorumlulukların farkında olduklarını söyleyebiliriz. Çünkü katılımcılardan elde edilen verilerden ulaşılan mezkûr sonuçlardaki vurgulamalar bütün okulun katılımını sağlayacak değerler eğitimi uygulamalarında idarecilere yüklenen sorumluluklarla önemli ölçüde ötüşmektedir (Lickona, 1991). Bu durumdan hareketle katılımcıların mesleklerine başladıkları zaman görev ifa edecekleri okullarda yapılacak değerler eğitimi uygulamalarına önemli katkılar yapabilecek durumda olduklarını ifade edebiliriz.

Katılımcıların, değerlerin kazandırılma sürecinde telkin temelli etkinlikleri daha çok tercih edecekleri bu araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçtur. Araştırmada ulaşılan bu sonucu etkili değerler eğitimi uygulamaları açısından olumsuz olarak niteleyebiliriz. Çünkü telkin yaklaşımı temelli değerler eğitiminde, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini yeterince kullanmasına fırsat verilmemektedir (Ekşi, Katılmış, 2016). Öte yandan araştırmada bazı katılımcıların, örnek olay (K2 ve K3), işbirlikli öğrenme (E2), gezi-gözlem (K3), tartışma (E5, K2) ve empati (K5) gibi yöntem ve tekniklerin değerleri kazandırmak maksadıyla uygulanacak etkinliklerde işe koşulabileceğini belirttikleri de tespit edilmiştir. Yapılan bu tespiti, değerler eğitimi açısından olumlu olarak ele alabiliriz. Çünkü katılımcılar tarafından dile getirilen yöntem ve teknikler öğrencilerin değerleri düşünerek ve kendi yargılarını kullanarak edinmelerini sağlayabilir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci davranışlarını etkileyen unsurlar arasında öncelikli olarak öğretmeni görmedikleri tespit edilmiştir. Bu durumun nedenlerine yönelik müstakil bir araştırmanın yapılması ilgili alan yazına önemli katkı sağlayabilir. Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Okullarda gerçekleştirilecek değerler eğitimi uygulamalarının tek bir ders ve o dersi veren öğretmenin sorumluluğunda olmadığı realitesinden hareket ederek diğer branşlardan öğretmen adaylarıyla da benzer amaçlarda çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu yolla okullarda gelecekte uygulanacak olan değerler eğitimi faaliyetlerinin niteliğine ilişkin önemli veriler elde edilebilir.

Kaynakça:

Akbaş, Oktay. Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.

Akınoğlu, Orhan. Öğretim Kuram ve Modelleri, Şeref Tan (Der.) Öğretim İlke ve Yöntemleri, İçinde (s.133-182), Ankara: Pegem Akademi, 2009.

Arthur, James (2003). Educatin With Character, London: RoutledgeFalmer; 2003

Atıcı, Recep. Sınıf İçerisinde Öğrenci Davranışlarına Etki Eden Etmenler. International Journal of Social Science, Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2445, 2014.

Aydın, Mehmet Zeki. Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları, 2008.

Behçet, Oral (2007). Etkili Öğretim ve Etkili Öğretim İlkeleri, Alim Kaya (Der.) Eğitim Psikolojisi, İçinde(s. 563-606), Ankara: PegemA Yayınları, 2007.

Böke, Kaan (2009). Örnekleme. Kaan Böke (Der.), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, İçinde (s.105-147). İstanbul: Alfa Yayınları, 2009.

Ekşi, Halil (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları, Değerler Eğitimi Dergisi. 1 (1), 2003, s.76-96.

Ekşi, Halil ve Katılmış, Ahmet. Uygulama Örnekleriyle Değerler Eğitimi, Ankara: Nobel Yayınları, 2016.

Erden, Münire (2005). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 2005.

Güngör, Erol.993). Değerler psikolojisi. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları, 1993.

Hoşgörür, Vural. Eğitimin Toplumsal Temelleri, Özcan Demirel, Zeki Kaya. (Der) Eğitim Bilimine Giriş İçinde (131-158), Ankara: PegemA Yayıncılık, 2007.

Katılmış, Ahmet. Sosyal Bilgiler Derslerindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010

Leming, James S. Research and Practice in Moral and Character Education: Loosely Coupled Phenomena. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), Handbook of Moral and Character Education Inc (134-161). London ve New York: Routledge, Taylor ve Francis Group, 2008.

Lickona, Thomas. Educating for Character: How school Can Teach Respect and Responsibility. New York: Battam, 1991.

MEB TTKB. Sosyal bilgiler 4–5. sınıf programı. http://ttkb.meb.gov.tr, 2009.

MEB. İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı. Ankara: MEB Yayınları, 2005.

Oğuz, Ebru. Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. Educational Sciences: Theory & Practice, 12 (2), 2012, s.1309-1325.

Pala, Aynur. Öğrenme ve Öğretim İlkeleri, Şeref Tan (Der.) Öğretim İlke ve Yöntemleri, İçinde (s.35-69), Ankara: Pegem Akademi, 2009.

Ulusoy, Ayten. Öğrenme, Ayten Ulusoy (Der) Gelişim ve Öğrenme, İçinde (137-148), Ankara: Anı Yayınları, 2009.

Ulusoy, Kadir ve Dilmaç Bülent. Değerler Eğitimi, Ankara: Pegem Akdemi, 2014.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5.Basım), Ankara: Seçkin Yayınları, 2006.

Yiğittir, Süleyman ve Öcal, Adem. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, 2010.

SSCB Döneminde Azerbaycan'da Tarih Yazıcılığı Azıcılı

Azerbaijan Historiography In USSR Period

Gurban HUSEYNOV *

Öz:

Mehmet Emin Resulzade önderliğinde 1918 yılında Azerbaycan Cumhuriyeti kurulmuş fakat bu devlet uzun ömürlü olmamıştır. 27 Nisan 1920 yılında 11. Kızıl Ordu'nun Azerbaycan'ı işgal etmesiyle Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti kurulmuştur. Bu tarihten itibaren Azerbaycan'da sosyalizm, ister iktisadi isterse idari alan olmak üzere sosyal ve kültürel yaşamın tüm alanlarına hâkim olmaya başlamıştır. Marksist-Leninist politikaların uygulanmaya başlandığı bu dönem Sovyetleştirmenin kurucu evresini oluşturmaktadır. Yeni kurulan Sovyet rejimi Azerbaycan da dâhil olmakla bölgedeki diğer Türk Cumhuriyetlerinde hâkimiyeti sağladıktan sonra kendi ideolojisini yürürlüğe koymaya başlamıştır. Bu ideolojik değişiklikler içinde bölge halklarının tarihi de yerini almıştır. Azerbaycan'da insanların sosyal, siyasal ve ekonomik yanlarını Marksist ideolojiyi temel alarak araştırmalar yapacak tarihçi kadroların yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Bu doğrultuda 1921 yılında kurulan Kızıl Profesörler Enstitüsü komünist anlayışa sahip bilim adamları yetiştirerek Sovyetler birliğine katılan özerk Cumhuriyetlere gönderilmiştir. Enstitünün başında bulunan Pokrovskiy Rusya'da Marksist olmayan tarihsel geleneğin yok edilmesinde önemli rol oynamış bilim adamlarından biri olmuştur.

Azerbaycan başta olmak üzere 1920 işgalinden sonra tüm özerk Cumhuriyetlerde SSCB olarak adlandırılan büyük imparatorluğun kanunları ve komünist rejimin belirlediği kurallar temel alınarak tarih yazılmaya başlanmıştır. Kızıl Profesörler Enstitüsü'nün Azerbaycan'a gönderdiği tarihçiler ilk olarak bölge halkının inkılapçı bir yapıya sahip olduklarını ispatlamaya çalıştılar. Bu çalışmalar çerçevesinde halkın inkılapçılık ruhu Bolşevik devrimle özdeşleştirilmiştir. Uygulanan bu sistemle Azerbaycan tarihinde değişiklikler yapılmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği döneminde Azerbaycan'da yürütülen tarih yazıcılığı ele alınmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: SSCB, Azerbaycan Cumhuriyeti, Mehmet Emin Resulzade, Tarih yazıcılığı.

* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Bilim Dalı Doktora Öğrencisi / KONYA qhuseynov@hotmail.com

Abstract:

Azerbaijan Republic was established in 1918 under the leadership of Mehmet Emin Resulzade, but this government didn't last for a long time. Azerbaijan Soviet Socialist Republics was established after 11th Red Army occupied Azerbaijan in 27 April 1920. From this date on, social is mspread both financially and administratively through Azerbaijan and became effective in every field of social and cultural life. This period in which Marxist-Leninist policy was employed constituted the founding phase of sovietizing. Newly founded soviet regimen applied its ideology too the Turkish Republics in the region including Azerbaijan. Among these ideological changes history of people in theregion has itsplace. In Azerbaijan, it has become significant to raise historians who will conduct studies by depending on the social, political and economical sides of people and Marxist ideology. In this respect Institute of Red Professors established in 1921 raised scientists with communist understanding and sent them to the autonomous republics joining the Soviet union. Pokrovskiy, chief of the Institute, was one of thes cientists who contributed to the collapse of non-Marxist historical tradition.

After 1920 occupation, historiography was shaped by laws of the big empire called USSR and by the rules of communist regimen in all of the autonomous republics including mainly Azerbaijan. Professors sent to Azerbaijan by Red Professors Institute initially tried to prove that people in the region have a revolutionary structure. In terms of these studies, there volutionary soul of the people was identified with Bolshevist revolution. With this system employed, some changes were started to be made in the history of Azerbaijan.

In this study, historiography in Azerbaijan in the period of Union of Soviet Socialist Republics (USSR) will be examined.

Keywords: USSR, Azerbaijan Republic, Mehmet Emin Resulzade, Historiography.

Giriş

Azerbaycan ulusal bağımsızlık hareketinin lideri Mehmet Emin Resulzade önderliğinde 1918 yılında Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla tarihe olan ilgi artmıştır. Azerbaycan Türklerinin düştüğü ağır manevi ve siyasi bunalımın sebeplerinden bahsederken; "Azerbaycan Türkleri öz tarihlerini bilmediğine göre cehalette kalmış, öz yolunu belirleyememiştir." demiştir (Halili; 2007: 3-4). Azerbaycan Demokratik Halk Cumhuriyetinin 1918 yılında Çarlık Rusyasından bağımsızlığını kazanmasıyla Azerbaycan tarihinin geneline yönelik eserler yazılmaya başlanmıştır (Şükürov; 2004: 21).

Orta okul ve Lise ders programlarını yeniden hazırlayan Azerbaycan Eğitim Bakanlığı Türk tarihi, Türk coğrafyası, Türk dili ve edebiyatı alanında milli eğitim müfredatına uygun düzenlemeler yapmıştır. Toplumda milli kimlik bilincinin tekrar kazanılması amacıyla Rus tarihi ve Rus coğrafyası konulu dersler kaldırılmıştır. Bunun yerine Türk halklarının tarihi okutulmaya başlamıştır (Hasanov; 1991: 43).

Genel Türk tarihi anlayışına uyacak şekilde düzenlenen Tarih ders programının konuları şu şekilde düzenlenmiştir: 1) Göçeri Türk kabileleri, boyları ve halkları, 2) Eski Türk devletleri, 3) Gazneli Mahmud ailesinin hükümranlık dönemi, 4) Selçuk Türkleri dönemi, 5) Cengiz Han ve selefleri dönemi, 6) Kızıl Orda ve onun sınırları, 7) Timurlular devleti, Şahruh ve Uluğbey, 8) Büyük Moğollar hakkında kısa malumat, 9) Osmanlı devletinin kurulması, 10) Türkistan yöneticileri ve Şeybani Han, Abdullah Han, Abdullah Gazi vb. Hakkında bilgi, 11) Azerbaycan hakkında tarihi araştırma, Şah Abbas, Nadir Şah ve Şirvan şahları hakkında kısa bilgiler (Mehmedov; 1997: 133-134).

Azerbaycan'ın başkenti Bakü'de 1919 yılında tarih-filoloji, hukuk, tıp ve fizik-matematik fakültelerinden oluşan Bakü Devlet Üniversitesi kurulmuştur. Resulzade, bu üniversitenin tarih-filoloji fakültesinde verilen ilk derste Osmanlı edebiyatı tarihinden parçalar okumuştur (Hasanov; 1991: 49).

Halkın tarihi hafızasının canlandırılması için tarihi yer adlarının onarım süreci başlatılmış ve milli özelliklere uygun yer isimleri şehir, kasaba, köy ve sokaklara konulmuştur. Ayrıca Azerbaycan tarihi ve kültürünün öğrenilmesi amacıyla Azerbaycan Devlet Üniversitesi'nde 1919'da Müslüman Şarkını Öyrenen Cemiyet kurulmuştur. Cemiyet; özellikle Azerbaycan, Türkiye, Türkistan gibi Türk ülkelerinin tarihi ve etnografyası üzerine araştırmalar yapmıştır. Türk Geceleri adı altında düzenlenen faaliyetlerde Türk kültürüne ve tarihine ait malzemeler işlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkiye'de kurulan Türk Ocağına benzer oluşum olan Bakü Ocağı kurulmuştur (Süleymanlı; 2006: 138-139).

Sovyet Rusyasının Tarih Politikası

Sovyet tarihçiliği; belirli bir döneme, konuya ilişkin araştırmaların Marksist-Leninist metotlarla yürütülmesi faaliyetiydi. Marks ve Engels'in tarihe bakış açısı şöyleydi: "Bizim bildiğimiz yegâne bir ilim, tarih ilmidir. Biz insanların tarihiyle meşgul olacağız, çünkü bütün ideoloji ya bu tarihi yanlış kavramaktan ya da ondan tamamiyle ayrılıp tecrit olunmaktan ibarettir. İdeolojinin kendi bu tarihin bir cihetidir." Sovyetler Birliğinde; toplum hayatının her cephesinde olduğu gibi sosyal bilimlerin de her alanında ideolojileştirme çalışmaları yürütülmüştür (Heyet; 1971: 545).

Sovyet tarih biliminin başında bulunan eski nesil tarihçilerden M.N. Pokrovskiy, 8 Aralık 1930'da Komünistler Akademisi Tarih Enstitüsü'nün parti toplantısında, tarihten ne şekilde faydalanılacağını belirlemiştir. Pokrovskiy'e göre, tarih alanındaki çalışmalar, parti politikaları için yürütülecekti. Bu anlayış tarihi, siyasi mücadelenin en büyük silahı haline getirmiştir (Aliyev; 1989: 117).

Sovyet tarihçileri, kendileri gibi düşünmeyenleri sahtekârlıkla ve burjuva tarihçisi olmakla itham ederek kendi sahtekârlıklarını gizlemeye çalışmışlardır (Mehmedov; 1997: 24). Şükürov, bu durumu tarihin devletinkileştirilmesi terimiyle açıklamaktadır. Fakat Bolşevikler, tarihi devletinkileştirmekle de yetinmediler, onu tamamiyle diz çöktürmek için baskılara da başvurdular. Tarihin baskı altına alınması kendini iki yönden göstermiştir. Bunlardan ilki; tarihi gerçek maksadından uzaklaştırarak komünist ideolojisine tabi etmek, ikincisi tarihçileri manevi ve fiziki baskıya maruz bırakmaktı (Şükürov; 2004: 64).

Bu amaçla; Türkleri kendi kökenlerinden ayırmak için tarih alanında birtakım tedbirler alınmıştır. Siyasi sınırlarla bir birinden ayrılan Türk halkları, bağımsız etnik yapılar halinde devletleştirildiler. Bu etnik yapıların, Sovyet yönetiminin kendilerine çizdiği sınırlar içerisinde en eski çağlardan beri var oldukları yönündeki tezi, yine çok eski zamanlardan beri farklı etnik gruplarla sürekli bir kaynaşma yoluyla bugüne gelindiği yönündeki tezle birleştirerek bu devletlere empoze etmesi tarih bilincinin temelini oluşturmuştur (Ağayev; 2006: 153). Bu doğrultuda Türk kökenli halklar olan Tatar, Kazak, Özbek ve Azerbaycan Türkleri kendi, ulusal tarihleri yerine onlara verilen cumhuriyetler ile sınırlandırılan bölgesel tarihler yazmaya mecbur edilmişlerdir (Devlet; 1995-1996: 92-104).

Uluslaştırma adı altında gerçekleştirilen farklılaştırma politikalarından Türklüğün müşterek kültür öğeleri olan destanlar da etkilenmiştir. Kırgız ulusal kimliği Manas destanı, Azerbaycan ulusal kimliği Dede Korkut Hikâyeleri ve Fuzuli, Türkmen ulusal kimliği Köroğlu destanı ve Mahtumkulu, Özbek ulusal kimliği Alpamış destanı ve Ali Şir Nevai, Tacik ulusal kimliği Rudeki (Roy; 2005: 120) gibi isimler etrafında şekillendirilmiştir. Böylece, Türk ve İslam birliği düşüncelerine yapılacak atıfların önü kesilmiştir (Erdem; 1999: 149-159).

Her milletin tarihi Sovyet yönetimi tarafından ince bir süzgeçten geçirilerek rejime sakıncalı görülen yerler ya görmezden gelinmiş ya da rejime uygun hale getirilmiştir. 1950'lerin başlarında Rus sansürcüler, Manas destanını Kazakların milliyetçi duygularını harekete geçirebilecek nitelikte

gördüklerinden bu destana karşı karalama kampanyası başlatmışlardır. Kazaklar ise bu tavır karşısında altta kalmayarak XIX. yüzyıl Kazak isyanlarını savunmaya başlamışlardır (Roy; 2005: 169). Kafkasyanın milli ve dini direniş önderi Şeyh Şamil, 1920-1950 arasında milli kurtuluş kahramanı olarak halka tanıtılmıştır. 1934'de Sovyet Ansiklopedisi, onu Marks'dan sonra gelen büyük demokrat olarak nitelendirirken, 1940'larda Şamil, artık satılmış bir eşkıya ve onun müridizm hareketi gerici, emperyalist ve feudal harekat halini almıştır. 1950-1956 yıllarına gelindiğinde ise Dağlılar hareketi yeniden dış emperyalizme karşı koyan, ilerici türden milli bir kurtuluş hareketi olurken 1957 yılında yine Şamil gericiliğin ortağı haline gelmiştir (Monteil; 1992: 129-131).

Azerbaycan'ın SSCB Döneminde Tarih Politikası

Sovyet döneminin başlamasıyla her bir cumhuriyet kendine verilen topraklar üzerinde tarihini ve kimliğini şekillendirmekle yükümlüydü. Aslında bu politika, Azerbaycanlılara çok da yabancı değildi. XIX. yüzyılda döneme ve mekâna egemen olan Çarlık Rusyası, Azerbaycan topraklarında yaşayanlar için bir Azerbaycanlı kimliği oluşturmayı düşünmüştür. XX. yüzyılın başında ulusal aydınlanma sürecini yaşayan Azerbaycan aydınları arasındaki Osmanlı Türkçesi ve yerel Azerbaycan dilinin kullanımı konusunda yaşanan tartışmalar, Türkçülüğe karşı Azerbaycanlılık düşüncesinin alternatif bir yaklaşım olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bütün bunlar, Sovyetler Birliği tarafından oluşturulmak istenen Azerbaycanlı kimliğine tarihsel bir altyapı hazırlamıştır.

Sovyet yönetimi, Azerbaycan tarihine müdahale ederek kendine göre bir şekil vermek isteyince Azerbaycan tarihinin unutturulmak istenen ya da öğrenilmesi istenilmeyen kısımları yerli olmayan tarihçilerce araştırılmıştır. Azerbaycanlı tarihçiler, ilkel kaynakları ve arşivleri ya Sovyet yöneticilerinin izin verdiğince kullanabiliyor ya da hiç kullanamamışlardır. Kullanımda olan ikinci el kaynakların önemli bir kısmı ise Sovyet bakış açısının dışına çıkamamıştır (Swietochowski; 1988: 7).

Azerbaycan tarihini öğrenmek için belirli bir konu üzerinde yoğunlaşarak sistemli bir sözlü tarih araştırması yapılmadığını belirten Şükürov, Respublika Devlet Ses Yazma Arşivi materyallerini incelediğinde özel mülakatlar dizisine rastlamadığını ifade ederek dönemin tarihçiliği hakkında önemli tespitlerde bulunmuştur: "1) SSCB'de insan amilinin uzun müddet göz ardı edilmesi, sıradan Sovyet vatandaşının tarihi olay hakkında resmi bakış açısına uygun olmayan görüşlerinin takip edilmesi, hatta onlara soruşturma açılması (1937 yılı baskıları vs.), sonuçta ülkenin en önemli sorunlarına karşı takınılan tavırdaki tek seslilik, mülakatlar yapmanın da önemini ortadan kaldırmıştır. 2) Sovyet tarihçiliğinde, özellikle Sovyet döneminin öğrenilmesinde Sovyet resmi belgeleri, yöneticiler tarafından idealleştirilmiş ve diğer kaynaklar da yalnız onları onaylamakla yetinmiştir. 3) Bilimsel teknikler ve olanaklar araştırmacıların kullanımına sunulmamıştır. 4) Tarihçilere tasarladıkları araştırmalar için yeterli maddi destek sağlanmamıştır. (Şükürov; 2004: 90)" Bu gibi nedenlerle Sovyet dönemi Azerbaycan tarihçiliği sınırlı, yasaklı ve siyasi bir mahiyet almıştır.

Hazırlanan akademik tezler Sovyet sisteminin kazanımlarını ortaya koymak üzere yazılmıştır. Sovyet sistemini yüceltmek amacıyla yayımlanan eserlerde, Ekim İnkılabı sonrasının yapıcı Sovyet politikaları mübalağalı bir biçimde ele alınarak sosyalizm propagandası yapılmıştır.

1920-1930 Döneminde Azerbaycan'da Tarihçilik

Sovyet rejimi; Azerbaycan'a hâkim olduktan sonra Bolşevik hükümet, kendi ideolojisini yürürlüğe koymak için bir takım tedbirler almıştır. Bu tedbirlerin içinde halkların tarihlerinin sosyal, siyasal ve ekonomik yanlarını Marksist ideolojiyi temel alarak araştıracak tarihçi kadroların yetiştirilmesi de vardı (Mehmedov; 1997: 215). Bu ihtiyaç doğrultusunda, özellikle sosyal bilimler alanında çalışmalar yürütmek üzere komünist anlayışa sahip bilim adamlarının yetiştirilip özerk cumhuriyetlere gönderilmesi ve bunların gittikleri yerlerde araştırma merkezleri kurarak yeni ideoloji doğrultusunda

bilimsel çalışmalar yapmaları için 1921 yılında Kızıl Profesörler Enstitüsü kurulmuştur (Ağayev; 2006: 136). Bu enstitünün başında bulunan Pokrovskiy, Rusya'da Marksist olmayan tarihsel geleneğin yok edilmesinde önemli bir rol oynayarak SSCB'de tarih biliminin şekillenmesinde etkin bir isim olarak ortaya çıksa da kısa süre içinde Çar Rusyasının sömürge politikalarını eleştiri konusu yaptığı için gözden düşmüştür.

1920 işgalinden sonra halkın tarihi, SSCB olarak adlandırılan büyük imparatorluğun kanunları ve totaliter komünist rejimin belirlediği tarih çerçevesi temel alınarak yazılmaya başlamıştır. Kızıl Profesörler Enstitüsü'nün Azerbaycan'a gönderdiği tarihçiler, Azerbaycan halkının çok eskiden beri inkılapçı bir yapıya sahip olduğunu ispat etmekle görevlendirilmişlerdi. Bu inkılapçılık, Azerbaycan halkını Bolşevik devrimiyle özdeşleştirmek üzerine kurgulanmıştır. Bu yaklaşımla Azerbaycan tarihinin sahteleştirilmesinin temeli atılmıştır.

Komünist ideologlar, Azerbaycan halkını kendi tarihi köklerinden ayırmak ve doğu Müslümanlarına karşı koymak için faaliyet alanlarını tarihi olaylara kadar indirgemişlerdi. P.K. Juzen'in 1921'de yayımlanan Babek ve Babekizm. IX. Asır Azerbaycanda Komünist Harekâtı Tarihinden adlı eserinde; IX. yüzyılda Babek'in başını çektiği Hürremiler hareketi, Azerbaycan komünist hareketinin başlangıcı olarak gösterilmiştir. Bu eserde mülkiyet, kızıl bayrak vb. unsurlarla ilişki kurularak Hürremi ve komünist dünya görüşleri arasında benzerlik olduğu ileri sürülmüş, Azerbaycan halkında İslam'a karşı düşmanlık, komünist ideolojisine ise yakınlık hissiyatı uyandırılmak istenmiştir. Komünist ideolog Mihaylov Valantyor, Bakinski Raboçi gazetesinde Derbend duvarının kuzeyden değil güneyden gelecek olan işgalciler için yapıldığını öne sürecek kadar tarihi sahteleştirmekteydi (Zülfügarlı; 2007: 2).

Tarihin bu şekilde alenen çarpıtılmasına tepki gösteren Resulzade; "Azerbaycanda vatan ve milli istiklal uğrunda unutulmaz mücadelesi ile tanınmış Dağıstan'ın büyük imamı Şamil ile Gence'nin yiğit koruyucusu Cevad'dan bahsetmiyorlar. Bunun yerine Azerbaycan tarihinin derinlikleri aranarak, oradan Babek gibi şahsiyetler çıkarılıp idealleştiriliyor… Babek Azerbaycan'ı kuzeye değil güneye karşı koruyordu. Bu halde o, Sovyetler Birliğinin muhtemel düşmanına (İran) karşı savaşın sembolü olabilir" (Resulzade; 1950:100-108) diyerek, Sovyet politikasıyla sahteleştirilen tarihe dikkat çekmiş ve kamuoyunu dışarıdan bilgilendirmiştir.

Azerbaycan tarihinin dönemleştirilmesi, doğal olarak, ideolojik bir yaklaşımla yapılmıştır. Şöyle ki, dönemin Azerbaycan Tarihi kitabında konu başlıkları; Azerbaycan kadimde, Azerbaycan feodalizm döneminde, Rusya terkibinde kapitalizmin gelişmesi, Sovyet Azerbaycan'ı, Sosyalist Azerbaycan çiçeklenmesi, Azerbaycan SSC komünizm yolunda şeklindedir. Y. Saferov, Azerbaycan'ın eski çağlarını ele aldığı eserinde; İbtidai komünizm, Azerbaycan'da ilk sınıflı cemiyet gibi başlıklar kullanarak tarih öncesi dönemleri materyalist tarih anlayışıyla dönemleştirmiştir (Saferov; 1989: 40-104).

Azerbaycan'ın olduğu kadar Müslüman ve Türk dünyasının ilk cumhuriyeti olma özelliğini taşıyan Azerbaycan Demokratik (Halk) Cumhuriyeti, Sovyet tarih kitaplarında Sovyet hâkimiyetinin geçici olarak düşmesi, ihtilal aleyhtarı güçlerin ve Musavatçıların hükümranlığı dönemi olarak ele alınmıştır. Ermeni saldırılarına karşı yardıma gelen Osmanlı ordusu işgalci olarak gösterilmiş ve o dönemde iktidarda bulunan Musavat Partisi Türklerin kuklası olmakla itham edilmiştir (Süleymanlı; 2006: 172).

1920'lerin ortalarına doğru iktidarda bulunan Bolşevik hükümet, Ermenilerin Azerbaycan'da yaptığı katliamlar ile anılmak istemediğinden siparişle Kızıl Profesörler Enstitüsü mezunlarından bu konu hakkında araştırmalar yapmasını istemiştir. Fakat gerçeklerin bütün açıklığıyla ortaya dökülmesi, Sovyet çıkarları için kaygı verici bir boyuta ulaşmaya başlayınca; Türk ve Müslüman kitlelerin Ermeniler tarafından katledildiğine dair Fevkalade Tahkikat Komisyonu'nun raporları, Sovyet yetkilileri tarafından çeşitli bahanelerle halktan gizlenerek olaylarla ilgili yazılan eserler yasaklanmıştır. Buna ragmen tarihçiler merkezin isteklerini yerine getirmekte ısrarlı bir biçimde

objektif olmaya çalıştılar. 1930'larda muhaliflere yönelik olarak yürütülen soruşturmalar, bu tarihçileri de kapsamış ve yaptıkları çalışmalar hayatlarına mal olmuştur (İsgenderov; 2006: 28-29).

Reşid İsmayılov'un Azerbaycan Tarihi, A. Qubaydulin'in On Yıl İçerisinde Azerbaycan'da Tarih İlminin İnkişafı, veli Huluflu'nun Selçuklu Devletinin Dâhili Kuruluşuna Dair ve Hacı Seyid Abdülhamid'in Şeki Hanları ve Onların Nesilleri gibi eserlerden seçmeler yapılarak tehditkâr bir havayla eleştiriler yapılmıştır. Müsavatçıları ve yaptıklarını eleştirmemek, Sovyet sistemini övmemek, Türk milleti ve onun büyüklüğünden bahsetmek, Çar yönetiminin kolonizasyon politikasını alkışlamak vb. hususlar bu dönemde ortaya koyulan eserlerin büyük eksiklikleri olarak gösterilmiştir.

1930'ların sonuna doğru Azerbaycan Türklerinin Türklükleri tartışma konusu yapılarak etnik kökenlerinin Med'lere dayandığını öne süren bilimsel nitelikte araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Sumbatzade; 1959: 121-136).

1936'da SSCB anayasasının kabul edilmesinden sonra Azerbaycan Türklerinin kendilerini Türk olarak adlandırması yasaklanmıştır. Azerbaycan Türklerine Azerbaycan topraklarında yaşayan anlamına gelen Azerbaycanlı adı verilmiştir. Böylece yeni yetişen nesil uydurma bir tarih ile köklerinden ayrılmıştır (Halili; 2003: 10).

Stalin Döneminde Tarihçilik

Lenin'den sonar Sovyetler Birliğinin başına geçen Stalin, Marks'ın ideolojisinden ve Lenin'in düşüncelerinden uzaklaşarak kendi diktatörlüğünü kurmuştur. Fakat tepki çekmemek için Lenin'in düşünceleri doğrultusunda hareket ettiği izlenimini hayatının sonuna kadar devam ettirmiştir. Kendine has siyasi bir anlayışla sosyalist devrimin kuruluş amacının çok uzağında bir yönetim sergilemiştir. Bunu yaparken de en yakınları dâhil olmak üzere milyonlarca insanı yok ederek, XX. yüzyılın en büyük korku imparatorluklarından birini kurmuştur. Ölümüne kadar izlediği siyaset, yaşadığı dönemin Stalinizm olarak adlandırılmasına sebep olmuştur.

Stalin, bu maddi zararların yanı sıra dil, din, sanat ve bilim gibi toplum hayatını şekillendiren unsurları da yozlaştırmıştır. Tarihe bizzat müdahale etmiş, sansürlemiş, tarih anlatılarını değiştirmiş ve tarihçileri sıkı bir biçimde denetlemiştir. Tarihsel yorumlar; hizip kavgalarında veya burjuvazi eleştirilerinde kullanılan körelmiş bir alet haline dönüşmüştür. Tarihçilik öyle bir hal almıştır ki Sovyet tarihçileri, Deli (Büyük) Petro ve Korkunç İvan gibi Çarlık döneminde yaşamış Rus tarihinin önemli kişiliklerini övmeye başlamışlardı (Perry; 2010: 49-50).

M.E. Resulzade'nin 1922'de Türkiye'de yayımlanan Azerbaycan Cumhuriyeti eseri ile ilgili Stalin'in Azerbaycan KP yönetimine 16 Eylül 1923'te gönderdiği mektupta; "Resulzade'nin eseriyle ilgili izlenecek yol. Mirzayan, Ahundov, Kirov ve Orhelaşvili'ye tavsiyemdir. Resulzade aleyhine cevap broşürünün umumi ruhu saldırı amaçlı olmalı, daha doğrusu hiç bir halde kendini temize çıkarmaya ve savunmaya yol verilmemelidir, aksine, aşağıdakilere göre suçlanarak üzerine gidilmelidir. 1) İlk başta Bolşevik olduğu için onu döneklikle suçlamak, 2) O ve onun partisi - Musavatçılar-Türkiye halkına yardıma giden Kızıl Ordu'nun Azerbaycan'a girmesine karşı oldukları için Türkiye halkının menfaatine ihanette, 3) Azerbaycan halkının çıkarlarına ihanette (O ve onun partisi Azerbaycan köylülerinin, beylerinin zulmünde tam azat olunmasına karşı çıkmaktadırlar), 4) Doğu halklarının çıkarlarına ihanette (O ve onun partisi Doğu azatlık hareketinin dayanağı ve bayraktarı olan Sovyet cumhuriyetlerinin proletaryası aleyhine, müstemleke ve bağlı ülkelerin gaddar düşmanı İngiltere karşısında kuyruk sallıyorlar) 5) Musavat iktidarı döneminde Ermeni-Tatar karşıdurmasının organizesinde, 6) Şamhor yağmalanmasında ve Azerbaycan lideri Resulzade, halka yalan söylüyor kanaatiyle gerçekler ve rakamlar verilmeli, mukayeseli taktikler seçilmeli (Zülfügarlı; 1991: 68-69)" gibi direktifler yer almaktadır.

1936'ya gelindiğinde Sovyet rejiminin tam olarak uygulanmaya başlamasıyla birlikte ülkede yeterli sayıda Marksist tarihçi de yetişmiştir. Eğitim kurumlarının proleterleştirilmesi sonucunda, Sovyet döneminde çalışmalarına göz yumulan eski nesil tarihçiler artık gözden çıkarılmıştır. Marksist ideolojiye aykırı davrananlar; Pantürkist, Panislamist, Troçkist, Zinovyevci, Buharinci, milliyetçi ya da yabancı devletlerin istihbarat ajanı olmakla itham edilerek hapsedilmiş, sürgüne gönderilmiş veya kurşuna dizilmiştir (Mehmedov; 1997: 217). Ahmed Cevad ve Hüseyin Cavid gibi Azerbaycan milli şairleri ve düşünürleri proleter kültür özelliklerine uygun eserler üretmediklerinden ve eserlerinde eski Türk istilalarını idealize ettiklerinden dolayı sürgüne gönderilmişlerdi (Süleymanlı; 2006: 175).

Manevi baskılar Stalin sonrasında da devam etmiştir. Bünyadov'un Azerbaycan VII-IX Asırlarda adlı kitabı 1970'de Azerbaycan diline çevrildiği halde basılmamıştır. Sosyolog Haydar Hüseynov'un 1950'deki intiharı da bu terörün sonucudur. Azerbaycan KPMK'nın 1971'de aldığı kararda, "Cumhuriyet İlimler Akademisinin muhbir üyesi Z. Bünyadov, Profesör M. İsmayılov ve üniversitenin Doçenti S. Aliyarov bir sıra tarihi olguları kıymetlendirirken yöntemsiz yanlışlara yol vermişlerdir" denilmiştir. Hâlbu ki bu tarihçilerin yaptıkları çalışmalar bilimsel doğruluklarını günümüzde de korumaktadır. Bu zor dönemden çıkanlar olduğu gibi kısıtlananlar, boyun eğenler, sürünenler, halkın tarihini tahrif ederek ona ihanet edenler de olmuştur (Şükürov; 2007: 67-68).

1936'da Azerbaycan Sovyetinin varlığının kanunla tescilinden sonar 1937'de Moskova'da yayımlanan SSCB Tarihi adlı üç ciltlik eser yüksek okullarda ve sadeleştirilmiş kısa versiyonu ortaokullarda Vatan Tarihi adıyla okutulmaya başlanmıştır. Fakat bu eserin adı içeriğini karşılamıyordu. Eserde, şovenist bir tarzda Rusların tarihinden bahsedilmekteydi. Rus milletinin insanların en mükemmeli olduğu, Rus işgallerinin medenileştirici bir role sahip olduğu, esaret altına alınmış milletlere ezberletiliyordu. Her bir milletin işgal günü, o milletin insanlığa medeniyet yayan ilerici Rus milletine kavuştuğu tarihi bir gün gibi açıklanmıştır. Bolşevik ihtilaliyle Rus proletaryası güya bütün milli-sosyal adaletsizliğin kaynağını ortadan kaldırmıştır. Rus işgali; Rusların bu ülkelere getirdiği refah, sosyal adalet ve medeniyet sahasında ilerleme atılım gibi anlatılmıştır. Ruslar istisna olmakla birlikte ihtilale kadar bütün milletlerin tarihi cahiliye dönemi, kölelik, kaçaklık, vahşilik, medeniyet düşmanlığı gibi unsurlarla anlatılmıştır. Sovyet eğitim sisteminde; sosyal-manevi, iktisadi-siyasi, milli-ideoloji yapıları dağıtılmış olan Azerbaycan halkının geçmişine nefretle bakması istenilmiştir. Bunun için Azerbaycan tarihinde yeni nesiller için gurur duyulacak, övünülecek bir şahsiyet, sosyal-medeni bir olay hiç olmamış gibi gösterilmiştir (Halili; 2003: 10-12).

Komünist Partisi'nin milli değerlere karşı mücadelesi, İkinci Dünya Savaşı döneminde yerini daha ılımlı politikalara bırakmıştır. Kanun dışı ilan edilen Dede Korkut Hikâyeleri İkinci Dünya Savaşı yıllarında, Azerbaycan halkının kahramanlık sembolü gibi tebliğ olunmaya başlamıştır (Gasımov; 1999: 224). 1930'larda takibata uğramış M. Müşfiq, H. Cavid, Abbas Mirza Şerifzade, Ülvi Receb, Kazım Alekberli ve H. Hüseynov gibi aydınların aklanması için girişimlerde bulunmuştur.

İkinci Dünya Savaşı dönemi Sovyet tarihçiliğinde, savaş öncesinde ve sonrasında bir birinden farklı iki yaklaşım sergilenmiştir. Savaş esnasında Birlik halklarından azami şekilde yararlanmak ve Birlik halklarının motivasyonunu yükseltmek için tarih propaganda malzemesi olarak kullanılmıştır.

Bu değişiklikler çerçevesinde, Birlik halklarının motivasyonunu artırmak için Birlik halklarına ulusal tarihleri üzerinde çalışma yapma olanağı tanınmıştır. Birlik halklarının kahraman komutanların ve büyük şahsiyetlerin varisleri oldukları yönünde eserler yazılarak, halkın yaratıcı tarihinin gün yüzüne çıkartılıp halka takdim edilmesiyle milli ruhun yeniden canlanmasına izin verilmiştir.

Bu dönemin tarihçilerinin başlıca görevi; Sovyet halkında ve askerlerinde vatan sevgisi, kutsal toprağa bağlılık, zafere inanç, atalardan gelen kahramanlık ruhu gibi hisleri yüceltmek ve Komünist Partisi etrafında toplanan Birlik halklarının dostluğunu daha da sıkılaştırmak olmuştur (Saferov; 1991: 20.).

Bunlardan 128 Azerbaycan askeri, Sovyet İttifakı Kahramanı unvanı almıştır. Hezi Aslanov, İdris veliyev, Ziya Bünyadov, H. Ejderov, Adil Quliyev, Züleyha Seyidmemmedova, Yusif Sadıqov gibi pek çok Azerbaycanlı madalyalarla ödüllendirilmiştir. Kahraman generaller, kadın savaşçılar, kahraman nişancı askerler hakkın da bir çok eser yazılmıştır.

Savaşın sona ermesinden sonar ortak zafer, Rus milliyetçiliğinin etkisiyle Rusya'nın zaferi haline gelmiştir. Böylece Sovyet yurtseverliği hareketi son bulmuş ve Rus milliyetçiliği yükselişe geçmiştir.

1950'ler boyunca devam eden bu millileşme süreci; 1959'da M. İbrahimov, Rahimov ve İ. Mustafayev'in görevden alınmasıyla son bulmuştur. Bu yönetim kadrosunun uyguladığı milliyetçi politikalar Moskova tarafından tehlikeli bulunmuş ve sonunda tasfiyeler gelmiştir. Hruşçev, Mustafayev'i tarih alanında tahrifat yapmak suretiyle Azerbaycan'ı iflasa sürüklemekle itham etmiştir. Azerbaycan Sovyeti'nin kuruluş aşamasında görev alan 26 Bakı Komiserleri içerisinde Ermeni kökenli Şaumyan'ın yerine milli kahramanların ön plana çıkarılması, milliyetçi eğilim olarak algılanarak eleştiri noktası haline getirilmiştir. Zaten Azerbaycan dilinin resmi dil olarak kabul edilmesi Sovyet yöneticilerini oldukça rahatsız etmiştir. Dil konusundaki bu gelişmeyi hazmedemeyen Moskova yönetimi, Türk diline meyletmeyi Türkiye tesirine girmekle eş tutmuştur (Hasanlı; 2008: 479-480). Bu karalama ve tasfiye hareketine ragmen milli bilinçte uyanma süreci başlamıştır.

Sonuç:

Mehmet Emin Resulzade önderliğinde 1918 yılında kurulan Azerbaycan Demokratik Halk Cumhuriyeti iki yıllık bir çalışmanın sonrasında 1920 yılında Sovyet Rusya tarafından işgal edilmiştir. Sovyet Rusya sadece Azerbaycan'ı değil tüm Türk Cumhuriyetlerinde hakimiyetlerini sağladıktan sonar kendi sistemlerini uygulamaya koymuşlardır. Türk Cumhuriyetlerinde uygulanan politika kendisini tarih alanında da göstermiştir. Bu kapsamda sadece Azerbaycan'da değil diğer Türk Cumhuriyetlerinde de köklü değişikliklere gidilmiştir.

Sovyet Rusya tarafından eğitilmiş tarihçiler tarafından bu halkların tarihi yeniden yazılarak geçmişle olan bağları koparılmaya çalışılmıştır. Bunların yanı sıra Azerbaycan Demokratik Halk Cumhuriyeti döneminde okullarda faaliyet gösteren milliyetçi öğretmenler ve tarihçilerin yanı sıra bir çok bilim adamı görevden alınarak sürgün edilmiş veya kurşuna dizilmiştir. Onların yerine Sovyet Rusya tarafından eğitilen proleter bilim adamları yerleştirilmiştir. Tüm Sovyetler Birliğinde bulunan halkların işgal günleri o halklar için kurtuluş günü olarak tarih sayfalarında yerini almıştır. Bölge halklarının milli ve dini bayramları yerine Sovyetler Birliğinin belirlediği özel günlerde kutlamalar yapılmıştır.

İkinci Dünya Savaşı yıllarında Sovyetlerin bu politikası biraz yumuşama göstermiştir. Bunun da başlıca sebebi bölge halklarının gücünden faydalanarak onları savaşa göndermek olmuştur. Fakat savaş biter bitmez bu durum tekrar eski halini almıştır. Savaş yıllarında Azerbaycan halkının savaşa olan katkısı ve verdiği şehitler görmezden gelinerek zaferin Rusya tarafından kazanıldığı tezi yayılmaya başlamıştır. Sovyetler döneminde uygulanan bu politika sadece Azerbaycan'da değil bölge halklarının tamamında milli ruhu öldürme yerine daha da güçlendirmiş ve Sovyetlerin dağılmasıyla kısa sürede halk milli benliğine sıkıca sarılmıştır.

Kaynakça:

AĞAYEV Elnur, (2006), Sovyet İdeolojisi Çerçevesinde Türk Cumhuriyetlerinin Tarih Yazımı ve Tarih Eğitimi: Azerbaycan Örneği, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.

ALİYEV İqrar, (1989), Dağlık Karabağ: Tarih, Faktlar, Hadiseler, Bakü.

DEVLET Nadir, (1995-1996), "Çarlık Rusyası ve Sovyetler Birliğinin Türk Tarihine Bakışı", Avrasya Etütleri, C. 4, s. 92-104.

ERDEM Melek, (1999), "Türkmenistan'daki Dede Korkut Destanlarının Türkmen Şuurunun Yaratılmasındaki Rolü", KÖK Araştırmalar, C. 1, S. 2, s.149-159.

GASIMOV Celal, (1999), Yaddaşın Berpası, Mütercim yay., Bakü.

HALİLİ Haliyeddin, (2003), Azerbaycan Halkını Dünyaya Yeniden Millet Gibi Takdim Eden 20 Yanvar, Nicat yay., Bakü.

_____, (2007), Azerbaycan Türklerinin Etnogenezi ve Milli İnkişaf Tarihi, MBM yay., Bakü.

HASANLI Cemil, (2008), Azerbaycanda Milli Mesele: Siyasi Rehberlik ve Ziyalılar 1954-1959, Adiloğlu Neşriyyatı, Bakü.

HASANOV Cemil, (1991), Ağ Lekelerin Kara Gölgesi, Gençlik yay., Bakü.

HEYET, (1971), Elmi Kommunizmin Esasları, Sov. İKP MK Yanında İctimai Elmler Akademiyası, Azerbaycan Devlet Neşriyyatı, Bakü.

İSGENDEROV Anar, (2006), Azerbaycanda Türk-Müselman Soyqırımı Probleminin Tarihşünaslığı, Adiloğlu Neşriyyatı, Bakü.

MEHMEDOV (Karamanlı) Hüsamettin, (1997), "Çarlık Rusyası ve SSCB'nin Siyasi Gayeleri ve Türkoloji Araştırmaları", Yeni Forum, C.18, S.333.

MONTEİL Vincent, (1992), Sovyet Müslümanları, çev. Mete Çamdereli, Pınar yay., İstanbul.

PERRY Matt, (2010), Marksizm ve Tarih, çev. Gül Tunçer, İletişim yay., İstanbul.

RESULZADE Mehmet Emin, (1950), Çağdaş Azerbaycan Edebiyatı, Ankara.

ROY Olivier, (2005), Yeni Orta Asyayada Ulusların İmal Edilişi, çev. Mehmet Moralı, Metis yay., İstanbul.

SAFEROV Yusif, (1989), Kadim Azerbaycan: Ne Bilirik, Azerbaycan Devlet Neşriyyatı, Bakü.

_____, (1991), Azerbaycanın Sınıflı Cemiyete Kadarki Tarihinin Sovyet Tarihşünaslığı, Azerbaycan Devlet Neşriyyatı, Bakü.

ŞÜKÜROV Kerim, (2004), Azerbaycan Tarihi, C.1, Bakü Universiteti Neşriyyatı, Bakü.

_____, (2007), "İtirilmiş Nazariyenin Fesadları: Atalet ve Çaşgınlık Arasında (Azerbaycan Tarihi ve Nazariye Problemi)", Tarihin Metodoloji ve Aktual Problemleri, Uluslararası İlmi-Nazari Konferans Meteryalleri, Bakü.

SÜLEYMANLI Ebulfez, (2006), Milletleşme Sürecinde Azerbaycan Türkleri, Ötüken yay., İstanbul.

SUMBATZADE A. S., (1959), "Sostoyanie I perspektivi razvitiya istoriçeskoy nauki v Azerbaydjane mejdu XXI.-XXI. vekom", Voprosı İstorii, No: 10, s.121-136.

SWİETOCHOWSKİ Tadeusz, (1988), Müslüman Cemaatten Ulusal Kimliğe Rus Azerbaycanı 1905-1920, çev. Nuray Mert, Bağlam yay., İstanbul.

ZÜLFİGARLI Vilayet, (1991), Azerbaycan Tarihi İkinci Respublika Dövrünün Tarihşünaslığı (1920-1991 ci iller), Bakü.

_____, (2007), Azerbaycan Tarihine Yeni Bakış, Tehsil yay., Bakü.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında "İnsanın Kaderi" Problemine Yaklaşmalar

Abstract: Approaches to the Problem of 'Fate of Human Being' in the Schoolbooks of Religious Culture and Moral Knowledge

Yrd. Doç. Dr. İbrahim KAPLAN *

Öz

Kader, insanlığın kadim problemlerinden biridir. İslâm inanç esaslarından biri olarak kabul edilen kader konusunda bugüne kadar farklı yaklaşımlar sergilenmiştir. Genelde Allah'ın ilim, irade, kudret gibi sıfatlarından hareketle yapılan kader tanımları bir taraftan insanın sorumluluğunu izah etmekten uzak kalırken, diğer taraftan Allah'ın adaletiyle ilgili teolojik sorunları gündeme getirmektedir. Dolayısıyla Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitaplarına da yansıyan genel kabul görmüş kader tanımının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Nasıl ki Allah'ın âlemi yaratmasında bir ölçüden bahsediyorsak, insan için de bir ölçü söz konusudur. Bu durumda insanın kaderi, Allah'ın insan türü için belirlediği ölçüdür. Buradan hareketle insanın kaderi akıllı, düşünebilen ve eylemlerine yön verebilen bir varlık olmasıdır. Yine insanın ölümlü bir varlık olarak yaratılması onun kaderidir.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Kader, İnsan Hürriyeti, İrade, Adalet, Alın Yazısı.

Abstract:

Fate is a one of the old problems of mankind. Until today there has been shown various approaches to the issue of fate accepted as one of the basic principles of Islamic beliefs. Fate definitions made generally by considering omniscience, omnipotence and God's willing are too far from explaining human responsibility on the one hand, and raise theological questions related divine justice on the other hand. Thus, it is necessary to reconsider generally accepted definition of fate, which is fallen into the Schoolbooks of Religious Culture and Moral Knowledge as well. Just as we speak of a standard for God's creating of the universe, so there is also a standard for human being. Then, fate of human being is a standard that God has determined for mankind. From this point of view, fate of mankind is to be a person who has intelligence, and is able to think, and directs his/her acts. Also, it is a fate for human being to be created as a mortal one.

Keywords: Religious Culture and Moral Knowledge, Fate, Human Freedom, Will, Justice, Foreordination.

* Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, e-posta: ibrahimkaplan@cu.edu.tr

Giriş

Her eğitim sisteminin yetiştirmek istediği bir insan tipi vardır. Bu istek, o eğitim sisteminin şekil ve muhtevasının oluşturulmasında belirleyici bir rol oynar. Buna millî eğitim politikası da denilebilir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde ise o milletin ve devletin sahip olduğu maddi-manevî değerlerin rolü büyüktür. Millî eğitimimizin temel amaçlarına bakıldığında, yetiştirilmek istenilen insan tipine ulaşmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin büyük bir katkı sağlaması beklenir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrenme alanlarından biri olan "inanç" alanı içerisinde yer alan ünitelerinden birisi "Kaza ve Kader" konusuna ayrılmıştır. İnanç esaslarından biri olarak kabul edilen kaza ve kader konusuna yaklaşımlar bireyin, dolayısıyla da toplumun davranış ve tutumlarında belirleyici öneme sahiptir. Onun için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarında yer alan, "Yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve öğrencileri bilinçlendirmek" amacına uygun olarak Kaza ve kader konusunda öğrencilerin doğru bilgilendirilmesi hayati öneme sahiptir.

Bu çalışmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında yer alan kaza ve kader ünitesini, öğrencilerin doğru bilgilenme ihtiyacını karşılama noktasında yeterlilikleri açısından inceleneceğiz. Yine söz konusu ünitenin muhteva ve konuları ele alınış tarzını milli eğitim politikalarımızın amacına uygunluğu açısından ele alacağız. Çalışmanın temel problematiği, ders kitaplarında yer alan kaza ve kader ünitesinin muhteva, örneklendirme ve açıklamalarının öğretim programlarında belirlenen kazanımları elde etmede yeterli olup olmadığını sorgulamaktır. Bu anlamda çalışmamız, ana kaynaklara dayalı, din alanında doğru bilgilendirilme ihtiyacını karşılayabilen, kazanımları elde edebilmede daha etkili ve başarılı bir ders kitabı hazırlanmasına katkı sağlamayı hedefleyen öneriler sunması açısından önemlidir.

1. Anahatlarıyla Kelamda İnsanın Kaderi Problemi

İslâm düşünürlerini ilk asırlardan beri meşgul edegelen insan hürriyeti problemi ve bu problemin en can alıcı noktalarından birini oluşturan kader ve kaza inancı herkes tarafından genel kabul görecek tarzda çözülememiş bir mesele olarak karşımızda durmaktadır. Yalnız İslâm düşünürlerinin değil, hemen hemen her çağda bütün düşünürlerin hakkında az veya çok fikir yürüttüğü bu mesele bu gün de güncelliğini yitirmemiştir. Güncelliğini daha oldukça uzun süre, belki insan var oldukça sürdürecek gibi görünen bu mesele, çözümü zor bir mesele olarak kendini kabul ettirmiştir. Her çağda tartışma konusu olan ve yaşam tarzlarını doğrudan ilgilendiren bu meselenin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitaplarında nasıl ele alındığına geçmeden önce insanın kaderi problemine kelâm ekollerinin yaklaşımını kısaca özetlemek istiyoruz.

İnsandan irade, istitâat ve fiili nefyeden Cebriyye mezhebine göre kader, insanın mahkûmu olduğu ilâhî yazgıdır. (Bağdâdî 1991: 156-157; Şehristânî I, 135). Buna göre, rüzgârın önünde yaprak nasılsa Allah'ın iradesi karşısında da insanın iradesi öyledir. Kısacası Cebriyye'ye göre insan eylemlerinde özgür değil, mecburdur.

Mu'tezile ise, adalet prensiplerinin gereği, insanın kendi fiilinin hâlıkı olduğunu kabul etmiş, dolayısıyla insanın fiillerinin önceden belirlenmişliği anlamındaki kaderi inkâr etmiştir. (Kâdî Abdülcabbar 2013: 44 vd)

Ehl-i Sünnet kelamcıları ise bazı görüş ayrılıklarına rağmen genel hatlarıyla kaderi, "Allah'ın ezelden ebede kadar olmuş ve olacak şeylerin zaman ve mekânını, sıfatlarını, hususiyetlerini ve her türlü özelliklerini bilip, ezelde o surette takdir etmesidir" (Sâbûnî 1980: 161) şeklinde anlamışlardır. Kısaca sünnî kelâm âlimlerince kaderin bir tayin ve tespit olarak ele alındığını söylemek mümkündür. (Eş'ârî 2010: 82; Mâturîdî 1979: 307; Cürcânî 1987: 222). Fakat hemen belirtelim ki, gerek Eş'ârî, gerekse Mâtûridî düşünürler, insanın fiillerine ilişkin açıklamalarında, insanın sorumlu bir varlık olmasını göz önünde bulundurarak insana irade hürriyeti tanındığına vurgu yapmışlardır. Ancak Ehl-i Sünnet'i temsil eden iki ekolün insan iradesine yaptıkları vurgunun tonu aynı değildir. Mâturîdî

kelamcılar insanın müstakil bir cüz'i iradeye sahip olduğunu savunurken, Eş'arî kelamcılar insanın müstakil bir cüz'i iradeye sahip olmadığını iddia etmektedirler. Eş'ârî düşünürlere göre iradeyi insanda yaratan Yüce Allah'tır. Fazlurrahman'ın da dediği gibi, Eş'ârî ekolü Allah'ın kudretinin her şeyden üstün olduğunu gösterebilmek için insanı hiçbir şey yapamaz derecede alçaltmak zorunda kalmıştır. (Fazlurrahman 1996: 67) Ne var ki, bazı ilim adamlarının şiddetli ve açık muhalefetlerine rağmen İslâm dünyasında yüzyıllarca, küçük düşürücü kadercilik (cebrî düşünce) anlayışı yaygınlaşmıştır. (İkbal ty: 152-153) Bunun sonucu olarak da insanı atalete sürükleyen bir kader anlayışı hâkim olmuştur. Halbuki, "insanın iradesini inkâr ederek, Kur'an'ın mutlak olarak insan davranışının cebrini (determinizm) savunduğunu ileri sürmek, yalnız Kur'an'ıntümünü reddetmek değil, aynı zamanda bizzat temelini yok etmek demektir." (Fazlurrahman 1996: 63) Buradan hareketle denilebilir ki, Mâturîdî düşüncede Eş'ârî düşünceye nazaran insana daha geniş bir özgürlük alanı bırakılmıştır.

Görüldüğü gibi, insanlığın en çetin problemlerinden biri olan insanın kaderi konusunda birbirinden farklı yaklaşımlar sergilenmiştir. Ancak her çağın tartışma konusu olan kader meselesi, bugüne değin insan aklının kabul edebileceği bir çözüme kavuşmuş değildir. Bu meselenin çözümsüz kalmasının sebeplerini doğru tespit etmek, meselenin çözümü yolunda önemli bir adım olabilir. Kaderin çözüme kavuşamamış olmasının sebeplerinden biri, sorunun karmaşıklığı olsa gerektir. Sorunun makul bir izaha kavuşamamasının sebeplerinden biri de hareket noktasının doğru belirlenememiş olmasıdır diyebiliriz. (Akbulut 1992: 129) O halde kader insanı ilgilendiren bir sorun olduğuna göre, makul bir izah için insandan hareket etmek zorundayız. Yine kader, insanın özgürlüğü ve sorumluğunu ilgilendirdiği için, meseleye Allah'ın ilmi açısından değil de Allah'ın adaleti ve insanın sorumluluğu açısından bakmak daha anlaşılabilir izahlar getirmemize yardımcı oalbilir. (Akbulut 1992: 129, 146) Kadere ilişkin ayetleri farklı bağlamlarını dikkate almadan okumak, bu ayetleri sadece insanın eylemlerinin Allah tarafından belirlenip belirlenmediği veya henüz varlık sahasına çıkmamış olayları Allah'ın bilip bilemeyeceği gibi dar bir alana sıkıştırmak meselenin çözüm zeminini daraltmaktadır. (Düzgün 2013: 1) Öyleyse kader ve ilgili kavramları farklı bağlamlarıyla okumak gerekmektedir. Fakat görünen o ki, bu konu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında, âlemdeki ölçü, düzen ve ahenkten hareketle ortaya konmaya çalışılıp daha sonra insanın iradesi, özgürlüğü ve sorumluluğuna vurguyla işlense de geleneksel anlayışlardan uzak kalamamıştır. Kelam ekollerinin kader konusuna yaklaşımlarını ve sorunun makul tarzda çözüme kavuşturulmasının sebeplerine kısaca değindikten sonra, kader meselesin ders kitaplarında ele alınış tarzını incelemeye geçebiliriz. Bu incelemeyi özellikle 8. Sınıf ders kitaplarındaki sistematiği esas alarak yapacağız

2. Allah Her Şeyi Bir Ölçüye Göre Yaratmıştır

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında yer alan Kaza ve Kader ünitesinin ilk konusu "Allah Her Şeyi Bir Ölçüye Göre Yaratmıştır" başlığı altında işlenmektedir. Kaza ve Kader ünitesine uygun bir başlangıç olarak değerlendirilebilecek bu başlık altında, evrendeki her şeyin belli bir düzen ve ahenk içerisinde hareket ettiği, bütün varlıkların belirli bir plan ve bir ölçüye göre yaratılmış olduğu belirtilir. Kur'an'da sıklıkla belirtilen (Hicr 15/19-21; Furkan 25/2; Yasin 36/37-40; Kamer 54/49; Mülk 67/3) evrendeki bu ölçü, düzen, uyum ve ahenk bilim tarafından da doğrulanmaktadır.

Ders kitaplarında evrendeki ölçüyü gösteren bazı bilimsel gerçekliklere dikkat çekilerek konunun pekiştirilmesi için disiplinler arası işbirliğine gidilmiştir. Mesela, Uzayın ortalama ısısı 270 °C tır. Bu ısıda insanın ya da herhangi bir canlının yaşama imkânı söz konusu değildir. Dünyanın ortalama ısısı ise 15-20 °C arasındadır. Dünyada canlı hayatına uygun ısının korunması, Güneş ile Dünya arasındaki mesafe ve Güneş'in yaydığı ısıyla yakından alakalıdır. Dünya'ya ulaşan güneş enerjisindeki bir azalma, yeryüzünün metrelerce kalınlıkta bir buz tabakasıyla kaplanmasına yol açar. Diğer taraftan güneş enerjisinin biraz artması halinde bütün canlılar kavrularak ölür. Güneş ile Dünya arasındaki mesafe uygun ısı değerlerinin oluşmasına katkı sağlarken, Dünya'nın kendi etrafındaki dönüş hızı, bunun

yanında yeryüzü şekilleri ısının dengeli dağılmasına yardımcı olmaktadır. (Demirtaş-Özdemir 2012: 13) Yine, Dünya'nın kendi ekseni ve Güneş'in etrafında dönüşüyle gece-gündüzün ve mevsimlerin oluşması, (Yılmaz 2015: 10) deniz ve göllerdeki tuzun suda yaşayan canlıların yaşamlarına uygun oranda olması, gezegen ve yıldızların büyüklükleri, aralarındaki mesafenin evrendeki düzen ve dengeyi sarsmayacak şekilde yaratılmaları evrendeki kusursuz düzenin varlığına örnek olarak verilmiştir. (Çelik 2013: 14)

Gerçekten de Kur'an'da kader ve müştaklarının geçtiği ayetler incelendiğinde varlık âleminde yer alan her şeyin belli bir ölçüye göre yaratıldığına dair vurguyu görmekteyiz. Yaratılmış olan âlemde söz konusu edilen bu ölçüleri tercih eden bir yaratıcının takdiri gereklidir. Bu anlamda, kader yaratılıştaki ölçü ve uyuma işaret etmektedir. Yaratılıştaki ölçü, varlıkların sahip olduğu bütün kabiliyet, güç ve imkânları içerir. Varlığa bu güç ve imkânları veren Allah'tır. Hiçbir şey Allah'ın yaratılıştaki takdir ettiği sınırın dışına çıkamaz. Evrenin yaratılışı da insanın yaratılışı da kaderdir. (Akbulut 1992: 140)

Esasında, Allah'ın kâinatı belli ölçülere ve belli bir düzene göre yaratması noktasında İslâm düşüncesinde bir ittifaktan bahsedebiliriz. Sorun âlemin kaderinde değil, işlediği fiillerinde lehte ve aleyhte sorumlu tutulan insanın bu yaptıklarının Allah tarafından ezelde tayin ve tespit edilip edilmediğinde yoğunlaşmaktadır. Eğer kader "bu kâinattaki ilâhî kanunlardır" şeklinde anlaşılmış olsaydı bu hususta hiçbir tartışma olmayabilirdi. (Akbulut 1992: 140) Kâinattaki düzenlemeyi insan fiillerine de teşmil edince, insan hürriyeti tartışmalı hale gelmektedir. (Akbulut 1992: 140) Hâlbuki insan akıl sahibi, düşünebilen, hür ve sorumlu bir varlık olması bakımından diğer yaratılmışlardan ayrılmaktadır.

3. Kader ve Evrendeki Yasalar

Evrendeki ölçü, uyum ve düzen üzerinde durulduktan sonra evrende gerçekleşen her bir olayın bilimsel yasalar çerçevesinde gerçekleştiği ifade edilerek kader ve kaza kavramlarının tanımı yapılmaktadır. Evrende canlı ve cansız pek çok varlık bulunmaktadır. Bunun yanında doğada ve toplumda her an çeşitli olaylar meydana gelmektedir. Evrendeki her bir olay kendinden önceki bir olayın sonucu olduğu gibi kendisinden sonra meydana gelen bir olayın sebebi de olabilmektedir. Evrende gerçekleşen olaylar arasındaki bu sebep-sonuç ilişkisi "nedensellik ilkesi" olarak bilinmektedir.

Bu girişten sonra, gerek varlıkların gerekse olayların oluşum ve gelişiminin belirli bir düzen içerisinde gerçekleştiğine vurgu yapılır. Tam bu noktada yer alan ifade oldukça dikkat çekicidir: "Kader evrendeki ölçü ve düzenin genel adıdır." (Demirtaş-Özdemir 2012: 15) Ancak ilerleyen sayfalarda kader ve kaza kavramlarının tanımı yapılırken ölçü ve düzenin yerini belirlenmiştik almaktadır. Bu konuya yeri geldiğinde tekrar değineceğiz.

Kader evrendeki ölçü ve düzenin genel adıdır denildikten sonra, bu ölçü ve düzenin evreni oluşturan varlıkların belli yasalar çerçevesinde hareket etmesini gerektirdiği ifade edilmektedir. Bu yasalar, kendi içerisinde tutarlı bir sebep-sonuç ilişkisini içermektedir. Fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasalar şeklinde yapılan bu tasnif kader kavramının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Özellikle Demirtaş ve Özdemir'in 8. Sınıflar için yazmış oldukları ders kitabında fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasalar öğretmen-öğrenci diyaloğu ile öğrencilerin seviyelerine uygun bir tarzda, örneklerle anlatılmıştır.

Son yıllarda 8. Sınıflar için yazılan ders kitaplarının hemen hemen hepsinde, her şeyin Allah'ın koyduğu fizikî, biyolojik ve sosyal kanunlara göre hareket ettiği üzerinde durulmaktadır. Bilindiği gibi, Allah'ın evrendeki uyumu sağlamak için koyduğu bu yasalara "sünnetullah" denilmektedir. Nitekim evrendeki bütün olaylar Allah'ın bu varlıklar için belirlediği kadere uygun olarak gerçekleşmektedir. Elbette evrensel yasaların insanın kaderiyle yakın bir ilişkisi söz konusudur. O halde evrendeki yasalar göz ardı edilerek kader meselesi makul bir tarzda izah edilemez. Mesela, uykusuz araç kullanarak trafik kazasına sebep olan bir şoför Allah'ın koymuş olduğu biyolojik yasalara aykırı davranmıştır.

Dolayısıyla bu kazanın meydana gelmesinde asıl sebep insanın sorumsuz davranışı ve ihmaldir. Yine bir inşaat işçisinin güvenlik tedbirlerini almadan işe koyulması fiziksel kanunlara muhalefet etmesi anlamına gelmektedir. Bu durumda meydana gelen ölüm ya da yaralanmayı takdir-i ilâhî ya da alın yazısı olarak nitelendiremeyiz.

4. İnsanın İradesi ve Kader

Allah'ın her şeyi bir ölçü, düzen ve uyuma göre yarattığı evrensel yasalardan bağımsız olarak insanın kaderi meselesinin anlaşılamayacağı vurgusundan sonra yapılan kader tanımları öğrencilerin kafasında pek çok sorunun oluşmasına sebep olabilecek niteliktedir. Ders kitaplarında yer alan bazı kader tanımları şu şekildedir:

"Kader, Allah'ın her şeyi önceden bilmesi yani neyin, ne zaman, nerede olacağını belli bir ölçü, düzen ve plan içerisinde yaratmasıdır. Evrende var olan her şey zamanı gelince kadere uygun olarak gerçekleşecektir. Bu gerçekleşme olayına da kaza denir." (Çelik 2013: 15)

"Kader, Arapça bir kelime olup sözlükte; ölçme, güç yetirme, ölçerek tayin etme anlamlarına gelir. Kaza ise hükmetmek, ölçerek yapmak, karara bağlamak demektir. Dinî bir terim olarak kader, Allah'ın sonsuz bilgisiyle olacak şeylerin zamanını, yerini ve niteliklerini önceden bilmesi ve nu bilgisine göre takdir etmesidir. Kaza ise Allah tarafından önceden takdir edilen olayların zamanı geldiğinde gerçekleşmesidir. Kısaca ifade etmek gerekirse kader bir işin plan ve programı, kaza ise planlanan bu işin gerçekleşmesidir." (Demirtaş-Özdemir 2012: 22)

"Kader dinî bir terim olarak; Yüce Allah'ın ezelden ebede, olmuş olacak şeylerin zamanını, mekânını, özelliklerini bilip takdir etmesine denir. Kaza ise Yüce Allah'ın önceden takdir ve tayin ettiği şeyleri, yeri ve zamanı geldiğinde yaramasıdır." (Güleç vd. 2014: 10)

"Kader, Allah'ın sonsuz ilmi ve kudretiyle başlangıçtan sona kadar evrende olacak her şeyi planlaması, varlıkları istediği şekil ve biçimde yaratması ve insanların özgün iradelerine göre yapacakları her şeyi Allah'ın önceden bilmesi, takdir etmesi, bir plana göre düzenlemesi olarak tarif edilir. Kaza ise Allah'ın nesne ve olaylara ilişkin ezelî planını gerçekleştirmesidir." (Koç vd. 2016: 10; Ayrıca bkz., Taşın vd. 2016: 12

Özellikle son tanımda yer alan "insanların özgün iradelerine göre yapacakları her şeyi Allah'ın önceden bilmesi, takdir etmesi" ifadesi oldukça dikkat çekicidir. Bu ifadeyi kitaptan okuyan ya da öğretmenden duyan bir öğrenci, şayet eleştirel düşünce yeteneğine sahipse, aynı cümledeki çelişkiyi kolayca fark edecektir. Bir taraftan eylemlerinde özgür bir varlık olarak insandan bahsedilirken aynı cümlede insanın eylemlerinin önceden takdir edildiği ifade edilmektedir. Bu açık bir çelişkidir. Zira eğer insanın eylemleri önceden belirlenmişse onun eylem özgürlüğünden bahsedemeyiz. Diğer taraftan onun özgür olduğunu söylüyorsak ezelden ebede kadar ne yapacağının takdir edildiğini iddia edemeyiz. Zaten Kur'an'da kaderle ilgili ayetler, yukarıda zikredilen kader tanımlarını mümkün kılmamaktadır. (Akbulut 1992:140; Aral 1962: 6; Aydın 1998: 77.)

Kur'an'da kader kelimesinin, "ölçme, güç yetirme, ölçerek, takdir ederek tayin, rızkı daraltma, Allah'ın irade ettiği külli hüküm, önceden ölçüp-biçip hüküm verme" gibi anlamları içerdiğini söyleyebiliriz. Açıkça, kader kelimesinin bu anlamların dışında kendisine yüklenen anlamları sonradan kazanmış olabileceği ihtimalinden bahsetmek zorundayız. (Akbulut 1992: 139) Zira Kur'an'ın birçok yerinde geçen kader kelimesi ve onun müştaklarının mihverini, "bir ölçü dahilinde tayin etmek, her şeyi belli bir ölçü ve nizama göre tanzim etmek" teşkil etmektedir denebilir. (Akbulut 1992: 139) Yine, kader kelimesinin geçtiği ayetlerden hiçbirinde, insanın sorumlu olduğu fiillerinin ortaya çıkmasından önce takdir edildiği şeklinde bir anlam taşımadığını söylemek mümkündür. Kısacası, kader kelimesinin "alın yazısı" anlamına gelebilecek yorumlarının Kur'an'daki anlam içeriğiyle uyuşmadığını, kadere "alın yazısı" anlamını yüklemenin zorlama bir yorum olduğunu söyleyebiliriz. Başka bir ifadeyle, Kur'an'ın

kaderle ilgili görülen ayetleri incelendiğinde, insanın yaratılmasından önce, onun nasıl hareket edeceği, ne yapacağı tarzında değişmez bir şekilde önceden yazılmış, çizilmiş, halk arasında "alın yazısı" olarak isimlendirilen bir kader anlayışının bahis konusu olmadığı görülmektedir. (Tunç 1987: 4)

İnsanın fiilleri de dahil âlemde olup biten her şey Allah tarafından tayin edilmiş ise, bu tayin ve belirlenmişliğin dışında bir olayın gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu durumda insan için iradî-gayr-i iradî ayırımı yapılması anlamsız kalacaktır. Yine bu durumda Allah'ın âleme müdahalesi söz konusu olmayacağından âtıl bir tanrı anlayışı ortaya çıkacaktır. Yine bu durumda Allah'ın adaletinden bahsetmek, insanın özgür olduğunu savunmak imkânsız hale gelmektedir. Bütün bu durumları Kur'an'ın ortaya koyduğu dünya görüşüyle uzlaştırmak mümkün görünmemektedir. (Akbulut, 1992, 131) Muhammed İkbal'in deyişiyle, evrenin önceden düşünülerek yapılmış bir planın, zamanla bilgili bir şekilde işleyişi olduğu yolundaki görüşten, Kur'an'ın görüşüne daha yabancı bir görüş olamaz. Zira her şeyin ezelî program dahilinde gerçekleşmesi durumunda ilâhî faaliyet için imkân kalmamaktadır.

Dolayısıyla klasik kelamcıların meseleye yaklaşım tarzlarının dışında kader anlayışını yeniden oluşturmakta ve geliştirmekte fayda vardır. (Erdem 2001: 383; Kazanç 2007: 128)Tanrı-âlem, özellikle Tanrı-insan ilişkilerinin, denge bir taraf lehine bozulmadan yeniden kurulması ve insanın hür tercihleriyle meydana gelen fiillerinden sorumluluklarını sağlam bir zemine oturtulması gerekmektedir. (Kazanç 2007: 128)

Ders kitaplarında, kişinin "Allah böyle yazmış", "alın yazım buymuş", "ben kader mahkûmuyum" ve benzeri ifadelerle kendi suçunu, hatasını veya yetersizliğini kadere yüklemesinin ve sorumluluktan kaçmaya çalışmasının doğru bir davranış olmadığı vurgusunu görebiliyoruz. (Demirtaş-Özdemir 2012: 22) Elbette bu vurgu "Kaza ve kaderle ilgili toplumda yaygın olan yanlış anlayışların sebeplerini açıklar" şeklinde ifade edilen kazanıma uygundur. Ancak, bu bağlamda, öyleyse insanın kaderini nasıl anlamalıyız? İnsanın kaderi önceden belirlenmiş midir? Soruları gündeme geldiğinde, belirlenmişliği ifade eden kader ve kaza tanımları bu soruya tatmin edici bir cevap vermemize engel olmaktadır.

Yine "İnsanın çalışmasının karşılığını alacağı bilinciyle hareket eder" şeklinde dile getirilen kazanıma uygun olarak, kişinin başarı ya da başarısızlığında, karşılaştığı olumlu ya da olumsuz durumlarda kendi sorumluluğuna vurgu yapılmaktadır. Ancak alın yazısı anlamını ya da belirlenmişliği çağrıştıran söz konusu tanımlar insanın başına gelen olumsuzluklar kendi sorumluluğunda olduğunu izahta güçlükler ortaya çıkarmaktadır.

Nitekim ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin, "Allah benim ne yapacağımı bilip takdir ettiyse neden yaptıklarımdan dolayı beni sorumlu tutuyor?" Ya da "Allah'ın belirlediği kadere rağmen nasıl hür olduğumuzu iddia edebiliriz?" şeklindeki sorularına cevap aradıkları tespit edilmiştir. (Öcal 2003: 33) Sözü edilen çalışma, kader gibi anlaşılması zor bir meselenin kolayca anlaşılmasına katkı sağlamayı amaç edindiğini ifade etmekte ve bir yöntem önermektedir. Ancak mesele zor ya da karmaşık olduğu için değil, çelişik olduğu için anlaşılmamaktadır. Kanaatimce hiçbir yöntem, insanın eylemlerinin önceden takdir edildiğini kabul eden bir zihne aynı zamanda insanın özgür olduğunu benimsetmede başarılı olamaz. Sözü edilen çalışmada adeta bu çelişik durum etkili bir yöntemle anlatma iddiasındadır. Çalışmada üç hayali şahıstan bahsedilmekte ve bunların kaderi takvim yaprağı örneği ile izah edilmektedir:

"(A) kişisinin 1929 yılında ana rahmine düşeceği, 1930 yılında dünyaya geleceği, büluğ çağına eriştiğinde aklını ve iradesini kullanarak doğru yolu tercih edip iyi bir mümin ve Müslüman olarak yaşayacağı ve iman üzere 2003 yılında öleceği ezelde/önceden Allah tarafından biliniyordu. Bunun için onun kaderi, -duvar takviminin önceden hazırlanarak yılbaşından itibaren kullanılmaya hazır hale getirilmesi gibi- bu şekilde belirlenmiştir. Bu durum onun kaderini oluşturmuştur. Yılbaşından itibaren her gün takvim yaprağının koparılması gibi, bu insanın hayat boyu olayları günü gününe yaşaması ise kaderinin kazasıdır. Bu durumda 15 yaşına geldiğinde ömrünün/ kaderinin bu kadar zamanını kaza

etmiştir. Orta yaşa geldiğinde 40 yıllık kısmını, ölüm yılı olan 2003'teki yaşlılık halinde ise kaderinin tamamını yaşamış yani kaza etmiş olarak dünya hayatına veda etmiştir"

"(C) kişisinin 1929 yılında ana rahmine düşeceği, 1930 yılında dünyaya geleceği, büluğ çağına eriştiğinde aklını ve iradesini kullanarak yanlış yolu tercih edip İslâm'a göre inançsız/kâfir olarak yaşayacağı ve o şekilde 2003 yılında öleceği ezelde/önceden Allah tarafından biliniyordu. Bunun için onun kaderi, -duvar takviminin önceden hazırlanarak yılbaşından itibaren kullanılmaya hazır hale getirilmesi gibi- bu şekilde belirlenmiştir. Bu durum onun kaderini oluşturmuştur. Yılbaşından itibaren duvar takviminin her gün bir yaprağının koparılması gibi, bu insanın da hayat boyu olayları günü gününe yaşaması ise kaderinin kazasıdır…" (Öcal 2003: 39-40)

Yukarıda (A) ve (B) kişilerinin tıpkı duvar takviminin önceden belirlendiği gibi kaderinin belirlendiğini söyleyip, ardından da özgür iradeleriyle birinin imanı diğerinin inkârı seçtiğini, bu yüzden de sorumlu tutulduklarını aynı anda kabul ettirmek, yöntemimiz ne kadar sağlam olursa olsun, oldukça zor hatta imkânsız görünmektedir. Halbuki makale yazarının da dediği gibi, bu konunun anlatımında kullanılacak üslûp, anlatım tarzı, verilen örnekler muhatapların inanç dünyalarını derinden etkileyecektir. (Öcal 2003: 47) İnsanın davranışlarının kaynağı inanç olunca meselenin önemi daha da artmaktadır. Dolayısıyla yöntemden önce bilginin doğruluğu üzerinde durulmalıdır. Zira din alanında doğru bilgilenme hayati öneme sahiptir. Nitekim ülkemizde yapılan pek çok araştırma, engelli doğumlarında ya da engelli sayısının artmasında (Bulut 2015: 20 vd), deprem zararlarının daha fazla olmasında (Aydın 1997: 59 vd.), arabesk tarzı anlayışın benimsenmesinde (Öge 2014: 47 vd.) yanlış kader anlayışının oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur. (bkz., Güler 1998: 115 vd.)

5. Allah'a Güvenmek (Tevekkül)

Elbette klasik kader ve kaza tanımları tevekkül konusunun makul bir şekilde anlaşılmasına engel olmaktadır. Mesela 8. Sınıflar için hazırlanan ders kitabında bir öğrencinin durumu üzerinden yanlış tevekkül anlayışı düzeltilmeye çalışılmaktadır: "Kaza ve kader kavramlarını öğrenmiş, daha doğrusu öğrendiğimi sanmıştım. Mademki Allah her şeyi ezelde takdir ediyor, takdir ettiği şeyleri de zamanı gelince bu takdire uygun olarak yaratıyor. Öyleyse çalışmama ne gerek var? Eğer Allah başarılı olmamı takdir etmişse zaten olurum, diye düşünmeye başlamıştım. Bu düşüncemi de uygulamaya geçirmiş ve derslerimi ihmal etmiştim."

Daha sonra bunu fark eden babası ona doğru tevekkül anlayışının nasıl olması gerektiğini anlatmakta, bunun üzerine de çocuk hatalı davranışlarını düzeltmektedir. Elbette bu, "kaza ve kaderle ilgili toplumda yaygın olan yanlış anlayışların sebeplerini açıklar" kazanımına uygun tarzda hazırlanmış bir metindir. Ancak unutulmamalıdır ki, gerçek hayatta, her ne kadar kendisinde bulunan özgür iradesi dolayısıyla sorumlu olduğunu anlamaya çalışsa da, takdir edilmişliğe rağmen nasıl özgür olduğunu kavrayamayacaktır.

Sonuç:

İnsanın kaderi meselesine makul bir izah getirilemeyişinin temel sebeplerinden birisi hareket noktasının yanlış tespit edilmesidir diyebiliriz. Yapıp-ettiklerinden sorumlu tutulan insanı ilgilendiren kader, insanın Allah'ın takdiri gereği akıllı, düşünebilen, dolayısıyla da eylemlerine yön verebilen bir varlık olduğu göz ardı edilerek çözüme kavuşturulabilecek bir mesele değildir. Ancak, bugüne kadar yapılan kader tanımlarında, bir taraftan insanın özgürlüğü ve sorumluluğu ihmal edilirken, diğer taraftan da Allah'ın adaletini makul tarzda izah etmekten uzaklaşılmaktadır. Bir yönüyle Allah'ın adaletini, diğer bir yönüyle insanın sorumluluğunu ilgilendiren bu mesele Allah'ın ilim, irade, kudret gibi sıfatlarından hareketle çözülmeye çalışılmaktadır. Meselenin ilim, irade, kudret gibi sıfatlarla izah edilmeye çalışılması meseleyi kilitlemek anlamına gelecektir.

Esasında insanın sorumlu tutulduğu eylemlerinde özgür bırakılması durumunda Allah'ın sayılan sıfatlarıyla ilgili teolojik bir sorun da yoktur. Çünkü insana irade özgürlüğünü veren Allah'tır. Bunun hikmeti de insanın yaptıklarından hesaba çekilecek olmasıdır. Mülk Suresinde Yüce Allah, "Hanginizin daha iyi amel işleyeceğini sınamak için hayatı ve ölümü yaratan odur" diyerek insanın sınava tâbi tutulduğunu, dolayısıyla özgür bırakıldığını ilan etmektedir. Allah'ın insan verdiği özgürlüğü, sırf Allah her şeyi bilir ilkesine sadık kalmak adına, ondan sakınmak doğru bir yaklaşım olmaktan uzaktır. Allah, insanı akıllı, düşünebilen, irade sahibi ve eylemlerine yön verebilen bir varlık olarak yaratmıştır. İnsanın kaderi budur. Yine ölümlü bir varlık olarak yaratılması insanın kaderidir.

Bu durumda, kader ve kaderle ilgili konularda toplumdaki yanlış algılamaları düzeltmek gibi bir amaç söz konusu ise, öncelikle Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitaplarındaki kader ve kaza tanımının gözden geçirilmesi gerekmektedir. İnsanın fiillerinin önceden belirlendiği ya da takdir edildiği yönündeki tanımlar kaderin doğru tanımları değildir. Bugüne kadar bu şekilde tanımlanmış olması mevcut kader tanımlarının doğru olduğu anlamına gelmez. Kaldı ki, kader kelimesinin geçtiği ayetlerden hiçbirinde, insanın sorumlu olduğu fiillerinin ortaya çıkmasından önce takdir edildiği şeklinde bir anlam taşımadığı görülmektedir. Nasıl ki Allah âlemi bir ölçüye göre yaratmışsa, âlemdeki varlıklardan biri olan insan için de bir ölçü takdir etmiştir. Öyleyse kader, Allah'ın her bir varlık için belirlediği ölçüdür. Bu anlamda Allah, insanı irade sahibi bir varlık olarak yaratmış, ona bir yaşama süresi takdir etmiştir. Varlıklar içinde müstesna bir yere sahip olan insan, Allah'ın kendisine verdiği özellikler sayesinde, belli sınırlar dahilinde hem yaşamını daha iyiye götürebilecek hem de topluma değer katabilecek bir yetenektedir.

Bu çalışmadan hareketle, 8. Sınıf ve 11. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının ilk ünitesi olan "Kaza ve Kader" başlığının "Kader ve Tedbir" şeklinde değiştirilmesini öneriyorum. Yine insanın fiillerinde belirlenmişliği ifade eden klasik kader tanımlarından vazgeçilerek, yaratılıştaki ölçü ve insanın sorumluluğuna vurgu yapan bir tanım üzerinde çalışılmalıdır.

Kaynakça

AKBULUT, Ahmet. "Allah'ın Takdiri Kulun Tedbiri". Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. XXXIII, (1992): 129-156.

ARAL, Namık Zeki. "Kur'an ve Kader". Diyanet İşleri Başkanlığı Dergisi. 1/6, (1962): 5-8.

AYDIN, Mehmet Zeki ve ESEN, Adem. "Türkiye'de Deprem Zararlarının Çok Olması ile Kader İnancı Arasındaki İlişki". Diyanet İlmî Dergi. 33/3, (Temmuz-Ağustos-Eylül 1997): 59-74.

AYDIN, Ömer. "Kur'an'da Kader ve Özgürlük". Kur'an Mesajı İlmî Araştırmalar Dergisi. IV, (Şubat 1998): 76-80.

BAĞDÂDÎ, Abdülkâhir. Mezhepler Arasındaki Farklar. çev., Ethem Ruhi Fığlalı. Ankara: DİB Yay., 1991.

BULUT, İsmail. "Kader-Engellilik İlişkisine Kelâmî Bir Yaklaşım". Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 43, (2015), 20-51.

CÜRCÂNÎ, Seyyid Şerif. Ta'rifat, Beyrut: Âlemü'l-Kütüb, 1987.

ÇELİK, Abdüsselam. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 8 Ders Notu. Ankara: Meb Yay., 2013.

DEMİRTAŞ, Kenan-ÖZDEMİR, Murat. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitabı 8. Ankara: İlke Yay., 2012.

DÜZGÜN, Şaban Ali. "Kader'i Farklı Kategoriler İçinde Okumanın İmkanı". Kelam Araştırmaları. 11:12 (2013), 1-9.

ERDEM, Sabri. "Kader Problemine Farklı Bir Yaklaşım". İslâmî Araştırmalar Dergisi. 14/3-4, (2001): 383-388.

EŞ'ÂRÎ, Ebu'l-Hasan. el-İbâne an Usûli'd-Diyâne. Çev. Ramazan Biçer. İstanbul: Gelenek Yay., 2010.

FAZLURRAHMAN. Ana Konularıyla Kur'an. çev. Alparslan Açıkgenç, Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 1996.

GÜLEÇ, Bayram vd. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 11. Ankara: Bilim ve Kültür Yay., 2014.

GÜLER, İlhami. Allah'ın Ahlâkîliği Sorunu. Ankara: Ankara Okulu Yay., 998

İKBAL, Muhammed. İslâm'da Dinî Düşüncenin Yeniden Doğuşu. çev. Ahmet Asrar, Ankara: Birleşik Yay., ty:.

KÂDÎ ABDÜLCABBAR. Şerhu'l-Usuli'l-Hamse. çev. İlyas Çelebi. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Yay., 2013:

KAZANÇ, F. K. "İslâm Kelamında İnsan Fiilleri Bağlamında Kader Anlayışı". Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi. 7/4, 2007, 125-212.

KOÇ, Eyüp vd. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 11. Sınıf. Yy: Meb Yay., 2016.

MATURİDİ, Ebu Mansur. Kitâbü't-Tevhîd, tah., Dr. Fethullah Huleyf, İstanbul: 1979.

ÖCAL, Mustafa. "Kader ve Kaza İnancının Öğretimi", Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12/2 (2003), 31-50.

ÖGE, Sinan. "Arabesk Kader Algısı –Orhan Gencebay Örneği". Atatürk Üniversitesi İlahiyat fakültesi Dergisi. 41, (2014): 47-76.

SÂBUNÎ, Nureddin. el-Bidâye fî Usûli'd-Din. çev., Bekir Topaloğlu. DİB Yay., 1980.

ŞEHRİSTANİ, Abdülkerim. el-Milel ve'n-Nihal, Beyrut: 1992.

TAŞIN, Zekai vd. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8. Ankara: Özgün Mat., 2016.

TUNÇ, Cihat "Kader ve Kaza Hakkında Düşünceler", Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S. 4, (1987), 1-12.

YILMAZ, A. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 11. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Dikey Yay., 2015.

Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğretim Programı Kazanımları ile Ders Kitabı Değerlendirme Sorularının Bloom Taksonomisi Açısından Örtüşme Düzeyleri

The Investigation Of Learning Outcomes Of 7Th Grade Social Studies Teaching Program In Terms Of Overlap The Evaluation Questions Of Course Book And Bloom Taxonomy Levels

Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKPINAR *
Safiye UZUN **

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim Sosyal bilgiler 7.sınıf öğretim programında yer alan ünite kazanımlarıyla, ders kitapları değerlendirme sorularının bilişsel hedefler açısından örtüşüp örtüşmediğini belirleyebilmektir. Araştırmada bu amaçla sosyal bilgiler 7. sınıf kazanımları ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2014 yılı üçüncü baskı Sosyal bilgiler ders kitabı değerlendirme soruları Bloom Taksonomisi'ne göre analiz edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. verilerin analizinde ise 4 farklı uzmanın görüşleri alınarak değerlendirme soruları ve kazanımlar analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre aynı üniteye dair kazanımlarla değerlendirme sorularının bazı bilişsel basamaklar açısından örtüşmediği ve soruların kazanımları karşılama oranlarında eksiklikler olduğu görülmüştür. Değerlendirme sorularında özellikle değerlendirme basamağını yoklayan soruların yazılmadığı dikkati çeken bir eksiklik olarak görülmüştür. Sorular hazırlanırken kazanımları karşılayacak aynı bilişsel ya da duyuşsal basamakta olmasına dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca soru türlerine bakıldığında soruların geleneksel ölçmeye göre hazırlandığı oysa yapılandırmacı anlayış çerçevesinde hazırlanan sosyal bilgiler programının aynı şekilde yapılandırmacı anlayışla hazırlanan alternatif ölçme tekniklerine uygun soruların yazılması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler Kazanımları, Ünite Değerlendirme Soruları, Bloom Taksonomisi.

* Fatih Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi
** Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Yüksek Lisans Öğrencisi

Abstract

The aim of this research is to determine whether overlap the learning outcomes of 7th grade social studies teaching program in the terms of the evaluation questions of course book and bloom taxonomy levels. For this purpose, the learning outcomes of 7th grade social studies teaching program and the evaluation questions of the social studies course book published by the Ministry of Education and Board of Education and Training (2014 3rd edition) were analyzed according to Bloom Taxonomy. The method of document review one of the qualitative research methods, was used in the research. Questions and learning outcomes were analyzed by taking the opinions of 4 different experts. According to the results of the research, it appears that the course book is included the evaluation questions to measure the learning outcomes. However, it was seen that the evaluation questions with the learning outcomes for the same unit did not overlap in terms of some cognitive levels and the questions had deficiencies in the coverage rates. It is important in terms of our understanding whether the unit evaluation questions are prepared in accordance with the learning outcomes and whether they reach the aim of the program. In this respect, the scope validity must be ensured when preparing the questions.

Keywords: Social Studies, learning outcome, evaluation question, Bloom Taxonomy.

Giriş

Eğitim insanlığın var oluşundan beri teknolojik, ekonomik, sosyal, kültürel gelişmelerden etkilenerek her geçen gün kendini yenileyen ve değiştiren bir mekanizmadır. Eğitim kendisi ve alt sistemleriyle bir bütün olarak insanların, daha nitelikli bireyler olarak yaşamlarını sürdürmelerine olanak sağlamakta aynı zamanda bu görevini yerine getirirken süreçten kendisi de etkilenmektedir. Eğitim formal ortamda bireylere aktarılırken çeşitli programlar aracılığıyla bu işlevini yerine getirmektedir. Eğitimin okullarda uygulanışı sırasında eğitimcilere ve öğrencilere kılavuzluk yapabilmesi amacıyla çeşitli programlar geliştirilmiş ve düzenlenmiştir. Bu programlardan birisi de eğitim programıdır. Bir eğitim programın ögeleri arasında, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları önemli yer tutar. Bir eğitim programının temel öğelerinden birincisi olan "amaç" (hedef) boyutunda niçin? sorusuna yanıt bulmaya çalışır. Sosyal bilgiler dersini niçin öğretiyoruz? Bu dersin programının amaçları neler olacak? Sosyal bilgiler dersinin ilköğretim okulunda okutulmasının amacı nedir? Bu tür soruların yanıtlanması gerekir. İçerik boyutunda ise ne? sorusunun yanıtı önemlidir. Ne öğretilmeli ki programda yer alan amaçlar gerçekleştirilebilsin? Öğrenme-öğretme süreci boyutunda da nasıl? sorusuna yanıt aranır. Programın içeriğini nasıl sunmalıyız ki belirlediğimiz amaçlara ulaşabilelim? Ölçme-değerlendirme boyutunda da nitelik denetimi yapılmaktadır. Bu iş, yapılan öğretimin niteliğinin denetlenmesi ve program amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin ortaya çıkarılması demektir(Sözer,tarihsiz:17)."Bütün bu öğeler arasındaki ilişkilerin dinamik olması ve bu yolla öğelerin birbirini etkilediği, bu etkileşimin de sistem yaklaşımında olduğu gibi sistemin bir öğesinde olan değişme, sistemin tümünü etkiler noktasından hareketle eğitim programının bir öğesinde yapılacak değişmenin programın tümünü etkileyeceği varsayımı temele alınmıştır. Örneğin, eğitim programının ölçme- değerlendirme öğesinde yapılacak bir değişikliğin programın hedef, içerik ve öğrenme- öğretme sürecini de etkileyeceği söylenebilir"(Demirel,2003:6).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde yürütülmeye çalışıldığı okullarda eğitimcilere kılavuzluk yapan öğretim programları genel anlamda, bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Bu programlardan bir tanesi de iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla toplumun kültürel mirasının öğrenciye aktarılmaya çalışıldığı sosyal bilgiler öğretimidir. Sosyal Bilgiler öğretimi, geçmişten bugüne farklı felsefi akımların, öğrenme-öğretme yaklaşımlarının etkisinde kalmıştır. Teknolojik gelişmeler ve küresel sorunlara karşı alınacak ortak beşeri tavırlar Sosyal Bilgiler programlarının yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Küreselleşme

ile birlikte uluslar, kendi ulusal kültürlerinin zenginliğini ve insanlığın ortak mirasına katkılarını daha fazla vurgulamaya başlamıştır. 2005 Sosyal Bilgiler programının temel yaklaşımı, bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli beceri, kavram ve değerlerle öğrenciyi donatarak etkin bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmektir. Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programı öğrenciyi sosyalleştirmenin yanı sıra, öğretmen ve öğrencinin birlikte hayal gücü ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerini amaç edinmiş görünmektedir (Ata,2006 akt:Kayhan ve Tokcan,2013).Sosyal bilgiler programındaki beceri ve amaçların öğrencilere aktarılmasında, öğretmen ve öğrencilere kılavuzluk yapan sosyal bilgiler ders kitaplarının yeri elbette ki yadsınamaz. Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel bir ortamdır. Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları yönetmeliği'n de ise ders kitabı, "her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser" olarak tanımlanmıştır (MEB:2008).

Sosyal bilgiler ders kitapları eğitim programının tüm öğelerini sistemli ve hedeflere ulaşılabilir şekilde içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme aşamalarıyla bir bütün olmalıdır. Program öğelerinden kazanım boyutu ile ilgili hazırlıklar yaparken işe" bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna yanıt aramakla başlanır (Demirel,2003).Eğitimde kazanım öğretimin yönlendirilmesi, öğrenme öğretmen işleminin yapılması ve ölçme değerlendirmeye kılavuzluk etmesi bakımından gerekli görülmektedir. Bilindiği üzere eğitimde hedefleri geçmişten günümüze farklı taksonomilerle sınıflandırmaya çalışan taksonomiler ortaya koyulmuştur. Taksonomi, hedefleri sistemli şekilde sıraya koyan ve hedeflerin daha anlaşılır olmasını sağlayan basitten karmaşığa ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sınıflandırılmasıdır. Bu bağlamda, eğitimsel hedeflerin taksonomisi, öğretimin bir sonucu olarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik amaçlarının ya da bizim beklentimizin ne olduğunu ifade eden bir sınıflamanın çerçevesidir (Krathwohl, 2002 akt. Tutkun,2012).Dünya'da olduğu gibi ülkemizde de hedeflerin sınıflandırılmasında, eğitim programlarının ve ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde en çok tercih edilen taksonomi Bloom Taksonomisi olmuştur. 1956 yılında, Bloom ve arkadaşları tarafından yayımlanan Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamakları, "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" olmak üzere altı temel kademeden oluşmaktadır. Bloom taksonomisinin temel fikri, eğitimcilerin öğrencilerinin ne bilmelerini istediklerinin basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sıra içerinde düzenlenebilir olduğudur. Sınıflamadaki seviyeler ardı ardına sıralanmıştır. Bir üst seviyeye geçmeden önce bir alt seviyeye tam olarak ulaşılması gerekmektedir (Huitt, 2009 akt.Tutkun,2012).

Bloom Taksonomisi

Programın bir diğer önemli öğesi ise değerlendirme sürecidir. Beyinde oluşan istendik biyo-kimyasal değişmeleri doğrudan gözleyip ölçemeyiz. Onun davranışlarına bakarak beyninde istendik biyo-kimyasal değişimlerin olup olmadığına karar verebiliriz. Öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz doğrudan ve dolaylı davranışları onun kazanıp kazanmadığını; kazandıysa ne ölçüde kazandığını, kazanmadıysa neden kazanamadığını, kazanabilmesi için eğitim sisteminde neler yapılması gerektiğini belirleme sınama durumunun kapsamı içindedir (Sönmez,2003).Ders kitaplarında da öğrencilerin programda kazandırılmak istenen kazanımların kazandırılma durumlarını ölçebilmek amacıyla değerlendirme soruları bulunmaktadır. Her ünite veya bölümün sonunda öğrenciye konularla ilgili bilgi, beceri, değer, tutum ve yeterliklerin kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmeye yarayan değerlendirme sorularına yer verilir. Çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, yazılı yoklama ve benzeri sonuç değerlendirme teknikleri ile ürün dosyası, performans değerlendirme, gözlem formu gibi süreç değerlendirme tekniklerine yer verilir. Hazırlanan kitaplarda, her ünite bitiminde o ünitedeki her bir kazanıma yönelik olarak bireylerin amaçlanan bilgi, beceri ve davranışları ne ölçüde kazandıklarını ortaya çıkaran ve eksikleri belirlenmesine yarayan ünite sonu değerlendirmeleri oldukça önemlidir.

Ancak; ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirmelerinde sorulan soruların öncelikli olarak kapsam geçerliliğine sahip olması gerekir. Ünitede öğrenilmesi beklenen her bir kritik kazanım için en az bir soru yazılmalıdır (Çalışkan ve Yıldız,2008).

Ünite sonlarında yer alan değerlendirme sorularını yaygın olarak kullanılan Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmaktadır. Bloom, bilmenin hiyerarşik olarak düzenlenmiş 6 düzeyden oluştuğunu öne sürmüştür. Bilişsel alan öğrenilmiş zihinsel etkinliklerin baskın olduğu alandır. Kavrama ve daha yukarda sınama durumu düzenlerken soru öğrenci için yeni olmalıdır. Ders kitabında olan, sınıfta çözülen ya da öğrencinin ulaşabileceği kaynaklarda çözülmüş sorular aynen, ya da özüne dokunmadan biraz değiştirilerek sorulursa, düzey bilgi basamağına inebilir. Bu nedenden dolayı kavrama ve daha yukarı basamaktaki davranışlar için düzenlenecek sınama durumları, öğrenci için yeni ve aynı zamanda onun öğrendikleriyle üstesinden gelebileceği biçimde düzenlenmelidir (Sönmez,2003).Ünite sonunda bulunan değerlendirme sorularının belli kriterlere göre özellikle de kazanımlar başta olmak üzere programın diğer öğeleriyle bir bütün olarak hazırlanması öğretimin tam anlamıyla yerine getirilebilmesi için en önemli basamaktır denilebilir. Alanyazın incelendiğinde ders kitaplarının incelenmesi, kazanımların ve değerlendirme sorularının analizleri, merkezi sınav sorularının incelemelerinin yapıldığı çalışmalara rastlanılmıştır. Bu çalışmalarla ilgili olarak; Karadeniz, Eker, Ulusoy (2015) TEOG sınavındaki T.C. inkılâp Tarihi ve atatürkçülük dersine ait soruların kazanım temelli olarak değerlendirilmesi, Çalışkan ve Yıldız (2008), 1998 ve 2004 programlarına göre hazırlanan ilköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularını analiz etmişlerdir. Kayhan ve Tokcan(2013),ilköğretim sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ünite kazanımları ile ders kitapları hazırlık ve değerlendirme sorularının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler açısından karşılaştırılması çalışmasını yürütmüşlerdir. Çolak ve Demircioğlu (2010), tarih dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması çalışmasını yürütmüşlerdir. Diğer bir çalışmada Çalışkan (2011), öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi çalışmasını yürütmüştür. Diğer bir çalışmada ise Çakmak ve Taşkıran (2015),7.sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihine yolculuk ünitesindeki kazanımlar ve Gagne'nin öğrenme ürünleri adlı çalışmayı yürütmüşlerdir. Bilgili (2010) coğrafya 9 ve 10. sınıf ders kitaplarındaki etkinlikler, ölçme ve değerlendirme çalışmaları ve etkileri çalışmasını yapmıştır. Geçit ve Yarar (2010), 9. sınıf coğrafya ders kitabındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analizi çalışmasını yürütmüşlerdir. Mutlu, Uşak ve Aydoğdu(2003) fen bilgisi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi adlı çalışmayı yürütmüşleridir. Ermurat, Gümüş, Kurt, Feyatörbay (2011) ilköğretim fen bilgisi dersinde sorulan sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analizi (Erzurum örneği) çalışmasını gerçekleştirmişleridir. Karadeniz, Eker ve Burunsuz (2015) ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre değerlendirilmesi, Gündüz (2009) ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre analizi, Keçe ve Merey (2011) ilköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi, Gazel ve Erol (2012) ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi çalışmasını yürütmüşlerdir. Yaptığımız çalışmayla alanyazını taramalarında 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki kazanımlarla ünite değerlendirme sorularının Bloom Taksonomisi açısından örtüşme düzeyiyle ilgili bir çalışmaya rastlanılmamış olmasından dolayı bu alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmada 7.Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı kazanımları ile MEB 7.sınıf Sosyal bilgiler ders kitabı ünite değerlendirme sorularının örtüşme düzeyini Bloom taksonomisine göre analiz etmek amaçlanmıştır.

A. Yöntem

1. Araştırma modeli

Bu araştırmanın verilerinin elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır."Doküman incelemesi, resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan bir metottur"(Ekiz,2003:70).Ayrıca doküman analizi sürecinde, araştırmacı amacına yönelik kaynakları edinir, her bir kaynağı dikkatlice okur ve aldığı notlardan yola çıkarak değerlendirme işlemlerini yapar (Çepni,2010). Bu yöntem uygulanırken öncelikle Talim Terbiye Kuruluna ait 7. sınıf programında yer alan kazanımlar ile Talim ve Terbiye Kurulu onaylı 7. sınıflara ait MEB yayınlarının Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ünite değerlendirme soruları incelenerek, bunların Bloom taksonomisi açısından karşılaştırması yapılmıştır.

2.Araştırmanın örneklemi

Araştırmanın örneklemini MEB (Güven ve diğerleri ilköğretim sosyal bilgiler 7.sınıf ders kitabı 2014) oluşturmuştur.

3. Veri toplama aracı

Araştırma için gerekli olan veriler Talim Terbiye Kuruluna ait 7. sınıf Sosyal bilgiler programında yer alan kazanımlar ve 7. sınıf MEB yayınları Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan ünite değerlendirme soruları analiz edilerek elde edilmiştir.

4. Verilerin analizi

verilerin analizinde ilköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler programında yer alan kazanımlar ile ders kitabı ünite değerlendirme soruları, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel seviyeleri temel alınarak önce araştırmacı tarafından tek tek incelenmiştir. Daha sonra veriler 3 uzmana gönderilmiş, uzmanların bağımsız görüşü alınmıştır. Uzmanlar tarafından aynı sınıflanmış maddeler kabul edilmiş, üzerinde birlik sağlanamayan maddelerde ise farklı olarak son bir uzmanın görüşü alınmış ve çoğunluğun kararına göre bunların bilişsel alana göre sınıflaması yapılmıştır. Marriam(1988)'e göre çalışmanın diğer araştırmacılar tarafından incelenmesi geçerliliği sağlamak açısından önemlidir. veriler elde edildikten sonra aynı tür araştırma yürüten araştırmacılarla verilerin birlikte tartışılması sağlanır (akt.Çepni,2010). Elde edilen veriler kazanımlar ve değerlendirme soruları olmak üzere ayrı ayrı sınıflandırılmış daha sonra okuyucu kolaylığı düşünülerek her bir ünite ayrı olarak tablo üzerinde gösterilmiş ve tablodan çıkan sonuçlara göre değerlendirmeler yapılmıştır.

B.Bulgular ve Yorum

Bu bölümde 7.sınıf sosyal bilgiler programının kazanımları ile MEB ders kitabının ünite değerlendirme sorularının karşılaştırılması yapılmıştır. Bu doğrultuda tablolar ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi 1.ünite (iletişim ve insan ilişkileri) kazanımları ile MEB ders kitapları değerlendirme sorularının taksonomik olarak karşılaştırılması

Bilişsel düzey	**Kazanım**		**Değerlendirme soruları**	
	f	**%**	**f**	**%**
Bilgi	-	-	1	14.3
Kavrama	3	50	3	42.8
Uygulama	-	-	-	-
Analiz	1	16.6	-	-
Sentez	-	-	3	42.8
Değerlendirme	-	-	-	-
Diğer	2	33.3	-	-
Toplam	**6**	**100**	**7**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde Sosyal bilgiler ders programı 1.ünite olan "iletişim ve insan ilişkileri'n de 6 adet kazanım bulunmaktadır. Kazanımların %66'a yakını bilişsel, %33'ü ise duyuşsal alana girmektedir. Bilişsel alana giren kazanımların %50'si kavrama, yaklaşık %16.'sı ise analiz basamağına girmektedir. Sosyal bilgiler ders kitabında bulunan değerlendirme sorularının tamamı ise bilişsel alana girmektedir. Bilişsel alandaki sorular bilgi, kavrama, sentez basamaklarına dağılım göstermektedir. Tablo sonuçları Bloom Taksonomisi açısından değerlendirildiğinde kavrama basamağından 3 kazanım ve onu karşılayan 3 tane değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Analiz basamağında 1 kazanım olmasına rağmen, o alanla ilgili değerlendirme sorusu bulunmamaktadır. Oysa her kazanımı karşılayacak en az bir soru bulunması gerektiği düşünülmektedir. Diğer basamakta bulunan 2 kazanımla ilgili olarak ise değerlendirme sorusunun yazılmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre ünitedeki kazanımlar ile sorular bilişsel düzey açısından tamamen örtüşmediği düşünülebilir.

Tablo 2. 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi 2.ünite (ülkemizde nüfus) kazanımları ile MEB ders kitapları değerlendirme sorularının taksonomik olarak karşılaştırılması

Bilişsel düzey	**Kazanım**		**Değerlendirme soruları**	
	f	**%**	**f**	**%**
Bilgi	-	-	2	25
Kavrama	2	40	4	50
Uygulama	-	-	-	-
Analiz	1	20	2	25
Sentez	-	-	-	-
Değerlendirme	2	40	-	-
Diğer	-	-	-	-
Toplam	**5**	**100**	**8**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde Sosyal bilgiler ders programı 2.ünitesinde 5 kazanım bulunmaktadır. Kazanımların %100'ü bilişsel alana girmektedir. Kazanımlar kavrama, analiz etme ve değerlendirme basamaklarında dağılım göstermektedir. Değerlendirme sorularında ise %25'i bilgi, %50'si kavrama, %25'i ise analiz basamağında yer almaktadır. Buna göre değerlendirme basamağında kazanım olmasına rağmen ünite değerlendirme sorularında değerlendirme basamağında sorunun yer almadığı

görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ünite değerlendirme sorularıyla kazanımların kısmen örtüştüğü fakat bazı alanlarda karşılayamadığı söylenebilir.

Tablo 3. 7. Sınıf Sosyal bilgiler dersi 3.ünite (Türk tarihinde yolculuk) kazanımları ile MEB ders kitapları değerlendirme sorularının taksonomik olarak karşılaştırılması

Bilişsel Düzey	**Kazanım**		**Değerlendirme soruları**	
	f	**%**	**f**	**%**
Bilgi	-	-	3	27.2
Kavrama	5	62.5	5	45.4
Uygulama	-	-	1	9.0
Analiz	1	12.5	2	18.1
Sentez	-	-	-	-
Değerlendirme	2	25	-	-
Diğer	-	-	-	-
Toplam	**8**	**100**	**11**	**100**

Tablo 3 incelendiği zaman 3.ünitede toplam 8 tane kazanım yer almaktadır. Kazanımların %62'sı kavrama, %12'i analiz, %25'i ise değerlendirme basamağında yer almaktadır. Diğer alanda ise kazanım bulunmamaktadır. Buna karşılık ünite değerlendirme sorularının %27'sı bilgi, %45'i kavrama, %18'i ise analiz ve %9'u ise uygulama basamağında yer almaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda değerlendirme basamağında 2 kazanım yer almasına rağmen, bu kazanımı karşılayacak sorunun bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi 4. ünite (zaman içinde bilim) kazanımları ile MEB ders kitapları değerlendirme sorularının taksonomik olarak karşılaştırılması

Bilişsel Düzey	**Kazanım**		**Değerlendirme soruları**	
	f	**%**	**f**	**%**
Bilgi	-	-	3	42.8
Kavrama	1	20	3	42.8
Uygulama	-	-	-	-
Analiz	2	40	1	14.2
Sentez	-	-	-	-
Değerlendirme	1	20	-	-
Diğer	1	20	-	-
Toplam	**5**	**100**	**7**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde 4.ünitede toplam 5 kazanım yer almaktadır. Kazanımların %20'si kavrama, %40'ı analiz, %20'si değerlendirme ve %20'si diğer alanda yer almaktadır. Ünite değerlendirme soruları incelendiğinde ise soruların %42'si bilgi, %42'si kavrama, %14.'ü ise analiz basamağında yer almaktadır. Bu sonuçlara göre değerlendirme basamağında 1 kazanım yer almasına rağmen, bu basamakta değerlendirme sorusunun sorulmadığı görülmektedir. Aynı zamanda duyuşsal alanda 1 kazanım olmasına rağmen yine bu kazanımı karşılayacak sorunun yer almadığı görülmektedir.4.ünitenin kazanımları ile değerlendirme sorularının kısmen, özellikle değerlendirme basamağı ve duyuşsal alanlarını karşılayacak soruların olmaması eksiklik olarak görülmektedir.

Tablo 5. 7.Sınıf sosyal bilgiler dersi 5.ünite (ekonomi ve sosyal hayat) kazanımları ile MEB ders kitapları değerlendirme sorularının taksonomik olarak karşılaştırılması

Bilişsel Düzey	**Kazanım**		**Değerlendirme soruları**	
	f	**%**	**f**	**%**
Bilgi	1	16.6	1	12.5
Kavrama	3	50	2	25
Uygulama	1	16.6	-	-
Analiz	-	-	4	50
Sentez	-	-	1	12.5
Değerlendirme	1	16.6	-	-
Diğer	-	-	-	-
Toplam	**6**	**100**	**8**	**100**

Tablo 5 incelendiğinde Sosyal bilgiler programı 5.ünitede toplam 6 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların hepsi bilişsel basamakta bulunmaktadır. Değerlendirme soruları incelendiğinde %12'si bilgi, %25'i kavrama, %50'si analiz, %12'si sentez basamaklarında olduğu görülmektedir. Uygulama basamağında kazanım olmasına rağmen onu karşılayacak sorunun sorulmadığı görülmüştür. Aynı şekilde değerlendirme basamağında 1 kazanım olmasına rağmen o kazanımı karşılayacak değerlendirme sorusunun yazılmadığı görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde 5.ünitenin kazanımları ile değerlendirme sorularının bazı basamaklarda örtüşmediği görülmektedir.

Tablo 6. 7.Sınıf sosyal bilgiler dersi 6.ünite (yaşayan demokrasi) kazanımları ile MEB ders kitapları değerlendirme sorularının taksonomik olarak karşılaştırılması

Bilişsel Düzey	**Kazanım**		**Değerlendirme soruları**	
	f	**%**	**f**	**%**
Bilgi	-	-	6	60
Kavrama	2	40	3	30
Uygulama	-	-	-	-
Analiz	3	60	1	10
Sentez	-	-	-	-
Değerlendirme	-	-	-	-
Diğer	-	-	-	-
Toplam	**5**	**100**	**10**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde 6.ünitede toplam 5 kazanım yer almaktadır. Kazanımların %40'ı kavrama, %60'ı analiz basamağında bulunmaktadır. Ünite değerlendirme soruları incelendiğinde ise %60'ı bilgi, %30'u kavrama, %10'u ise analiz basamağında bulunmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda 6.üniteyle ilgili olarak duyuşsal düzeyde hiç kazanımın ve değerlendirme sorusunun olmadığı görülmektedir. Ayrıca analiz basamağında 3 kazanım olmasına rağmen o kazanımı karşılayacak değerlendirme soru sayısı 1'dir. Bu sonuçlara göre her kazanımı yoklayacak en az 1 soru sorulması gerektiği düşünüldüğü için bu açıdan değerlendirme sorularının kısmen yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca tablolara genel olarak bakıldığı zaman kazanımların ve değerlendirme sorularının alt düzey bilişsel süreçlere yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. Bu ise öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçme açısında değerlendirme sorularının yetersiz olduğunu bizlere göstermektedir.

Tablo 7. 7.Sınıf sosyal bilgiler dersi 7.ünite (ülkeler arası köprüler) kazanımları ile MEB ders kitapları değerlendirme sorularının taksonomik olarak karşılaştırılması

Bilişsel Düzey	**Kazanım**		**Değerlendirme soruları**	
	f	**%**	**f**	**%**
Bilgi	-	-	5	38.4
Kavrama	-	-	4	30.7
Uygulama	-	-	-	-
Analiz	2	50	3	23.0
Sentez	-	-	1	7.6
Değerlendirme	-	-	-	-
Diğer	2	50	-	-
Toplam	**4**	**100**	**13**	**100**

Tablo 7 incelendiğinde bu ünitenin kazanımlarının diğer ünitelere göre daha az olduğu görülmektedir. Kazanımların %50'si analiz basamağında, %50'si ise duyuşsal alanda yer almaktadır. Değerlendirme soruları incelendiğinde ise daha fazla alanda dağılım gösterdiği görülmektedir. Buna göre soruların %38'i bilgi, %30'u kavrama, %23'ü analiz, %7'si ise sentez basamağında yer almaktadır. Duyuşsal alanda 2 kazanım yer almasına rağmen o kazanımı karşılayacak değerlendirme sorusunun olmaması ise eksiklik olarak görülmektedir.

Tablo 8. Ders Kitabı Ünite Değerlendirme Bölümünün Soru Türleri;

Ünite Değerlendirme Soru Türleri		
Sorular	**f**	**%**
Çoktan seçmeli	43	49.4
Doğru-yanlış	18	20.6
Boşluk doldurma	10	11.5
Açık uçlu	10	11.5
Kısa cevaplı	3	3.4
Eşleştirme	2	2.3
Bulmaca	1	1.1
Toplam	**100**	**100**

►Soru türlerinin analizi yapılırken numaralandırılmış her bölüm ayrı soru olarak ele alınmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere ünite değerlendirme sorularının yaklaşık %50'si çoktan seçmeli, %20 'si doğru-yanlış, %11'i boşluk doldurma,%11'i açık uçlu, %3'ü kısa cevaplı, %2.30'u eşleştirme ve %1.14'ü bulmaca sorularıyla oluşturulmuştur. Tablo incelendiği zaman soruların çoğunlukla çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu görülmektedir ayrıca soruların daha çok öğrencilerin hatırlamalarına dönük yani bilgi düzeyine yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. Öğrencilerin farklı düşüncelerini ortaya çıkaran açık uçlu sorulara ise değerlendirme bölümünde daha az yer verilmesi bir eksiklik olarak görülebilir. Ayrıca yine sorular içerisinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecek şekilde hazırlanan sorulara da pek fazla yer verilmediği görülmektedir. Soru türleri genel olarak değerlendirildiğinde geleneksel eğitim anlayışı çerçevesinde hazırlandığı, yapılandırmacı eğitim anlayışını tam olarak yansıttığı söylenemez.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada 7.sınıf sosyal bilgiler ders programı kazanımları ile ders kitabı ünite değerlendirme sorularının karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, 7.sınıf sosyal bilgiler ders programında 39 kazanım bulunmakta, en fazla kazanım (f=16) kavrama, (f=10) analiz, basamaklarında yazıldığı görülmüştür. Buna karşılık uygulama (f=1), sentez ise (f=0) olarak görülmüştür. Bu sonuç ders programındaki kazanımların dengeli bir şekilde dağıtılmadığını göstermektedir. Gazel ve Erol(2012)," ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi" çalışmalarında, taksonomik olarak ders programındaki 39 kazanımdan daha çok bilişsel alanın kavrama düzeyinde olduğunu, bilişsel alanın bilgi basamağı ile uygulama basamağı ve duyuşsal alanın örgütleme basamağı ve tepkide bulunma basamağından sadece birer tane kazanımın bulunması, eleştirilebilir bir durum olarak değerlendirmektedirler. Kayhan ve Tokcan(2013)," ilköğretim sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ünite kazanımları ile ders kitapları hazırlık ve değerlendirme sorularının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler açısından karşılaştırılması" çalışmalarında 4.sınıf kazanımların % 78'i bilişsel , % 20'si duyuşsal ve % 2'si psikomotor alana girdiği, 5. sınıf kazanımların ise % 78'i bilişsel, % 22'si duyuşsal alana girdiğini tespit etmişlerdir. Bu durum kazanımların orantısız şekilde dağıtıldığı görüşünü desteklemektedir. Araştırmada 1.Ünite "iletişim ve insan ilişkileri" n de kavrama basamağında 3 kazanım varken kazanımları ölçmek için sadece 1 soru sorulduğu görülmektedir. Aynı şekilde analiz basamağında 1 kazanım varken o kazanımı ölçecek bir soru yazılamamış olduğu görülmektedir, bu açıdan kazanımlar ve değerlendirme soruları arasında uyuşmazlık olduğu söylenebilir. 2.ünite "ülkemizde nüfus"da ise değerlendirme basamağında 2 kazanım olmasına rağmen bu kazanımı yoklayacak soru bulunamamıştır.3.ünite "Türk tarihinde yolculuk"ta kavrama basamağında 5 kazanım varken bu kazanımları yoklayacak 4 soru sorulmuştur ayrıca yine değerlendirme basamağında 2 kazanım varken bu kazanımı yoklayacak soru yazılmamıştır.4 ünite "zaman içinde bilim"de değerlendirme basamağında 1 kazanım varken o basamağı yoklayacak soruya rastlanmamıştır.5.ünite "ekonomi ve sosyal hayat" ünitesinde uygulama ve değerlendirme basamaklarında kazanımlar olmasına rağmen o kazanımları yoklayacak soru yazılmadığı görülmüştür.6.ünite"yaşayan demokrasi" de analiz basamağında 3 kazanım yer alırken bu kazanımları yoklayacak yalnız bir soru vardır. Son olarak 7.ünite "ülkeler arası köprüler" de böyle bir çelişkiye rastlanmamıştır. Üniteler ve tablolar genel olarak incelendiğinde her kazanımı yoklayacak en az bir soru sorulması gerektiği görüşü desteklenmemekte ve soruların kazanımları karşılama oranlarında eksikler görülmektedir..

Araştırma sonucunda ders kitabında bulunan ünite değerlendirme sorularının büyük oranda bilişsel alana yönelik olarak hazırlandığı duyuşsal alana ise çok küçük bir oranda yer verildiği görülmektedir. Sorular incelendiğinde Bilişsel alanın bilgi basamağında(f=41) soru sorulduğu, kavrama basamağında(f=17),uygulama basamağında (f=0), analiz basamağında (f=14), sentez basamağında (f=8),değerlendirme basamağında ise (f=0) olarak tespit edilmiştir. Ünite değerlendirme sorularında özellikle değerlendirme ve uygulama basamaklarında sorunun yazılmamış olması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Soruların genelde alt düzey bilişsel seviyeyi ölçmeye dönük olduğu görülmekte bunun yanında üst düzey bilişsel seviyenin ölçülmesi ihmal edildiği görülmektedir. Çolak ve Demircioğlu(2010), "tarih dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması" çalışmalarında öğretmenlerin hazırladıkları sınav kâğıtlarından ulaşılan sonuçlarda, neredeyse tamamına yakınında alt düzey soruları tercih ettikleri tespit etmişler ,üst düzey soruların oranının ise yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar ile çalışmamızda ki sonuçlar uygunluk göstermekte gerek milli eğitim kitaplarında gerekse öğretmenlerin hazırladıkları ölçme değerlendirme çalışmalarında daha çok alt düzey soruların tercih edildiği görülmektedir. Çalışkan ve Yıldız(2008), "1998 ve 2004 programlarına göre hazırlanan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının analizi" çalışmalarında, 4. sınıf ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirmelerinde sorulan sorular Bloom taksonomisine göre karşılaştırıldığında en çok bilgi düzeyinde (%51.6) soru sorulduğunu, ancak diğer düzeylerde de (kavrama, analiz, sentez, uygulama, değerlendirme) sorular sorulduğu tespit etmişlerdir. Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte ders

kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının daha çok üst düzey bilişsel seviyeyi ölçmesi gerektiği düşünülmektedir.

MEB(2008),"ilköğretim okulu ders kitaplarının değerlendirilmesi"(ar-ge) çalışmasında branş öğretmenlerinin % 53,68'i derslerin genelinde ders kitaplarındaki ünite/tema/öğrenme alanı sonunda verilen ölçme araçlarının geliştirilmesi gerektiği görüşünü ortaya koymuşlardır.

Yine aynı araştırmada sosyal bilgiler öğretmenleri (%50,1) ders kitaplarındaki ölçme araçlarının öğrencinin düzeyine uygunluğunu geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca branş öğretmenlerinin % 55,92'si derslerin genelinde ders kitaplarındaki ölçme araçlarının kritik kazanımları ölçme düzeyinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Burada öğretmenlerin görüşleri de dikkate alındığında sosyal bilgiler ders kitapları değerlendirme sorularının öğrenci seviyelerini geliştirebilecek ve kritik kazanımları karşılayabilecek şekilde yazılması ve öğrencilerin alt düzey bilişsel becerilerini ölçtüğü kadar üst düzey bilişsel becerilerini de ölçmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara ve bunların sonuçlarına dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulmaktadır.

►Ünite değerlendirme sorularının kazanımlarla uygunluk içinde hazırlanması, programın amacına ulaşıp ulaşmadığını anlamamız açısından önemlidir. Bu açıdan sorular hazırlanırken kapsam geçerliliğinin sağlanması gerekmektedir. Bu yüzden sorular hazırlanırken kapsam geçerliğini güvence altına almanın en güvenilir yolu belirtke tablosu kullanmaktır, yani hangi konuda kaçar soruyu hangi düzeyde soracağına ilişkin planlama yapmak ihmal edilmemelidir.

►Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde en önemli amaçlardan biri, öğrenciye toplumsal kişilik kazandırmak olduğundan dolayı öğrencilerin bu amaç çerçevesinde programa uygun özellikle duyuşsal alanın da fazla olduğu kazanımlar hazırlanmalı ve onu ölçebilecek değerlendirme soruları oluşturulmalıdır.

►Değerlendirme soruları hazırlanırken öğrencinin yalnızca alt düzey bilişsel süreçleri değil üst düzey bilişsel süreçlerini de ölçebilecek, öğrenciye yaratıcı ve çözüm odaklı düşünme becerilerini geliştirecek sorular sorulabilir.

►Öğrencinin öğrendiklerini uygulayabileceği eğlenceli etkinlikler, değerlendirme aşamasında kullanılabilir.

►Soru türlerinde iyileştirmeler yapılarak yapılandırmacı anlayışın yansıtıldığı alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine de yer verilebilir.

Kaynakça:

Bilgili,M."Coğrafya 9 ve 10. sınıf ders kitaplarındaki etkinlikler, ölçme ve değerlendirme çalışmaları ve etkileri". Marmara Coğrafya Dergisi.(2011):sayı 24.s:201-217

Çalışkan, H., Yıldız, M."1998 ve 2004 programlarına göre hazırlanan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının analizi. TSA.(2008):Yıl 12 .s 1.s:75-88.

Çepni, S. Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon,2010

Çolak,K. Demircioğlu,İ.H."Tarih dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması. Millî Eğitim National Education.(2010):Yıl 39.sayı 187 s:160-170

Çalışkan, H. "Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi". Eğitim ve Bilim.(2010):cilt 36. sayı 160

Çakmak, Z., Taşkıran,C.“7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesindeki kazanımlar ve Gagne’nin öğrenme ürünleri. PAU Eğitim Fakültesi Dergisi.(2010): Sayı 38. Sayfa: 181-190

Demirel, Ö.Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.(5.baskı).Pegem A.yayıncılık.2010

Ekiz, D.Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş. Ankara. Anı yayıncılık.2003

Ermurat, D. G,Gümüş,İ.,Kurt,M.,Feyatörbay,E.“İlköğretim fen bilgisi dersinde sorulan sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analizi (Erzurum örneği).”EKEV Akademi Dergisi.(2011): Yıl15. Sayı 49. s:261-269.

Gündüz, Y. “İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom’un bilişsel alan taksonomisine göre analizi”Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. (2009):cilt 6. Sayı 2.sayfa:150-165

Geçit, Y. ,Yarar,S.“9. sınıf coğrafya ders kitabındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analizi”.Marmara Coğrafya Dergisi.(2010):sayı 22 s:154 - 167

Gazel, A. A., Erol, H. “İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi” Kuramsal Eğitimbilim Dergisi. (2010): cilt 5.sayı 2.sayfa:202-222.

Keçe,M.,Merey,Z.“İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi.Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. (2011):cilt 8 .sayı 1.sayfa:110-139

Kayhan, C., Tokcan, H. “İlköğretim sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ünite kazanımları ile ders kitapları hazırlık ve değerlendirme sorularının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler açısından karşılaştırılması. The Journal of Academic Social Science Studies.(2013):cilt 6 .sayı 3 .sayfa:685-700.

Karadeniz, O. ,Eker,C.,Burunsuz,E.“Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre değerlendirilmesi”Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.(2015): cilt 10 .sayı 3 .sayfa:563-580

Karadeniz, O. Eker,C.,Ulusoy,M.“Teog sınavındaki T.C. inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersine ait soruların kazanım temelli olarak değerlendirilmesi”Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi. (2015): cilt.6. sayı.18

Komisyon. İlköğretim sosyal bilgiler ders kitabı. MEB yayınları.(3.baskı).2014

Mutlu,M.,Uşak,M.,Aydoğdu,M.“Fen bilgisi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi”.G.Ü.Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.(2013):cilt 4.sayı 2. s:87-95.

Sönmez, V.Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Anı Yayıncılık.(10.baskı).2003

Tutkun,Ö.F.“Bloom’un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış.” Sakarya University Journal Of Education.(2012):cilt 2

e-mufredat.meb.gov.tr/.../14062748_incelemekriterleri_14012013.pdf

http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/ana.html

Sözer,E.“Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri” w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/ioltp/2295/unite02.pd.(erişim:2015)

Tarih Eğitiminde Arşiv Belgelerinin Rolü ve Önemi

The Role And Importance Of Archıve Documents In Education

Doç. Dr. MEMMEDOVA Metanet *

Öz:

Dünyanın öyle bir inkişaf etmiş ülkesi ve kültürel halkı yoktur ki, onun arşivi olmasın. Arşiv ait olduğu halkın tarihi geçmişini temsil ediyor. Hele eski zamanlardan devletin önemli belgeleri müzelerde, kütüphanelerde, mabet ve saraylarda, saray arşivlerinde muhafaza ediliyordu. Arşivler devletin önemli belgelerini muhafaza ettiğinden hep devletin yürütme organının içinde kararlaşan kurum olmuştur. En eski zamanlardan bu yana arşivlerin gelişme yolunu izlesek, onların tarihinin milattan önceki dönemlere gidip çıktığının görür, onların ilk yazının meydana geldiği günden, eski devletlerin kurulduğu dönemden mevcut olduğunu görürüz. Arşiv belgeleri dönemini yansıtan önemli bir kaynak olmakla yanaşı tarihsel dönemin sosyo-politik, sosyo-kültürel hayatının en farklı ve en önemli yönlerini cemleştirmekle nerede saklanılmasından asılı olmayarak bugüne kadar muhafaza edilir.

Makalede amaç hem dünya arşivlerinin, hem de Azerbaycan arşivinin geçtiği tarihi yola göz atılacak, özellikle Azerbaycan'ın Sovyet döneminde arşivlerin "sovyetleştirilmesi" politikası, devlet bağımsızlığından sonra ise onların belgelemek, komplektleşdirilmesi alanındaki yenilikler hakkında bilgi verilecek, bu dönemlerde arşivlerde içeren belgelerin hangi nedenlerle yok olması ve ortadan kalkışına açıklık getirilecek, Sovyet döneminde ülke topraklarından kasten aparılan önemli arşiv belgelerinin Azerbaycan tarihinin gelecekte sahteleştirildiği amacının güdüldüğü de açıklanacaktır. Bilinen bir gerçektir ki, Sovyetler döneminde ülke merkezden idare edildiğine göre Azerbaycan'da faaliyet gösteren Genel Arşiv İdaresi, aynı zamanda Merkezi Devlet Arşivleri Moskova'nın, SSCB Genel Arşiv idaresinin talepleri temelinde faaliyet göstermiş ve Moskova'ya yıllık rapor vermek zorunda kalmıştır. Bu konulara açıklık getirerek karşılaştırmalı analiz metoduna dayanarak, araştırma yapılacak ve Avrupa ülkelerinde olan bizim için önemli sayılan belgelerin ülkemize getirilmesinde kamu politikaları ve özel emeği, hizmetleri olan araştırmacıların vatana getirilmiş oldukları somut belgelerle tanış edeceğiz. Bu belgeler Azerbaycan tarihinin öğrenilmesine yeni açıdan bakmak imkanı verdiğinden, makale hem yeni faktlar ortaya koyacak, hem de umum Türk tarihine yeniden objektif bakma imkanını verecektir.

Anahtar Kelimeler: Devlet arşivleri, Arşiv belgesi, kaynak, tarih eğitimi, arşivcilik

* Bakü Devlet Üniversitesi, metanet.memmedova.61mail.ru

Abstract:

The world has no such developed country and no cultural people, it is its archive. The archive represents the historical past of the people it belongs to. In ancient times, important documents of the state were preserved in museums, libraries, temples and palaces, in palace archives. Since the archives kept the important documents of the state, the state was always the institution decided within the ehecutive organ. We can see from the earliest times that we have seen the development of the archives, their history goes back to the previous periods of Milat, and from the day when their first writing came to an end, the old states were established. It is kept as an important source that reflects the archival documentary period, and it is preserved until now, without hovering where the most different and most important aspects of the socio-political, socio-cultural life of the historical period are hidden.

The purpose of this article will be to look at the history of Azerbaijan's archives and the history of Azerbaijan's archives during the Soviet era. After the independence of the state, information about the innovations in the area of documenting and completing the archives will be given. It will be ehplained that the important archive documents deliberately apportioned from the territory of the country during the Soviet era were triggered by the purpose of the future deception of Azerbaijani history. It is a known fact that the General Administration of Azerbaijan, which operated in the Soviet period, was forced to operate on the basis of the demands of the Central Archives Moscow, the USSR General Archives Administration and to report annually to Moscow. Based on the comparative analysis methodology, we will introduce to the country the documents that are important for us in the European countries and the concrete documents that researchers with public policy and special labor, services are brought to our country. Since these documents allow us to look at the history of Azerbaijani from a new angle, the article will reveal new faktions and will allow us to look back on the public history again.

Keywords: State archives, Archival documents, resources, education, archiving

Giriş

Arşiv belgeleri herhangi bir belirli tarihi dönemin sosyo-politik, sosyo-kültürel hayatının çeşitli ve en önemli taraflarını yansıtan eşsiz tarihi kaynak olarak devlet tarafından korunmaktadır. Arşiv işini, onun tarihinin teorik, metoidiki ve kurumsal meselelerini öğrenen ve uygulayan bir bilim olarak arhivşünaslıq siyasi, bilimsel güncellik, ayrıca büyük önem taşımaktadır. Okul tarih kursunda, tarih derslerinde arşiv belgelerinin uygulanması ve öğrenilmesinin çok büyük rolü ve önemi var. XIX yüzyılda Avrupa'da teşekkül etmiş pozitivizm akımı tarihin öğrenilmesinde kaynaklara, tarihi senede büyük önem verir ve kutluyorlardı ki, tarihi belge varsa tarih var, tarihi belge yoksa, tarih anlamsız bir tarihtir. Onlar kaynaklarda perakende, dağınık halde olan doğru ve sahih tarihi olguların tespiti, ayrıca bu olgular arasında neden-sonuç ilişkilerinin, qanunauyğunluqlarına endüktif yolla (basitten mürekkebe, adiden gelişmişe doğru mantıksal yolla) ilişkilendirilmesini tarihi belge bazında tarihin öğrenilmesinde iki önemli belirti olarak kutluyorlardı.

Belli ki, arşiv belgelerinden üst sınıf öğrencilerinin tarih derslerinde, üniversitelerin tarih fakültelerinin müfafiq derslerinde araştırma amacıyla, pratik açıdan kullanılıyor. Çünkü arşiv belgelerinden görsel şekilde kullanmak ve onlardan yararlanmak, öğrenilen tarihi olayları, tarihi gerçekleri arşiv belgeleri ile ilişkilendirmek için bireylerde belli tarihsel bilgi sistemi, arşiv belgelerinden yararlanmak becerisi, onunla çalışmak alışkanlıkları olmalıdır. Arhiv belgeleri tarihi gerçekliği özünde yansıtmakla, sözkonusu tarihi olay veya olguyu daha inandırıcı olur, onun ilmiliyini ve sübutluluğunu artırır. Arşiv belgelerinde yansıyan dönemin abu-havası, kolorisi, lojistik serisi, gerçeğe uygunluğu eks olunur. Arhiv belgelerine değerli bir malzeme, tarihsel kaynak ve mehez dikkatli ve saygılı yanaşılmalıdır. Sekiz, dokuz, on, on birinci sınıfların tarih derslerinde arşiv belgelerindeki bir alıntı, örnek olarak kullanılır, sözkonusu dönemi daha kabarık ve etkili vermek için sunulmuştur. Ali okulların tarih derslerinde ise, Arhivşünaslıq bir bilim olarak öğretiliyor, arşiv belgeleri, onlardan kullanım fonksiyonları, devlet arşivlerinde

muhafaza edilen belgeler, Azerbaycan tarihinin gelişim dönemlerinin araştırılmasında onların önemi, sosyal-politik, sosyo-kültürel süreçleri kendisinde yansıtması vb. meseleler tahlil ve tetkik edilir. Tarih derslerinde arşiv belgelerinden istifade modern eğitim alanında hem de disiplinler arası entegrasyonu esaslandırır. Tarih ilmi bir takım temel ve yardımcı bilim dalları ile bütünleştirici iletişmdedir. Tarih biliminin ve tarihin öğretimi metodikasının yardımcı tarih fenni sayılan Arşivşünaslıqla entegrasyonu büyük bilimsel aciliyet arz etmektedir. Devlet arşivlerinde muhafaza edilen fon yazıları, Azerbaycan'ın belli bir dönem tarihi gerçekliğini yansıtan tarihi yazılı kaynaklar, çeşitli yıllarda yayınlanmış konu icmalları ve mecmualar, hem de tarihçilerin yayınladığı bilimsel makaleler, toplular ve monoqrafiyalar arhivşünaslığın ne kadar zengin bilimsel metodiki üsse sahip olduğunu bir daha doğruluyor. Tarih ilmi Arhivşünaslıqla sıra, diğer bilimlerle de sih bağlıdır ki, bunlara Menbeşünaslıq, Nümismatik, Epiqrafika, Arkeoloji, Arheoqrafiya, Toponimika vb. Arşiv belgeleri çok önemli tarihi öneme sahiptir, çünkü bu belgeler öğrenilen dönemi, dönemin sosyo-politik durumunu, karakter ve özelliklerini yansıtır. Ayrıca, arşiv işi bu belgenin korunması, saklanması, muhafaza edilmesi, ondan çeşitli bilimsel, kültürel, siyasi ve diğer amaçlar için kullanımını gerçekleştirir.

Azerbaycan'da arşiv oluşturma çok zor ve ağır bir şekilde geçmiştir. Eski devlet tarihine ve kültüre sahip Azerbaycan stratejik bir bölge olarak daima yabancı işgalciler dikkatini çekmiştir. Uzun yıllar Azerbaycan toprakları çeşitli işgalci devletlerin mücadele meydanına dönüşmüştür. Neticede de bu bölgede oluşan değerli arşiv belgeleri veya imha edilmiş, yahut da yabancı işgalciler tarafından talanıb gerçekleştirilmiştir. Bugün dünyanın çeşitli ülkelerindeki müze ve arşivlerde halkımızın tarihine ait tutulan çok değerli belgeler ve nadir elyazmaları söylediklerimize görsel kanıtıdır. Yirminci yüzyılın başlarına kadar Azerbaycan'da devlet yönetiminin temel niteliklerini olan ve her bir halkın manevi servetini oluşturan arşiv olmamıştır. Ülkemizde arşiv çalışmasının esası sadece 1920 yılı Aralık ayının 6-da Azerbaycan Devrim Komitesi Başkanı Neriman Nerimanov tarafından imzalanmış "Tek Devlet Arşiv Fonu oluşturulması ve Halk Maarif Komiserliği bünyesinde merkezi devlet arşivinin düzenlenmesi hakkında» dekretle konmuştur. Bu dekrete sırasıyla Azerbaycan topraklarında geçmişte mevcut olmuş ve Doğum verilirken faaliyette olan idare, kurum ve işletmelerin arşivleri Vahid devlet arşiv fonu dahil edilmeli ve büro kurtarmış çalışmalar ise merkezi devlet arşivine verilmeliydi.

Azerbaycan Cumhuriyeti bağımsızlığını elde edene kadar arşiv şebekesinde yüksek örneği sayılan Genel Arşiv kontrolü, ayrıca devlet arşivleri Moskova'nın, SSCB Bakanlar Kurulu yanında faaliyet gösteren Genel Arşiv Kurulu'nun karar ve esasnamelerinde ileri gelen talepler üzerine etkinliğini düzenliyor, her yılın sonunda Moskova'ya yıllık veriyorlardı. Azerbaycan Cumhuriyeti bağımsızlığtan sonra etkinliğin temel alanlarından olan arşiv hizmetlerinde de değişikliklerin esası koyuldu. Azerbaycan halkı kendi manevi serveti olan arşivlerine sadece 1991'de SSCB dağıldıktan sonra sahip oldu. Kendisinin bağımsızlığını elde etmiş cumhuriyetimizin arazisinde olan bütün arşivler Azerbaycan halkının gerçek manevi servetine çevrildi ve bu arhivlerdeki belgeler üzerinde mülkiyet hakkı Azerbaycan halkına mahsus oldu. Arşiv belgelerinden tarihimizin incelenmesinde yaygın olarak kullanılmaya başlandı ve arhivlerimiz uluslararası arşiv kuruluşları ve tek tek devletlerin arşiv hizmeti organları ile ilişkiler yaratdı. Azerbaycan Cumhuriyeti arşiv hizmeti teçkilatları halkımızın asırlık tarihini öğrenmek için değerli belgelerin toplandığı ve muhafaza edildiği bilimsel edqiqat merkezleri gibi faaliyetlerini sürdürdüler. Yeni arşiv oluşturma, arşiv çalışmasının iyileştirilmesi esasında Devlet bu alanda stratejisini belirletdi, yeni karar, kararname ve serencamların yaptı. SSRİ dağıldıktan sonra eski Sovyetler Birliği topraklarında kurulmuş cumhuriyetlerin hepsinde arşiv işine ait yeni yasalar kabul edilmiştir. Respublikamızda Milli Arşiv Fonu hakkında kanunun tasarısının hazırlanması üzerinde uzun süre çalışma yapılmış, hazırlanmış proje 1998 yılında Milli Meclise sunulmuştur. Milli Meclisin 1999 yaz oturumu döneminde bu yasanın projesine incelenmesi ve müzakeresi işi yoğun şekilde devam ettirilmiş ve aynı yılın Haziran ayında "Milli arşiv fonu hakkında" Kanun kabul edilmiş ve Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı tarafından 1999 Haziran ayının 22-de imzalanmıştır. 1999 Temmuz ayının 27-de ise Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı tarafından "Milli arşiv fonu hakkında" Azerbaycan Cumhuriyeti Kanununun uygulanması hakkında "ferman imzalandı. Bu

fermanda Kanundan doğan görevlerin yerine getirilmesi için Bakanlar Kurulu ve diğer yönetim yapıları karşısında somut görevler qoyulmuşdur. Respublikamızda arşiv quruculuğunun gelecek yönlerini, yani arshivlerimizin stratejisini belirleyen beş bölüm ve yirmi üç maddeden oluşan bu Kanun Azerbaycan Cumhuriyeti'nde Milli arşiv fonunun oluşturulması, muhafazası, kullanımı ve arşivlerin faaliyetleri ile ilgili ilişkileri düzenler. Yasada ilk olarak arşiv işi alanında devletin görevleri çok açıkça tespit edilmiştir: Arşiv işi alanında devlet politikasının oluşturulması ve uygulanması; arşiv çalışmasının teşkilinin birim ilkelerinin saptanması; arşiv fonu belgelerinin komplektleşdirilmesi, muhasebe, muhafazası ve onlardan istifade kurallarına teminini kontrol; arşivlerin korunmasına ve gelişmesine devlet güvencesi; arşiv kadrolarının hazırlanması; arşiv fonlarının ve devlet arşiv fonu belgelerinin komplektleşdirilmesi, muhasebe, muhafazası, kullanımı ve bu belgelerle ilgili mülkiyet konularının düzenlenmesi, arşivlerin lojistik içinde güçlendirilmesi; arşiv fonu belgelerinin Azerbaycan Cumhuriyeti'nden geçici olarak yurt dışına götürülmesi ile ilgili konuların düzenlenmesi; yabancı ülkelerin arşivlerinde saklanan, Azerbaycan'ın tarihine ve kültürüne ait olan, halkın maddi ve manevi yaşamını yansıtan belgeler (onların suretlerinin) Azerbaycan Cumhuriyeti devlet arşivlerine getirilmesi yansımıştır.

Arşivler tarafından belgeler külliyyatları yayınlanıyor, radyo ve televizyon yayınları yapılır, belgeler basında yayınlanıyor. Cumhuriyetimizin ve yabancı ülke vatandaşlarının sosyal-hukuk içerikli uygulamalar ve sorguları icra olunur. Bununla sıra fermanda belirtilmiştir ki, arşiv hizmetinin durumu ve yapısı bağımsız Azerbaycan Cumhuriyeti'nde giden devlet yapılanması çalışmasının taleplerine tam cevap vermiyor. Arşiv işi alanında şimdiye kadar tek bilgi içinde yaradılmaması, elektronik-bilgi taşıyıcılar imkanlarından yeterince istifade olunmaması, arşiv hizmeti kuruluşlarının maddi-teknik donanımının modern standartlara uymaması bu alanda sorunlar yaratır. Fermanda arşiv binalarının kullanılamaz durumda olması, arşiv çalışmasının bazı alanlarında perakendelik hallerinin ortaya çıkması, yerlerdeki işletme, idare ve kurumlarda büro ve arşiv çalışmasının gerekli düzeyde olmaması dikkate çatdırılır. Azerbaycan halkının tarihinin ilk kaynaklar bazında öğrenmesinden idare ve işletmelerin yanı sıra vatandaşların bilgiye olan günlük gereksinimini karşılamada Milli arşiv fonunun büyük önemi göz önüne alındığında, arşiv çalışmasının iyileştirilmesi amacıyla Cumhuriyet Başkanı, Azerbaycan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu yanında Genel Arşiv İdaresinin temelinde Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Arşiv İdaresini yaratmak karar edir. Gösterilen Fermanla Başkan Azerbaycan Cumhuriyeti Bakanlar Kuruluna Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Arşiv İdaresi esasnamesinin taslağı hazırlayarak, onay için Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanına sunmayı, Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Arşiv İdaresi aparatının say haddini teyit etmeyi tapşırır. Habele bu fermanla arşiv hizmeti kuruluşlarının maddi-teknik donanımının iyileştirilmesi, arşiv hizmetinin gerekli binalarla sağlanması, mevcut arşiv binalarında onarım ve restorasyon çalışmalarının yapılması, arşiv çalışanlarının sosyal durumunun iyileştirilmesi gösteriliyor. Milli lider Haydar Aliyev'in 2002 yılı Aralık ayının 2-de imzaladığı "Azerbaycan Cumhuriyeti'nde arşiv çalışmasının geliştirilmesi hakkında" 816 №-li belgesinin olağanüstü önemi var. (Azerbaycan Cumhuriyeti'nde arşiv çalışmasının geliştirilmesi için Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanının fermanı, "Azerbaycan" gazetesi, 3 Aralık, 2002) Fermanında gösterilir ki, Azerbaycan halkının tarihinin ilk kaynaklar bazında öğrenmesinden idare ve işletmelerin yanı sıra vatandaşların bilgiye olan günlük gereksinimini karşılamada Milli arşiv fonu büyük önemini dikkate alarak arşiv çalışmasının iyileştirilmesi amacıyla Cumhuriyet Başkanı, Azerbaycan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu yanında Genel Arşiv İdaresinin temelinde Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Arşiv İdaresini yaratmak konusunda karar alır. Görüldüğü gibi, Cumhuriyet Başkanının arşiv çalışmasının geliştirilmesi hakkındaki bu fermanı ülkemizde arşiv işi alanında geniş prespektivler açıyor. Umuyoruz ki, bu fermandan doğan görevlerin yerine getirilmesi ile arhivlerimiz halkımızın tarihine, özellikle bağımsızlık dönemi tarihine ait belgelerin toplanması, muhafazası ve onlardan iyice kullanarak çalışma düzeni alanında asıl mehez işlevini başarıyla yerine yetire bilirler. Halqımızın bedelsiz manevi serveti olan arşiv belgelerine düzenli ele alınmaktadır. Devlet organlarının, idare ve işletmelerin bilgiye olan günlük talepleri ödenir, cumhuriyetin ve yabancı ülkelerin yüzlerce bilim adamı kendi bilimsel araştırmalarında, monografi ve ders kitaplarının yazılmasında arhivlerimizin belgelerinden geniş

kullanırlar. Arşivler tarafından belgeler külliyyatları yayınlanıyor, radyo ve televizyon yayınları yapılır, belgeler basında yayınlanıyor.

Arşivlerde depolama birimi olarak kaydedilen Nümismatik malzemelerin, onları öğrenen Nümismatik biliminin de tarihin öğretimi tekniği ile entegrasyonu kaçınılmaz ve çok önemlidir. Bu söze ilk kez eski Roma'nın yazılı kaynaklarında rastlanır ki, Latin dilinden Yunan diline geçerek belirli değişikliğe uğrayan bu söz "Monet" olarak tercüme edilir ve "tanımlıyorum", "qanunileşdirirem" anlamlarına gelir. Sikkenin forma, tarif, yazı, amblem tetkiki, para kesen ülkelerin ekonomik-siyasi, kültürel ve ideolojik tarihinin araştırılmasında önemli bir rol oynar. Ayrı ayrı sikke ve komple istif bulgularının, zerbhanaların tetkiki para ilişkilerinin mahiyetini, eski ticaret yollarının yönünü, sanayi yollarının yönünü, metalik derecesini, takas biçimlerini belirler. Sikke yazılı ve arkeolojik kaynakların araştırılması ile yakın ilişkide öğrenilir. Nümismatik bilim olarak XVI yüzyılda, Koleksiyon toplama ise daha önce oluşmuştur. Numizmatikanın gelişimi antik sikkelerin çalışma ile başlanılmıştır. Kurucusu Viyana numizmatı J.H. Ekkel olmuştur. Azerbaycan'da numizmatika bilimsel ancak Sovyet döneminde oluşmuş, ikiminillik tarihe sahip zengin Azerbaycan Nümismatik mirasının ilk toplayıcısı ve araştırmacı J.A. Pahomov olmuştur. Onun eserlerinde Azerbaycan'da bulunmuş sikke ve definelerin geniş bilimsel açıklaması verilmiştir. Zengin numizmatik mirasa malik olan Azerbaycan erazisinde tapılan sikkelerin düzenli şekilde kayda alınmasına вe öğrenilmesine 1920 yılında Azerbaycan SSC Devlet Müzesi'nin bünyesinde Numizmatika fondunun yaradılmasından sonra başlanılmışdır. Yaradıldığı ilk yıllarda 103 sikkeden ibaret küçük kolleksiyaya malik olan bu fond şimdi respublikada 100 000'den çok sikkenin saxlanıldığı, tetkik ve tebliğ olunduğu vahid numizmatik merkezdir. Bunların esas hissesini Azerbaycan Respublikası erazisinde kesilmiş ve tapılmış paralar oluşturmaktadır. Bu paralar sırasında IX-XVIII yüzyıllar Azerbaycanın feodal devletleri - Şirvanşah-Mezyediler, Saciler, Salariler, Şeddadiler, Azerbaycan Atabeyleri, Qaraqoyunlu, Ağqoyunlu, Safevilere, xanlıqlara mahsus sikke hüsusi önem daşıyır. Fondda ayrıca antik ve Doğu sikkelerinden ibaret kolleksiyalar, eski Yunanıstan şehirlerinin, Roma, Bizans imparatorluklarının, Helenistik devletlerinin (Selevkiya, Parfiya, Baktriya), Sasaniler, Arap Xilafeti, Selcuqlar, İlhanlılar, Cuçiler, Osmanlılar, Efşarlar, Baburiler vb. döneminde darp olunmuş ve Azerbaycan erazisinde tapılan paralar saxlanılır. Fondda, demek olar ki, bütün dünya ülkelerini (Batı Avropa, Rusiya, Hindistan, Çin vb.) Temsil eden sikke kolleksiyaları mövcuddur. Azerbaycanda numizmatikanın bir bilim olarak teşekkülü ve ötesi başarıları işte Müzede Nümismatik fondunun oluşturulması, bu fonduna kurucusu ve uzun süre mühafizi olan emektar bilim xadimi, Azerbaycan SSR EA-nın mühbir üyesi, tarih bilimleri doktoru, professor YA Paxomovun (1880-1965) faaliyeti ile ilgilidir. Geniş bilimsel merak sahibi olan bu alimin Azerbaycan topraklarında ortaya çıxarılan rastgele sikke bulgularının kayda alınması, toplanılması, tetkik ve yayın olunması alanında gösterdiği çaba ve elde ettiği bilimsel başarılar büyük önem taşıyor. Azerbaycan sikkelerinin araştırılmasında A.Rehimovun da emeği az olmamışdır. Onun Azerbaycan'ın para hacmini adanmış 15 bilimsel yayını sırasında "Bakı Definesi" (1948), "Ağqoyunluların nadir sikkeler", "Örenqala ve Bakü'de arxeoloji kazılar sırasında bulunan sikkelerin xülasesi" makaleleri Nümismatik fonunun malzemeleri esasında hazırlanmış araştırma işleridir. Tarih derslerinde tarihin öğretimi metodikasının disiplinlerarası bütünleştirici ilişkide olduğu yardımcı bilim alanlarından biri de Epiqrafikadır. Epiqrafika bildiğimiz gibi eski yazılı anıtları öğrenen bilim dalıdır. Tabii ki, bu anıtlar de tarihimizin araştırılmasında çok büyük öneme sahiptir. Araştırmalar neticesinde bulunan bir çok epigrafik anıtlar müzelerde saklanıyor. Ayrıca, Arheoqrafiya da eski yazılı kaynakların araştırılması ve öğrenilmesi ile meşguldür. Tarihin eğitiminde fenlerrası ve fendahili inteqrativliye dayalı yardımcı fenlerden biri de Toponimikadır. Kafkasya'nın coğrafi, tarihi, Arkeografik yönünden incelenmesi, eski yazmaların restorasyonu işinde etkin görev etdiyinden tedqiqatçılar Mirze Feteli Ahundzadeni Azerbaycan toponimikasının kurucusu, ilk Arkeografik adlandırırlar. O, ünlü oryantalist A.Berjenin yönetiminde hazırlanan "Kafkas Arheoqrafiya Komisyonu Aktları" mecmuesinin esas tertibçilerinden biri olmuş, "Etkin" ların beşcildi için 700 sayfa hacminde malzeme çevirmiştir. XIX esin ortalarında Kafkasya bölgesine dahil olan ülkelerin araştırılması, Kafkas halklarının tarihine dair belge materyallerinin

analizi ve randevu için Kafkas Arheoqrafiya Komisyonu kurulmuştur. QAKA-nın araştırılması ve analiz, onlardaki belgeler hakkında tarih derslerinde bilgilerin verilmesi, Kafkasya bölgesinde stratejik konuma sahip olan Azerbaycan ve onun tarihi hakkında belirli bilgiler elde sağlar. XIX yüzyılın sonu-XX başlarında Azerbaycan'da kapitalist ilişkilerin, petrol endüstrisinin gelişimini yansıtan, tarih öğretisinde az bir kısmı hakkında bilgi verilen arşiv belgelerinde Azerbaycan'ın sosyo-politik, sosyo-kültürel ve ekonomik hayatı, teknik gelişme, işçi sınıfının durumu, bu bölgede Rus çarizminin yürüttüğü siyaset, devrimci hareketin tarihi vb. içeren edilmiştir. Öğrencilerde milli vatanseverlik hislerinin aşılanması, düşmana karşı mücadele hislerinin şekillenmesinde alıntı getirilen bu tarihi belgeler bedelsiz ve ayrı bir öneme sahiptir. Güzelleşen, eski tarihe sahip olan Baku hakkında bir zamanlar şehir Duması arşivinde toplanan belgeler Bakü'nün büyük bir sanayi kentine dönüştürülmesi ile ilgili olarak, geniş inşaat ve planlama çalışmalarının yapılmasını, şehir teserrüfatına dair belgeler seti özünde içeren edir. Tarih derslerinde uygulanan, ders kitaplarına salınan arshiv belgeleri Azerbaycan tarihinin gelişme yolunu aydınlatmaya, bir çok önemli tarihi olay ve olguları inandırıcı etken gibi genç nesle aktarmaya imkan verir. Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Tarih Arşivi fondunda saklanmış en değerli belgeler sırasında Gülistan ve Türkmençay barış anlaşmalarının kopyalarını gösterilebilir. Yardımcı tarih fenni olan Arheologiya eski maddi kültür örneklerini öğrenen bilim dalıdır. Çalışmalar, araştırmalar sonucunda tespit edilen her bir maddi kültür örneği tarihi öğrenmek için çok büyük öneme sahiptir. Hep kargaşa alanına dönüşen, çeşitli tarihi dönemlerde çeşitli devletlerin teorik-dikkatini çeken Azerbaycanımızın en değerli kaynakları, arşiv belgeleri, nadir elyazmaları şu anda Paris, Londra, Kahire, St. Petersburg vb. şehirlerin müze ve kütüphanelerinde muhafaza ediliyor.

1921 yılının Mart ayında Popov başta olmak üzere faaliyete başlayan Azerbaycan Metkezi Devlet arşivi Qafqazdi ilk Sovyet arşivi oldu. Cumhuriyetin ilk arhivçileri olan Sübhanverdihanov, Pohomov, Şahtahtinski, Gülnazarov arşiv çalışmasının yapılmasına büyük emek sarf ettiler. Inqilabaqederki dönem belgeleri ve devrimci tarihi dönem belgeleri şubelerinden oluşan Merkezi Devlet Arşivi'nde arşiv çalışmasına dair bilimsel metodiki talimatlar hazırlandı, yayıncılık çalışmaları genişlemeye başladı. Azerbaycan SSC Halk Komiserleri Sovyeti "Kaza arşiv büroları hakkında Statüsü onaylanması için" 1928 yılı 23 Temmuz tarihli kararından sonra Azerbaycan kazalarında arşiv birimleri oluşturuldu. Azerbaycan SSR Merkezi Yönetim Komitesi tarafından 1930 yılı 19 Nisan tarihli "Azerbaycan SSR Merkezi Arşiv İdaresi Hakkında Yönetmelik" nin onayı ile Merkezi Arşiv İdarısinin görevleri belirlendi, iki yeni arşiv oluşturuldu: 1. Ekim Devrimi Arşivi (foto şubesi ile); 2.Tarih arşivi. 1930 yılının Kasım ayında Karabağ Özerk Vilayeti'nde Vilayet Arşiv Bürosu oluşturuldu. 1930 24 Kasım tarihinde «Azerbaycan SSR-nin rayon arşiv büroları hakkında Statüsü Onay» karar kabul edildi. 1932- yılının Kasım ayının 28-de Azerbaycan arhivçilerinin ilk toplantısı yapıldı.

1956 Haziran 1-de SSCB Devlet Arşiv İdaresi talimat hazırladı, 1958 yılı Ağustos ayının 13-de «SSCB Devlet Arşiv Fonu ve SSCB Merkezi Devlet Arşivleri ağlarının onaylanması hakkında» SSCB Bakanlar Kurulu Yönetmeliği teyit edildi. 1966 yılında Azerbaycan SSC Merkezi Devlet Edebiyat ve Sanat Arşivi düzenlendi. Bu dönemde arşiv belgelerinin sergisi düzenlenir, arşiv belgelerinden kinofilmlerde, basında ve televizyon yayınlarında kullanılırdı. Bu dönemde 1968 yılında Azerbaycan SSC Merkezi Devlet Sesyazıları arşivi teçkil olundu.1969 yılında kuruluşu ve görevleri belirlenen Azerbaycan SSR Merkezi Devlet bilimsel-teknik ve tıp belgeleri arşivi oluşturuldu.

Azerbaycan 1991 yılında bağımsızlığını elde ettikten sonra Ulusal Arşiv İdaresi ve devlet arşivleri bu alanda özellikle etkinlik göstermişlerdir. Uzun yıllar arhivlerimizde Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin tarihini, Ermenilerin halkımıza karşı yaptığı vahşetleri yansıtan ve onun gerçek sahibi olan halktan gizli tutulan belgeler ve materyaller bazında hazırlayarak, yayınladığı çohcildli belge topluları cumhuriyet kamuoyu tarafından büyük karşılanmıştır.

Herhangi bir alana ait matbu organ o alanın faaliyetinin vurgulayır. Arşiv İdaresinin yayın organı olan «Bilimsel bilgi bülteni» 1959 yılından yayına başlamış, 1962 yılında, «Azerbaycan SSR arşivlerinin haberleri», 1969 yılında ise «Azerbaycan arşivi» adıyla yayınlanmıştır. Maddi sıkıntılar yana derginin

yayını 1991 yılından durdurulmuştur. Gösterilen süre içinde söz konusu derginin 33 numarası bırakılmıştır ki, onların da sayfalarında halkımızın tarihinin çeşitli dönemlerini yansıtan çoklu arşiv belgeleri yayımlamak olunmuşdur. Arhivlerimiz hakkında bilgi kitabı 1987 yılında Rusça bırakılmıştır. Azerbaycanca basıma hazırlanan son bilgi kitabının ise öncekilerden farklı kılan husus, ilk kez olarak uzun yıllar Sovyet halklarının kardeşlik ailesinin Lenin dostluğundan, sosyalizmin zaferinden, bu zaferin Azerbaycan'da uygulanmasında Lenin'in «sadık silahdaşları İ.Stalinin, S.Şaumyanın, S.M.Orconikidzenin, S. Kirovun, A.Mikoyanın» ve başkalarının çalışmalarından bahseden bilgiler yerine yeni bilgi kitaba dahil edilmiş, hülaselerde doğrudan bu kişilerin kendi yönetimleri döneminde uzun yıllar halkımızın başına açtıkları musibetler konuda Azerbaycan'ın bağımsızlığı gününe kadar tam gizli bulundurulmuş belgeler temelinde daha geniş bilgiler veriliyor. Şu kitabı yayın yapmakta amaç bilim alanında faaliyet gösteren araştırmacıları, arşiv belgeleri ile ilgilenen geniş bir okuyucu kitlesini ülkemizde arşiv quruculuğunun kısa tarihi, bağımsız Azerbaycan'ın milli serveti olan devlet arşivlerinde saklanan fondlardakı belgelerin içeriği ve içeriği ile, ayrıca arşivlere başvuran vatandaşları onlardan gerekli bilgiler almak kuralları aşina olmaktır. Bu kitaptanan tarihçiler, bilimin diğer alanları ile uğraşan araştırmacılar ve uzmanlar, ayrıca Azerbaycan'ın arşivleri ve orada saklanan belgelerle ilgilenen diğer kişiler de behrelene bilerler. Melumat kitabına Azerbaycan Cumhuriyeti devlet arşivleri, Devlet arşivinin yerlerdeki şubeleri, Nahçivan Devlet arşivi ve İlçe devlet arşivlerinde muhafaza belgelerin içeriği ve içeriği, bir arşivin posta kodu ve adresi, başlangıcından tarihi, yapısı hakkında bilgiler dahil edilmiş, her bir arşivde saklanan fonların yapısı ve içeriği hakkında daha önce yayınlanmış kitapları, özetleri, listeler ve arşivlerin belge yayınları hakkında bilgiler de eklendi .

Tarih derslerinde arşiv belgelerinin öneminden konuşurken göz ulaştırılan önemli konulardan biri de işçi kadroların hazırlanması meselesi idi. Çünkü bu mesele hep güncel olmuştur. Azerbaycan arşivlerinde çalışan sivil Azerbaycanlılar: Ruslar, Yahudiler, Ermeniler Azerbaycan halkının geçmişine ait olan manevi kaynakları, Azerbaycan tarihinin geçmişini yansıtan önemli belgeleri dışa gönderir, halkımıza ve Vatanımıza ihanet etmiş olurdular.1960-1970 yıllarda arşiv kontrolleri için kareler - elemanlar hazırlanması Arşiv İdaresinin dikkat merkezinde idi. Azerbaycan SSC Bakanlar Kurulu kararına göre, 1969/1970-ci öğretim yılında Azerbaycan Devlet Üniversitesi Tarih Bölümü'nde yüksek eğitim almak için tarihçi-arhivçi grupları oluşturuldu. Hatta arşiv işi alanında orta nitelikli kadroların da hazırlanması talep edilenden aynı yıllarda Bakü Maliye-kredi tehnikumunda mezunlar hazırlandı. Sonradan bu kareler Azerbaycan SSC'nin arşiv işi ile ilgili bir çok önemli etkinliklerine yakından katılmıştır. Örneğin, 1971 yılı Eylül ayının 6-7-de V.İ.Lenin Merkezi müzesi Bakü şube toplantı salonunda gerçekleştirilen Kafkasya cumhuriyetleri arşiv yetkililerinin istişare-seminarlnda, Azerbaycan arhivçilerinin 50. yıldönümü ile ilgili 1971 yılı Eylül ayının 8-de Azerbaycan KP MK-nın Siyasi Maarif evinde düzenlenen gala toplantıda yer almışlardır. Bu önlemler bir de ona göre ilerici idi ki, orada SSCB Bakanlar Kurulu yanında Baş Arşiv İdaresi, Kafkasya Cumhuriyetleri arşiv idaresinin, Beyaz Rusya, Türkmenistan, Kırgızistan, Tacikistan müttefik Cumhuriyetlerinin vb. Arşiv İdaresi yetkili temsilcileri katıldılar. (Sovyet Arşiv işinin 50 yıllığına dair. Arşiv çalışmasına ait önemli kararlar, Bakü, 1970).

1970'ler arşiv işi alanında beş yıllık planların alınması, bu alanda bilimsel araştırmaların yapılması, ayrıca, arşiv çalışmasının iyileştirilmesi alanındaki irelileyişlerle bakış dikkati çekmektedir. Arşiv işi ile ilgili, hem de Arheoqrafiya gelişiyordu. 1979 yılında arşiv malzemelerine dayanan inceleme - "Gelişmiş sosyalist toplumu döneminde Sovyet Cumhuriyetlerinin arşiv kontrollerinin Arkeografik etkinliği" icmalı yayınlandı. Icmal 1918 yılından 1975 yılına kadar olan dönem için cumhuriyetlerin arşiv kontrollerinin Arkeografik faaliyetinin temel gelişme aşamalarının araştırılmasına çalışırken işaretlenmiş olabilir ve Azerbaycan Cumhuriyeti'nin arşiv kontrollerinin uzun bir döneminin Arkeografik faaliyetinin esas gelişme aşamalarını özünde yansıttığına göre bu icmalın öğrenilmesi ve araştırılması teqdirelayiqtir .

BDU-nun Tarih Bölümü'nde lisans basamağında tehsilalan öğrencilerin Azerbycan Cumhuriyeti'nin devlet arşivleri ve bu arşivlerde muhafaza edilen arşiv belgeleri, onların tarihimizin araştırılmasında

rolü ve önemi hakkında bilgi alırlar. Her devlet arşivinin komplektleşdirilmiş belgeleri belirli tarihsel ve mantıksal sırayla, onlarda belirtilen içerikle halkımızın tarihi geçmişini kapsıyor ve gelecek nesillere çardırır. Örneğin, ilk arşiv olarak oluşturulan Merkezi Devlet Arşivi Cumhuriyetimizin gelişme tarihini yansıtan önemli belgeleri muhafaza eder. Bu arşiv hakkında bilgi alan öğrenci bilir ki, arşivde zamanına göre ilk fon Bakü Komünü kontrollerine ait fonlar. Bu fonlar Kafkasya'da Sovyet yönetiminin birinci icra organı olan Bakü Halk Komiserleri Sovyeti tarihini oluşturur; Halk komissarlarının fonları, Müsavat organlarının fonları, Azerbaycan Devrim Komitesi'nin fonları; Azerbaycan SSR Merkezi Yönetim Komitesi fonu; Azerbaycan SSC Yüksek Sovyeti fonu; Sanayi Halk Komiserleri devlet komiteleri (bakanlıklar); Azerbaycan Demiryolu İdaresi, Hazar Denizi Gemiçiliyi, kültürel devrimi yansıtan büyük belgeler kompleksi vb. Merkezi Devlet Arşivi'nde, ayrıca, Azerbaycan tarihi için büyük önem arz eden traktatlarında (sözleşmelerin) -Qarabağ Hanlığı'nın Rusya'ya birleştirilmesi (1805) traktatının, Kuzey Azerbaycan'ın Rusya'ya birleştirilmesini içeren, Rusya ile İran devleti yaptığı anlaşmanın; Gülüctan (1813) ve Türkmençay (1828) sözleşmelerinin kopyaları saklanır. Şurada saklanan arşiv belgeleri Sovyet Azerbaycanının tarihini öğrenmek için vazgeçilmez menbelerdir. ("Arşiv organları ve Azerbaycan SSC Devlet arşivleri", Bakı, 1955) Arhivde XIX yüzyıl burjuva reformalarının yerel yönetimde, maarif alanında, yargı quruculuğunda yapılması konusunda da materyaller, belgeler vardır. Azerbaycan'da tarımın gelişmesi, ev sahibi toprakları, köylülerin durumu hakkında bilgiler, Guba hanlarının emirlerinin koleksiyonları, toprak yönetimi, resmi koğuş fonları da tarih derslerinde bilgi verilen, öğrenenlerin ilgisini olan arşiv belgeleri arasında yer alır. Azerbaycan'ın devlet arşivleri sırasında öğrenciler ve öğrenciler için büyük ilgi arşivlerden biri de belge fonu XIX yüzyıldan bugünkü güne kadar devam eden Azerbaycan Cumhuriyeti Merkezi Devlet Edebiyat ve Sanat arşivi. Bakanlar Kurulu'nun 17 Temmuz 1965 -ci tarihli kararına uygun olarak oluşturulmuştur. Azerbaycan'ın edebiyat ve sanat tarihine ilişkin belge materyallerini koruyup muhafaza eden bir merkez olarak değerlidir. Edebiyat ve sanat arşivinde muhafaza edilen kurumsal ve kişisel fonlar tarihin eğitiminde eyanilik yönteminin uygulanmasına izin verir, onun materyallerinden radyo ve televizyon yayınlarında, deney derslerinde kullanmak olunur.Arhivin en büyük özel fondunu A.Şerifin Azerbaycan edebiyatının gelişimi tarihinin yüz yıllık dönemini kapsayan fonu oluşturuyor. Eyaniliye dayalı, öğrencilerin büyük hevesle tecrübeye gittiği arivlerden biri de Azerbaycan Cumhuriyeti Merkezi Devlet Sesyazıları arşividir. Belgelerinin ilk başlangıcı 1906 yılından başlayan bu arşiv sanatsal ve belgesel sesyazıların saklanmasında önemli bir rol oynar. Sesyazıları arşivi Azerbaycan SSC Bakanlar Kurulunun 5 Nisan 1968 yılında verilmiş kararı gereğince kurulmuştur. Arşivin ilk belgeleri "Sport-rekor", "Qrammafon", "Ekstrafon", "Pate" ve s.firma şubelerinin Riga, Varşova, Kiev, Mockva, Bakü, Tiflis bırakılan pikap plakları vardı. Bu plaklarda yirminci yüzyılın başlarında yaşamış Azerbaycan halk türkülerinin, muğamlarının ünlü yorumcularının, Rus ve Avrupa sahnelerinin müğennilerinin sesyazıları korunmaktadır. Sesyazıları arşivi bugün de genç neslin bakış dikkatini çeken, depolama birimleri, görsel malzemeleri ile her zaman ilgi odağı olan arşiv gibi teqdirelayiqtir. Azerbaycan Merkezi Devlet Bilimsel Teknik ve Tıp Belgeleri Arşivi Azerbaycan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulunun 24 Temmuz 1969 tarihli kararı ile kurulmuştur. Belgelerin ilk tarihi 1920 ilden başlayan bu arşiv adından da anlaşılacağı gibi teknik ve tıp bilimlerinin tarihini içeren fonları, bu alanda faaliyet gösteren kurumların ve özel fonların belgelerini muhafaza etmektedir.

Arhivşünaslıq fenninden yapılan derslerde, ayrıca yukarı sınıfların tarih derslerinde 13 Aralık 1925 yılında oluşturulan Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti Merkezi Devlet Arhivinin belge fonu ve 1930 Kasım'ında kurulan Dağlık Karabağ Özerk Bölgesi'nin Vilayet Arşiv Bürosu belge fonundu konuda konferanslar ve seminerler yapılır.

Arşivlerin uluslararası ilişkileri hakkında bilgilerle öyrenenleri tanıştırmak, onlara bu alanda bilgi vermek uygundur, çünkü yapılan uluslararası kongreler dünya arşiv çalışanlarını çeşitli ülkelerin arşiv işi ile, onun teşkili, geliştirilmesi meseleleri ile yakından tanışmaya sağlar. Arşivciler uluslararası çapta yapılan görüşme ve toplantılarda birçok tecrübeler elde edebilirler ki, bu da karşılıklı iletişim bazında arşiv çalışmasının gelişmesine, perspektivliyin genişlemesine başlatır. 1948 yılında 71 ülkenin arşiv

idaresinin dahil olduğu Uluslararası Arşivler Konseyi şu hazırakadar dünyada önde gelen kuruluşlardan biri olan UNESKO-nun bünyesinde faaliyet gösteriyor. Birinci Uluslararası Kongre 1950 yılında Paris'te düzenlenen, 1951 yılından ise onun yayın organı olan "Arşivum" dergisi yayınlanmaya başlamıştır.

1996 yılında Azerbaycan Cumhuriyeti Baş Arşiv İdaresi UNESCO yanında Uluslararası Arşiv Konseyi tam üye kabul edildi. Arhivlerimiz Bağımsız Devletler Birliği üyesi ülkelerin arşivleri ile birlikte bazı komşu ülkelerin arşivleri, özellikle Türkiye ve İran arşivleri ile geniş ilişkiler yarattı. Bugün ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, Türkiye, İran, Belçika, Polonya ve başka ülkelerden araştırmacılar cumhuriyetimizin arşivlerinde tutulan bilimin çeşitli alanlarına ait belgelerden geniş kullanırlar. Bu ülkelerin arşivlerinde halkımızın tarihine ilişkin belgelerin saklanması bizim önümüzde geniş olanaklar yaratmıştır. Azerbaycan Cumhuriyeti bazı dünya devletleri ile ikili anlaşmalar imzalamıştır; "Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Arşiv İdaresi ile Polonya Cumhuriyeti Devlet arşivlerinin Genel Direktörü arasında işbirliği Anlaşması" 2003 Haziran 3'te imzalanmıştır; Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Sayın İlham Aliyev "Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Arşiv İdaresi ile Romanya Ulusal Arşivi arasında arşiv işi alanında işbirliği Anlaşması" i 11 Ekim 2004 tarihinde Bükreş kentinde imzalamıştır.

Azerbaycan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu yanında Baş Arşiv İdaresi Başkanı Atahan Paşayev Uluslararası Arşivler Konseyi geçirdiği bir dizi konferanslarda, muteber sempozyum ve toplantılarda yer almıştır; 1987 yılında arşiv işi alanında ilişkilerin oluşturulması amacıyla Birleşik Krallık'ta, 1992 yılında İran arşivlerinin işi tanımak amacıyla Tebriz'e, Tahran'a ve Erdebile, 1995 yılında devletlerarası ilişkilerin kurulması amacıyla Kırgızistan'a ve Kazakistan'a ziyaret etmiştir. O, 1996 Eylül ayında Çin'in başkenti Pekin şehrinde UNESCO yanında Uluslararası Arşiv Konseyi HIII Uluslararası Arşiv Kongresi düzenlenmiştir ki, "Arşivler yüzyılın sonunda: retrospektivlik ve geleceğe bakış" sloganı altında düzenlenen bu kongrede, hemçinin 2000 yılı Eylül ayında İspanya'nın Sevilla kentinde "Yeni binyıl öncesinde toplumun melumatlandırılmasında arşivlerin rolü" sloganı altında düzenlenen Uluslararası Arşiv Konseyi XIV kongresinde Azerbaycan temsilcisi olarak katıldı. Kongre sırasında Genel Kurul toplantıları yapılmış, Ukrayna, Beyaz Rusya, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Slovakya, Pribaltika cumhuriyetleri, Kazakistan, Moldova, İran, Hollanda arşivlerinin yöneticileri ile toplantılar keçirilmişdir. 2004 yılı Ağustos ayında Avusturya'nın başkenti Viyana kentinde yapılan UNESCO yanında Uluslararası Arşiv Konseyi " arşivler, hafıza ve bilgi "konusuna adanmış XV Kongresi'nde Azerbaycan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu yanında Baş Arşiv İdaresi Başkanı A. Paşayev temsil etmiş, aynı zamanda üye olduğumuz Avrupa bölgesel bölmesinin oturumunda ve gözlemci olarak EURASİCA bölgesel bölmesinin toplantısında da etkin görev etimişdir.

Türkiye ile Azerbaycan arhivleri arasında mevcut olan ilişkiler de ürekaçandır; Ulusal Arşiv İdaresi Başkanı Atahan Paşayev 2005 yılının Kasım ayında Ankara'da Uluslararası Türkiye arşivlerinin sempozyumunda "Osmanlı Devleti ile Azerbaycan Cumhuriyeti arasında dostluk ve işbirliği ilişkileri (1918-1920 yılları)" konusunda, ayrıca Gazi Üniversitesi'nde "Türk-Ermeni ilişkileri ve 1915 ci il hadiseleri "ne adanmış uluslararası sempozyumda sunum yapmıştır. A. Paşayev 2008 yılının Haziran ayında Ankara'da düzenlenen Azerbaycan-Türkiye Tarihi Araştırmalar fonunun veliler kurulu ilk toplantısında yer alarak, büyük bilimsel konseyin Başkanvekili seçilmiş, aynı yılın Kasım ayında Bakü'de yapılan Türkiye Tarihi Araştırmalar fonunun bir sonraki oturumunda yer etmişdir. 10 Mayıs 2012- tarihinde Bakü'de "Azerbaycan Cumhuriyeti Hükümeti ve Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti arasında arşiv işi alanında işbirliği Protokolü" imzalanmıştır. Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Arşiv İdaresi Başkanı Atahan Paşayev 2012 yılı Ekim ayının 3- 7'de Özbekistan Cumhuriyeti'nin başkenti Taşkent'te düzenlediği olunmuş EVRAZİKA-nın 13. Genel Konferansı ve BDT ülkelerinin devlet arşiv hizmetleri başkanlarının Danışman şurasında yer almıştır. 2014 20-31 Ocak tarihinde 1915 yılında Çanakkale savaşlarında şehit olmuş Azerbaycanlı askerlerle ilgili Türkiye Cumhuriyeti Savunma Bakanlığı Arşiv İdaresinde araştırmaların yapılması işinde Milli Arşiv İdaresi tarafından Devlet Arhivinin Müdürü Emin Serdarov yer almış, aynı yılın Nisan 11-de Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Arşiv İdaresi'nden "Azerbaycan Cumhuriyeti devlet arşiv hizmeti kuruluşlarının 2013 yılında

etkinliği ve 2014 yılında önümüzde duran görevleri" nin tartışmasına ilişkin geniş katılımlı yönetim kurulu toplantısı keçirilmişdir.2007 yılından ilinoktyabr ayında Moskova'da "İki devrimin mirası" adlı Uluslararası konferansta yer almış Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Arhivinin Müdürü Emin Serdarov kendi raporu ile Azerbaycan arşivini uluslararası düzeyde tanıtmışlardır.

2008 yılı Aralık ayının 21-24-de Rusya Federasyonu Devlet Arşiv Servisinin Başkanı V.P.Kozlov Azerbaycan'ı ziyaret etmiş, ülkemizde arşiv çalışmasının genel bir düzenleme ile ve Milli Arşiv İdaresi yeni binası ile tanışmış, merkezi aparatın ve devlet arşivlerinin kolektifleri ile görüşmüş, arşiv çalışmasının durumu hakkında bilgi vermiştir.

2005 yılının Mayıs ayında Polonya'da Polonya Cumhuriyeti devlet arşivlerinin Genel direksiyası tarafından "Arşivler ve geleneksel olmayan veri taşıyıcıları" adı altında düzenlenen toplantıda Devlet Oy Yazıları Arhivinin Müdürü Hesenhan Medetov "Arşiv malzemelerinin depolanması, restorasyonu ve teknolojinin eskimesi süreci" adlı raporu ile çıkış etmişdir. Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Arhivinin Müdür Yardımcısı Sima Babayeva 2005 yılında Moskova'da "Almanya galip" adı altında yapılan Uluslararası konferansta sunum yapmıştır. 2000-2008ci yıllarda EURASİCA bölgesel bölmesinin Moskova'da, Astana'da, Lvov yapılan toplantılarında kurum-metotlar ve uluslararası ilişkiler müdürü Kemal Eroğlu, 2009 yılının Ekim ayının 13-den 16-dek Moskova'da "Elektronik belgelerin arşivlerde saklanması sorunları" konulu uluslararası seminerde Ulusal Arşiv İdaresi çalışanı katıldı. 2011 yılı 11 Ekim den 14-dek Moskova'da "Arşivlerde elektronik belgeler: belgesinin, komplektleşdirilmesi ve muhasebe" konulu uluslararası seminerde Milli Arşiv İdaresinin Teşkilat-metotlar ve uluslararası ilişkiler müdürü Günel Agayarov yer almıştır. 2012 yılı Ekim 23-den 26-dek Rusya Araştırma Senedşünaslıq ve Arşiv İşi Enstitüsü'nün "Elektronik belge dolaşımı ve arşivler: elektronik belgelerin tanımı, muhasebe ve depolama" konusunda Moskova şehrinde düzenlenen seminerde Milli Arşiv İdaresi Komplektleşdirme, kontrol arşivleri ve büro Şube Müdürü Hasan Hasanov katıldı. Aynı yılın 24-25 Ekim tarihinde Moskova'da "Belgeler bilgi toplumunda;" bulut "teknolojisi (cloud computing) ve elektronik belge dolaşımı" adlı XIX Uluslararası bilimsel-pratik konferansta, ayrıca Ekim 1-4-ü 2013 tarihinde Rusya Federasyonu'nun Moskova şehrinde "Dijital teknoloji arşivde: uygulaması deneyim ve gelişim perspektifleri" konulu uluslararası eğitim seminarında Ulusal Arşiv İdaresi Belgelerin yayını ve kullanımı bölümü baş danışmanı Hatip Eminov yer almıştır.

"Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Arşiv İdaresi ile Gürcistan Milli Arşivi Arasında İşbirliği Hakkında Memorandum" 2009 yılı Temmuz ayının 8-inde Bakü'de imzalanmıştır ki, burada Devlet Oy Yazıları, Laboratuvar ve Sinema-Fotoğraf Belgeleri arşivlerinin çalışanları katılmıştır. "Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Arşiv İdaresi ve Belarus Cumhuriyeti Adalet Bakanlığı arasında arşiv işi alanında işbirliği Saziş "12 Kasım 2009 yılında Minsk kentinde," Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Arşiv İdaresi ve Ukrayna Devlet Arşivler Komitesi arasında işbirliği hakkında Memorandum "21 Mayıs 2010 yılında Odessa kentinde imzalanmıştır.

2011 Ekim 26-dan 27-dek "Bilgi toplumunda belgeler: belge hacminin optimizasyon sorunları" konusunda düzenlenen XVIII Uluslararası bilimsel-pratik konferansta Milli Arşiv İdaresinden Teşkilat-metotlar ve uluslararası ilişkiler bölümü baş danışmanı Cemile Abasova ve Devlet Sinema-Fotoğraf Belgeleri Arhivinin Müdür Yardımcısı Zümrüd Memmedova katılmıştır.

Konferans Polonya Devlet Arşivleri mudiriyyetinin organizasyonu ile düzenlenen, Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinin 25 den fazla arşiv örgütü, aynı zamanda kültürel-tarihi mirasın korunması üzere kurumların temsilcileri de konferansa qatılmışlar. Konfransda dijital dünyada kültürel-tarihi mirasın korunmasında arşivlerin rolü ve görevleri, modern dünyada BİT hızlı gelişimi koşullarında oluşan elektronik belgelerin arşivlerde komplektleşdirilmesi, onların değerinin uzmanlık edilmesinin metodoloji, geleneksel ve elektronik arşivlerin bakım maliyetinin belirlenmesi, bilgi kaynaklarının tarihi kaynak olarak değerlendirilmesinin kriterleri vb. konularda tartışmalar yapılmıştır. Sunum yapan Polonya, Letonya, Estonya, Finlandiya, Bulgaristan, Rusya, Romanya, Ukrayna arşiv kurumlarının temsilcileri

konferans katılımcılarına kendi ülkelerinde bu alanda yapılan çalışmalar ve sonuçları hakkında bilgi vermişler. 19 Mayıs 2013 tarihinde Bakü'de STMEQİ-nin Azerbaycan temsilciliğinde "Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Tarih Arşivi konuşuyor" adlı sergi düzenlenmiştir ki, bu sergi Azerbaycan Cumhuriyeti'nin merhum lideri Haydar Aliyev'in 90 yıldönümü adanmış, onun organizatörleri Devlet Tarih Arşivi ve STMEQİ Dağ Yahudilerinin Uluslararası Fonu olmuştur. Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Tarih Arşivi tarafından fuara Yahudi tarihi, kültürel ve dini mirasın korunması projesi kapsamında elliye yakın nadir belge sunulmuştur.

"Kapelhause" Alman Azerbaycan kültür merkezinde Milli Kültürel toplumu olan "Uyanış" (Widergeburt) örgütü Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Tarih Arşivi ve Devlet Kültür ve Sanat Üniversitesi ile birlikte 03 Mayıs 2015 tarihinde dostluk görüşü geçirmiş, görüşmede Devlet Tarih arşivinin çalışan Rüstem Elesgerov Azerbaycan Almanları hakkında benzersiz arşiv malzemelerine dayanan geniş ders bulunmuştu. Polonya Devlet Arşivleri mudiriyyetinin ev sahipliği yaptığı konferansta Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinin 20 den fazla arşiv örgütünün 50'ye yakın temsilcisi katıldı. Konferansta modern dünyada hızla gelişen bilgi iletişim teknolojilerine imkanlarından arşiv çalışmasında etkin kullanılması, devlet yönetişim sisteminde geleneksel büro sisteminden elektronik hizmete geçitle ilgili yeni oluşan elektronik belgelerin yönetimi, onların etkin korunmasının düzenlenmesi, geleneksel ve elektronik ortamda oluşturulmuş arşiv bilgi kaynakları modern teknolojik araçların uygulama edilmesi yolu ile kullanılması, arşiv belgelerin reqemsallaşdırılmasında mevcut olan sorunlar, web resurslarda yerleştirilmiş arşiv belgelere onlayın bırakılırsa vb. konular üzerinde rapor edilmiş ve geniş diskussiya koşulları yaradılmışdır. Meruze ile konuşan Polonya, Letonya, Estonya, Almanya, Ukrayna, Rusya, Bulgaristan arşiv kuruluşların temsilcileri kendi ülkelerinde bu alanda yapılan çalışmalar ve sonuçları hakkında bilgi vermişler. Fransa Cumhuriyeti Kültür ve İletişim Bakanlığı organizasyonu ile uluslararası Ali Arhivşünaslıq Konferansı (CISA) tarafından Fransa'nın Paris kentinde düzenlenen "Arşiv hizmetleri ve elektronik ekosistemi" adlı uluslararası seminerde yer almak için Milli Arşiv İdaresinin baş danışmanı N. Eminov 2015 yılının 15-22 Kasım tarihlerinde Paris'te staj olmuştur. Fransa tarafının organizasyonu ile düzenlenen, sayıca dördüncü olan Uluslararası Seminerde Azerbaycan'la birlikte, Almanya, Belçika, Bulgaristan, İspanya, Gürcistan, Macaristan, İrlanda, İtalya, Litvanya, Lüksemburg, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Romanya ve Ukrayna temsilcileri de katıldılar.

Devlet arşivlerinde saklanan belgeler daha sem Azerbaycan'da arşiv çalışmasının gelişiminde bir takım kişiler, Azerbaycan tarihçi-arhivçileri çok büyük rol oynarlar ki, onların adı özel vurgu ile söylenmelidir. Öğretim sürecinde onların Azerbaycan'da arşiv çalışmasına getirdikleri yenilikler, dünyanın çeşitli yerlerinde bulunan veya arşivlerde zamanlar gizlice saklanan arşiv belgeleri, bu belgelerin ülkemize getirilmesinde gösterdikleri hizmet hakkında öğrenenler-genç kuşak bilmelidir. Böyle kişiler sırasında Milli Arşiv İdarısinin reisi tarih bilimleri doktoru Atahan Paşayevin, Haydar Aliyev Vakfı desteği, bizzat birinci hanım Mehriban Aliyeva'nın şahsi teşebbüsü ile en eski arşivlerden olan Vatikan arşivinde bilimsel iş gezisi gönderilmiş, Azerbaycan tarihine dair şimdiye kadar bilim alemine bilinmeyen belgeleri ortaya çıkarmış, bu belgelerin kopyalarını Azerbaycana getirmiş Ferid Elekberlinin, Hesenhan Medetovun, Gövher Bahşaliyeva'nın ve başkalarının adlarını çekmek olar.

Azerbaycan tarihine ilişkin belgelerin Azerbaycana getirilmesinde hizmeti olan tarihçi-arhivçi Ferid Elekberli Vatikan arşivlerinde araştırma yaparak, "Vatikan arşivlerinde saklanan Azerbaycan'a ait El Yazısı" adlı (AMEA- nın M.Füzuli adına Yazması Enstitüsü, "Bilim ve eğitim", Bakı, 2014, 75 sayfa) çok samballı bir kitabı ile Azerbaycan arhivşünaslığına yeni katkıda bulunmuştur. O, 2010-2014 yıllarında Vatikan'da yaptığı araştırmalar sonucunda 700'den fazla belge incelemiş, Azerbaycan tarihine ilişkin 85 belge tespit etmiştir. Araştırma sonucunda tespit edilen eserler X-XX asırları, yani Azerbaycan tarihinin bin yıllık dönemini kapsamaktadır. Onların arasında Kafkas Albaniyasında ait dört belge de vardır. "Vatikan Apostolik Kütüphanesi'nde da çalışmalar yapılmıştır. Orda 400'den fazla eski el yazması eseri incelemeleriyle edilmiştir. Bunun sonucunda, bu kütüphanede ortaçağ azerbaycan yazarlarına ait 80 eski el yazması eseri tespit edilmiştir. Bunlar Azerbaycan (Türk), Fars, Arap dillerinde yazılmış ortaçağ

yazma kitaplarıdır. Aralarında hem ünlü Azerbaycan yazarlar-Nizami, Fuzuli, Nesimi, Şebüsteri, Sübreverdi ve b.-eserleri, hem de şimdiye kadar bilemediğimiz ortaçağ azerbaycan yazarlarının 9 eseri vardır. " (Ferid Elekberli, Vatikan arşivlerinde saklanan Azerbaycan'a ait el yazmaları. "Bilim ve eğitim", Bakı, 2014, seh.5).

Ünlü tarihçi-arhivçi Atahan Paşayev sırf arşiv belgeleri esasında yazılan birkaç kitap ve monografi yazarıdır; "Molla Nasreddin", Bakı, Gençlik, 1982, 148 s., "Köçürülme", Bakı, Azerneşr, 1995, 40 s., "Açılmamış sayfaların izi ile", Bakı: Azerbaycan, 2001, 536 s., "Cümhuruyyet Parlamentoya giden yol ", Bakı, Adiloğlu, 2005, 88 s.," Ermenilerin Azerbaycan Halkına karşı Toprak iddiaları, Soykırım ve tehcirleri (XIX-XX yüzyıl) ".- Ankara: ATİB.-2011, -138 s." Ermenilerin Azerbaycan'a karşı toprak iddiaları , soykırımı ve deportasiyalar (XIX-XX yüzyıllar) ", - Bakü, Çaşıoğlu, 2011, 328 s.," XIX-XX yüzyıllarda Ermenilerin Azerbaycan halkına karşı toprak iddiaları, soykırımlar ve deportasiyalar, Bakü, Çaşıoğlu, 2011, 328 s., " Tarihi hafızamızın güvenilir koruma yeri "," Bilim ve eğitim ", Bakı, 2016, 379 s. Atahan öğretmen arşiv belgelerine dayanarak, Azerbaycan tarihinin bir çok karanlık sayfalarına açıklık getirmeye, gerçek, çarpık tarihimizi ortaya çıkarmaya gayret göstermiş, büyük acı çekmiş ve buna bir akademisyen, tarihçi, arhivşünas gibi ulaşılmıştır. Arşiv malzemeleri esasında o dönemin tarihi kimlikleri hakkında daha dürüst bilgiler verilmiş, onlar tarih bilimi için, derdim ki, yeniden keşif edilmişler; Elimerdan Bey Topçubaşov, Nesip Bey Yusifbeyli, Muhammed Han Tekinski, Feteli Han Hoyski ve başkaları bu kabildendir. "1918 yılından 1920 yılının apreline Halk Cumhuriyeti suqutuna kadar M.H.Tekinski öncelikle cumhuriyet hükümetinin Ermenistan Recpublikasında yetkili temsilcisi, daha sonra Dışişleri Bakanlığı'nda bakanın yardımcısı olmuştur. Ne yazık ki, Azerbaycan'ın Türkmen oğlunun cumhuriyet dönemindeki faaliyetleri de gereğince öyrenilmeyib. Onun Cumhuriyet döneminden sonraki kaderi hakkında ise elimizde hiçbir bilgi yok ... "(Tarihi hafızamızın güvenilir koruma yeri", "Bilim ve eğitim", Bakı, 2016, s.132- 133).

Arşiv belgelerinden etkili ve kapsamlı kullanmak amacıyla onlar için arama-bilgi sistemi oluşturuluyor. Arşivlerde tutulan belgelerin içerik ve içeriği hakkında oluşturulan arama-bilgi sistemine listeler, arşivlerin hafıza kitapları, özetleri, kartotekalar, qeydiyyatve bilgi belgeleri içerir. Devlet arşivleri hem de Cumhuriyet nüfusunun yanı sıra, daha önce ülkemizde faaliyet göstermiş anda bağımsız devletler topluluğunun diğer cumhuriyetlerinde yaşayan vatandaşları sosyal-hukuk nitelikteki belgelerle sağlamak alanında da büyük işler yapıyor. Devlet arşivleri sergilerin düzenlenmesinde, basında, radyo ve televizyon yayınlarının hazırlanmasında belgelerden geniş kullanım edirler. Milli Arşiv İdaresi ve devlet arşivleri bağımsız olarak veya başka araştırma kurumları ile birlikte arşivlerde saklanan değerli tarihi belgeler temelinde belge topluları hazırlayarak yayın etdirirler.Azerbaycan 1991-yılında bağımsızlığını elde ettikten sonra Ulusal Arşiv İdaresi ve devlet arşivleri bu alanda özellikle etkinlik gösterirler. Uzun yıllar arhivlerimizde Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin tarihini, Ermenilerin halkımıza karşı yaptığı vahşetleri yansıtan ve onun gerçek sahibi olan halktan gizli tutulan belgeler ve materyaller bazında hazırlanarak yayınlanan çohcildli belge topluları cumhuriyet kamuoyu tarafından büyük karşılanmıştır. Arşiv belgelerinin toplumunu gösterilen bilgi kitaplarını yayın yapmakta amaç bilim alanında faaliyet gösteren araştırmacıları, arşiv belgeleri ile ilgilenen geniş bir okuyucu kitlesini ülkemizde arşiv quruculuğunun kısa tarihi, bağımsız Azerbaycan'ın milli serveti olan devlet arşivlerinde saklanan fondlardakı belgelerin içeriği ve içeriği ile, ayrıca arşivlere başvuran vatandaşları onlardan gerekli bilgiler almak kuralları ile tanıdık etmektir. Bu bilgi kitabından tarihçiler, bilimin diğer alanları ile uğraşan araştırmacılar ve uzmanlar, ayrıca bu alanda ilginç olan diğer kişiler de behrelene bilerler. Melumat kitabına Azerbaycan Cumhuriyeti devlet arşivleri, Devlet arşivinin yerlerdeki şubeleri, Nahçivan Devlet arşivi ve İlçe devlet arşivlerinde muhafaza edilen belgelerin içeriği ve içeriği, bir arşivin posta kodu ve adresi, başlangıcından tarihi, yapısı hakkında bilgiler dahil edilmiş, her bir arşivde saklanan fonların yapısı ve içeriği hakkında daha önce yayınlanmış kitapları, özetleri, listeler ve arşivlerin belge yayınları hakkında bilgiler de ek edilmişdir. Arhivlerle bağlı belirtilen işlerin yapılmasına rağmen, bugün de arhivlerimizde belli kusur ve eksiklikler var.

Bütün bu söylenenleri yekunlaşdırıb, arşiv belgelerinin genç neslin eleştirel ve yaratıcı tefekkurunun gelişmesinda çok büyük rol oynadığını kaydederek, şöyle bir sonuca varabiliriz, arşiv fonu belgelerinden çeşitli amaçlar için kullanılabilir; Azerbaycan Cumhuriyeti'nin dış politikasını dünya çapında teşvik etmek, onun avtoritetini uluslararası kuruluşlarda güçlendirmek, Azerbaycan halkına ve Azerbaycan devletine karşı yöneltilmiş herhangi bir eylem ve propagandaya karşı etkin mücadele etmek, kültürel ve ekonomik ilişkileri genişletmek için arşiv fonu belgeleri tarihi kaynak rolü oynar; Azerbaycan devletinin iç politika çıkarları çerçevesinde belirli sorunların çözümünde, kültürel ve ekonomik ilişkileri genişlendirmekde de arşiv fobdu belgeleri değerli tarihi kaynak rolünü oynayabiliyor; belgelerin öğrenilmesi yönetim faaliyetlerinin çeşitli sferalarda, kurumsal çalışmalar hakkında önemli kararlar etmeye esas verir; Arşiv belgelerinden bilimsel amaçlar için bilimsel araştırmalarda, belge sergilerinde de kullanılır; halk tarım, kültürel-maarf ve propaganda-teşfiqat amaçları için kullanılan arşiv belgeleri çeşitli bilgileri içerir. Örneğin, İkinci Dünya savaşla ilgili tarihi olayları, 1990 20 Ocak olayını, Karabağ savaşının belirli epizodlarını, olguları içeren arşiv belgeleri genç nesle tarihi keşmişimizi gözlemlemeye, onu duymaya, yaşanan olaylardan sonuç çıkarmaya, tarihi düzenliliği kavramaya ve değerlendirmeye esas verir; arşiv belgelerinin en karakteristik, güncel özelliklerinden biri onlardan eğitim amaçlı kullanılmasıdır. Tarih, arhivşünaslıq, Menbeşünaslıq ve s.fenler üzere raporlarda arşiv belgelerinden, onlardaki infornasiyalardan kullanılır. Açıklayıcı malzemelerin hazırlanmasında, fotoalbomların, fotosuretlerin, somut konulara ait müntehebatların hazırlanmasında da arşiv belgeleri vazgeçilmez mehezdir. Öğrencileri ve mekteblileri arşiv belgeleri ilgili daha detaylı bilgi için geziler, arşiv tecrübeleri ve sinifdenharic dersler yapılır. Tüm bunlar genç nesilde kendi halkına, vatanına muhabbeti artırır, onlarda vatanseverlik ruhunu, diğer halkların tarihine saygıyla yaklaşmalarını, Milli-manevi değerlerimizi, devletçilik geleneklerimizi göz bebeği gibi korumayı terbiye eder; tüm azerbaycan vatandaşları gibi öğrencilerin de sosyal-hukuki ve mülkiyet çıkarlarını sağlamak için eğitim hakkında, doğum, evlenme ve vesayet hakkında, gayrimenkul irsen geçmesi hakkında arşiv senelerinden kullanabilirler.

Arşiv belgelerinden kullanımının bu biçimleri monografi, bilimsel incelemeler, bilimsel raporların hazırlanmasında, bilimin çeşitli alanlarında araştırma çalışmalarının yapılmasında büyük olanaklar sunuyor. Hatta öyle öğrenciler var ki, arşiv belgeleri dayalı soykökünü, seceresini inceler, buna nail olup belgeler ortaya çıkardığımızda onları kitap biçiminde çıkardı. Aynı zamanda, ders kitaplarının, ders malzemelerinin, metodik malzemelerin, konferanslar, Dolaylı ve seminerler, derslerin ve açık derslerin hazırlanmasında ve tanıtımında, fotoalbomların, posterlerin düzeltilmesinde çok büyük önem arz etmektedir. Maddi-kültür örneklerinin, mimari yapıların restorasyonunun uygulanmasında, Arkeografik belgelerin, yazmaların araştırılmasında, müze eksponatlarının hazırlanmasında ve uygulamasında, sanat eserlerinin oluşturulmasında, tarihi gecelerin, tarihi olayların anma günlerinin, ildönümlerinin geçirilmesinde de arşiv belgeleri eşsiz öneme sahiptir.

Kaynakça:

Arhiv orqanları ve Azerbaycan SSR dövlet arhivleri, Bakı, 1955.

Azerbaycan Respublikasında arhiv işinin tekmilleşdirilmesi haqqında Azerbaycan Respublikası Prezidentinin fermanı, "Azerbaycan" qezeti, 3 dekabr, 2002.

Babayev, M.Z. Azerbaycan SSR-de arhiv quruculuğunun 50 ili, Azerbaycan arhivi jurnalı, № 1,Baku: 1972.

Elekberli, Ferid.Vatikan arhivlerinde sahlanan Azerbaycana aid elyazmalar.Bakı: Elm ve tehsil, 2014.

Paşayev, A. Tarihi yaddaşımızın etibarlı sahlanc yeri.,Bakı:Elm ve tehsil, 2016, s.378.

Paşayev, A. Açılmamış sehifelerin izi ile. Bakı: Azerbaycan,2001. 536 s.

Sovet Arhiv işinin 50 illiyine dair. Bakı, 1970.

Архивное дело в зарубежных странах. Очерки, вып. I, М., 1963.

Краткий словарь архивной терминологии. Москва-Ленинград, 1986.

Собрание узаконений и распоряжений рабоче-крестьянского правительства Азербайджанской ССР. Баку, 1922, 1935.

Центральный государственный архив кинофотодокументов Азербайджанской ССР. Путеводитель, Баку, 1964.

Çevre-Din İlişkisi Bağlamında Çevre Eğitiminin Teolojik Temelleri

Classroom Teachers' Opinions On The Implementation Of The Human Rights, Citizenship And Democracy Course

Prof. Dr. Münir YILDIRIM *

Öz

Dinler tabiatı itibarıyla insana hitap etmektedir. Çünkü din olgusu her şeyden önce insan içindir. İnsan da sosyal bir varlık olarak tabiatta birlikte yaşadığı canlı-cansız nesnelerle irtibatlı haldedir. Dolayısıyla insan ve etrafındaki tüm nesnelerin bir arada olduğu ortam çevreyi meydana getirmektedir. Bu bağlamda insana hitap eden bir olgu olan din de insanın birlikte olduğu çevreye mutlak anlamda kayıtsız kalmamıştır. Her din, benzer hareket noktaları olmakla birlikte çevre hususunda kendine özgü mesajlara sahiptirler. Filhakika çevrenin korunmasında, insan-çevre ilişkilerinde yönlendirici olarak dinlerin katkısının varlığı da bilinen bir gerçektir. Esasında bu konular çevre eğitimi kapsamında dinleri vermiş oldukları mesajların uygulanabilirliği ile alakalıdır. Netice itibarıyla çevre eğitiminde dinlerin de önemli mesajları bulunmaktadır.

Abstract

It is also a fact that the contributions of religions as a guide in the protection of the environment and in human-environment relations in is also known. Every religion has its own messages about the environment with a similar points of actions. In fact, these issues are relevant to the feasibility of the messages that religions have given in environmental education. As a result, religions also have important messages in environmental education.

1. Çevre

Çevre; insanların da içerisinde yer aldığı canlıların yaşamsal faaliyet sürdürdükleri ve birbirleriyle ilişkide bulundukları her türlü ortamdır. Bu bağlamda çevrede varlığını devam ettiren her nesnenin etkinliği diğerlerine tesir etmektedir. Yani çevreyi oluşturan unsurların yapısı ve konumu bir diğer unsurun varlığında izler bırakmaktadır. Çevre aynı zamanda canlı hayatının vazgeçilmezi, organizmaların yaşam ve gelişimini etkileyen dış durum ve etmenlerin karışımıdır. İnsanları ve diğer canlıları etkileyen

* Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe Ve Din Bilimleri, Dinler Tarihi, myildirimcu@.edu.tr

pek çok amil vardır. Bunlardan bazıları doğuştan diğerleri ise sonradan dıştan kazanılır. Bu doğuştan ve sonradan meydana gelen etmenlerin karışımı çevreyi oluşturmaktadır. Çevre, insani faaliyetleri ve üzerinde barındırmış olduğu canlılarda fiziksel, kimyasal ve sosyal alanlarda tesirde bulunur.[1]

Çevre, insan dâhil canlı varlıklar üzerinde belirli bir süre içerisinde etkide bulunabilen, fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin toplamıdır. Çevrede insanla birlikte cansız organizmaların varlığı da söz konusudur. Bu bağlamda çevrenin canlı unsurları insanlar, bitkiler, hayvanlar ve mikroorganizmalar iken, cansız unsurlar ise iklim, hava, su ve yeryüzüdür. Cansız unsurlar canlıları etkileyip onların fiillerini güçlendirirken canlılar da cansızların konumlarını, yapılarını belirleyen dinamiklere sahiptirler.[2]

Çevre yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası bağlamda çok yönlü bir şekilde ele alınabilmektedir. Bunları fiziksel ve toplumsal ölçekler açısından da değerlendirmek mümkündür. Fiziksel çevrede insanın içerisinde kendisini hazır bulduğu yapı doğal ortamdır. Doğal ortamın en önemli ayırt edici yönü de insanın elinden çıkmamasıdır. Diğer taraftan insanın elinden bilgi ve becerisinden, kültür birikiminden hareketle doğal çevrede bulunan zenginlikleri kullanarak ortaya çıkardığı çevreye ise yapay çevre denilmektedir. Yapay çevrenin en temel özelliği insan elinden çıkmasıdır. Çevrenin bir diğer tarafı toplumsal çevre ise bir fiziksel çevre içinde bulunan insanların ekonomik, siyasal ve sosyal sistemleri gereği yarattıkları ilişkilerin tümüdür. Şu halde fiziksel çevre ile toplumsal çevre birbirlerini tamamlayan iki olgudur. Bu nedenle her fiziksel çevrenin bünyesinde bir toplumsal çevre yer almaktadır. Bununla birlikte fiziksel çevresinden etkilenmeyen bir toplumsal çevreden de söz edilemez. Buna binaen toplumsal yapıdan bağımsız ve ondan etkilenmemiş bir fiziksel çevre düşünülmemektedir.[3]

Çevre, temelde ekolojiye ait bir terim olduğundan, çevrelenen genellikle organizmadır. Çevreleyen de onun büyüyüp geliştiği ve faaliyet gösterdiği boyuttur. Çevre kavram olarak organizmanın doğasını etkileyen bütün faktörleri kapsar. Çevre tiplerine göre de tanımlar yapılabilir. Bir organizmanın ya da türün, içinde yaşadığı çevre tipine işaret etmek için "habitat" terimi kullanılır. İnsan habitatı dendiğinde; insanın içinde yaşadığı ortam, bir yerleşim yerini tanımlayan bütün koşullar anlaşılır. [4]

2. Çevre-Din İlişkisi

Çevre-Din ilişkisine geçmeden önce insanlığın var olduğu andan itibaren insanla birlikte görülen din kavramına değinmek gerekmektedir. Zira din düşüncesi en başından beri insanla beraber zikredilmiştir. Kuşkusuz belirli bir inanç sistemini ifade eden din, insanlığın varlık âlemine çıktığından itibaren başlayan ve günümüze kadar devam eden bir olgudur. Din konusunda etrafı daha geniş bir kanaat, dinin, insanın tanrı, kutsal, öbür âlemle ilgili düşüncesi ve fiillerini ifade eden doktrin olduğudur. İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olan din kavramı üzerinde pek çok tanımlamalar yapılagelmiştir. Din üzerine yapılan bu tanımlamalarda kültürel çevrenin, yaşanılan coğrafi bölgenin ve hatta inanılan dini inancın da tesiri şüphesiz ön plandadır. Bu bağlamda yapılan tanımlamalarda ait olduğu toplumun temsil ettiği dini geleneklerin karakteristik özellikleri yön vericidir.[5]

Dinler Tarihi geleneğinde bir din ister tarihin derinliklerinde kalsın isterse de yaşayan dinlerden olsun doğrudan ya da dolaylı bir şekilde tabiata, doğaya, ekolojik dengeye hülasa bunların hepsini bünyesinde barındıran çevreye kayıtsız kalmamıştır. Dahası bütün bu dinlerde insanla birlikte canlı-cansız varlıklara farklı ölçütlerde değerler yüklenmiştir. Dünyadaki dinler, insan ve kendisinin dışında ama beraber paylaştığı çevreyle ilişkilerine kaynaklık teşkil etmiştir. Bu kaynaklık insanlığın çevreyle münasebetini ilahi ve ahlaki bir temele dayandırmış ve varlık âleminde yalnız olmadığını vurgulamıştır.[6]

---

2 Ruşen Keleş-Can Hamamcı, Çevre Politikası, Ankara 2005, s. 32.
3 Keleş- Hamamcı, Çevre Politikası, s. 34-36.
4 Yıldırım, Çevre ve Din, s. 7.
5 Moojan Momen, *The Phenomenon of Religion*, Oxford 1999, s. 21.
6 Yıldırım, Çevre ve Din, s. 33.

Dinler temelde benzer hareket noktaları olmakla birlikte kutsal tabiata yönelik kendilerine has mesajları vardır. Tabiatta doğum, hayat, ölüm ve yeniden doğum çeşitli dini geleneklerde sık bir şekilde sembolize edilmiştir. Bu bağlamda dinler, gerek evrendeki kozmosla gerekse de içinde yaşadığı yeryüzünde kendini ifade etmek için çeşitli ritüeller, rivayetler ve semboller üretmişlerdir. İlkel kabile toplumlarından başlayarak milli ve evrensel dinlerde tabiat ya da doğa her zaman kutsallaştırılmış ve insanın var olmasına sebep etken olarak algılanmıştır. Dini hayatın ilk otantik halini yansıttığı belirtilen ilkel kabile toplumlarındaki dini düşüncede tabiatla uyum dini algıda, ritüellerde ve günlük hayatta gözlemlenmiştir. Bu toplumlarda insanların tabiata saygısı, kendilerinin tabiatın bir parçası olduğu inancı kuşaktan kuşağa geleneksel bir biçimde aktarılır. Dolayısıyla ilkel kabile insanları kendilerinin tabiata ait olduklarına inanırlar, hayatlarını, beslenmelerini ve dini törenlerini yaşadığı tabiata uygun bir şekilde devam ettirirler. Yaşam tarzları, günlük hayatta, avcılıkta ve dini törenlerde tabiattaki denge ve hassas ayara uygun bir şekildedir. Etraflarını kuşatan hayvan ve bitkilerin hatta diğer cansız nesnelerin insanla ortak çevreyi oluşturduklarından dolayı onlara karşı insan kadar saygı duyulur. Diğer taraftan ilkel kabile insanlarının dini hayatlarının merkezindeki "mana" ve "tabu" anlayışları tamamen içinde bulundukları tabiattan bağımsız düşünülemez. Zira bu toplumlar "mana" da normal yaşantılarını idame ettikleri çevrelerindeki nesnelerde ulaşılmaz, korkutucu ve saygı duyulması gereken bir gücün ifadesini bulmaktadır. Bununla birlikte "tabu" inancıyla tabiattaki bazı nesnelere dokunmanın, yaklaşmanın ve yenilmesinin yasaklığını ya da belirli arınma usullerinin icra edilmesi gerektiğini sergilerler.[7]

3. Çevre Eğitimi

Çevre sorunlarının giderilmesi konusunda gerekli olan tedbirlerden biri de çevre bilinci ve bu bilincin temeli olan çevre eğitimidir. Çevre eğitimi en basit anlamda, insanın biyofiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili değerlerin, tutumların ve kavramların tanınması ve ayırt edilmesidir. Çevre eğitiminin amacı dünyanın karşı karşıya bulunduğu sorunlardan haberdar, bu sorunların nasıl çözüleceğini bilen gönüllü vatandaş yetiştirmedir. Buradan hareketle çevre eğitiminin insanlara yerleştirilmesi, insanın günlük hayatından başlayarak, hava, su, temiz enerji, toprak, orman vb. temel ihtiyaçların kirlenmesini önlemek ve bu konularda çok daha dikkatli davranmaktır. Ekolojik dengenin ne olduğunu kavramak, bu dengeyi koruyacak yeni davranış ve yöntemleri geliştirmektir. Çevre eğitimi hususunda takip edilmesi gerekli olan uygulamaları şu şekilde belirtmek mümkündür. Buna göre çevre eğitiminin temeli, tabiat ve insan sevgisini insanların bilincine yerleştirmektir. Bu bağlamda insan-tabiat ilişkisini vurgulayarak, insanın da tabiatın bir parçası olduğu, tabiata verilecek bir zararın insanın kendisine döneceğini hatırlatmaktır. Bu noktada çevre sorunlarının ortaya çıkmasındaki en büyük etkenin yine insanın kendisi olduğunu belirtmek gereklidir. Çevre, sosyal, fiziksel ve biyolojik unsurlarıyla bir bütündür. Çevre eğitiminde, çevrenin ekosistemle bir bütün olduğu, belli bir düzen ve ölçüye sahip, bunun da ihlal edilmesi ve bozulması durumunda çevre sorunlarının çıktığı anlayışı yerleştirilmelidir. [8]

Çevre eğitiminde, kişinin sağlıklı bir çevrede yaşamasının bir hak olduğu kadar sahip olduğu çevrenin oluşturulması, korunması ve sürdürülmesinin de aynı zamanda bir görev olduğu benimsetilmelidir. Yine etraftaki dünya bütün zenginliği ve çeşitliliği ile tanıtılmalıdır. Sağlıklı bir çevreyle insan sağlığı arasındaki ilişkiyi vurgulayarak, temiz bir çevrenin insan sağlığının temel şartlarından biri olduğu, bu nedenle korunması gerektiği anlatılmalıdır. Bununla birlikte insanların günlük yaşayışları ve davranışları sonucunda ortaya çıkan çevre kirliliğinin neler olduğunun hem bireysel hem de toplumsal yönden gösterilmesi zorunludur. Ayrıca çevrenin korunması ve mevcut kirliliğin ortadan kaldırılmasında her şeyi devletten ve başkalarından beklenilmesinin yeterli ve uygun olmadığı bilincini vermek lazımdır.[9]

7 Yıldırım, Çevre ve Din, s. 34.
8 İbrahim Özdemir, *Din ve Çevre*, Ankara 1997, s. 23-25; Yıldırım, Çevre ve Din, s. 21-22.
9 Özdemir, *Din ve Çevre*, s. 25-27;Yıldırım, Çevre ve Din, s. 22.

4. Çevre Eğitiminde Teolojik Temel

Çevre eğitiminin teolojik temelinde her şeyden önce çevrenin mutlak sahibinin Allah olduğu inancı yatmaktadır. Esasında tabiattaki canlı-cansız tüm varlıklar Allah'ın eseri ve bütün bunlar birbirlerini tamamlayan unsurlardır. Çevreyi korumak, yaratıcının bir ayeti olarak değerini muhafaza etmektir. Makro anlamda kâinattaki kanunların Allah tarafından konulmuş olması bilinci, bu kanunların gerektirdiği dengenin muhafazası, çevrenin bizden sonraki kuşaklara da bozulmadan aktarılması insanın ilahi görevidir. Nitekim çevre eğitiminin ana temasında tabiata metafizik ve marifet düzleminde bir şeyler söyleyen, ona bir haber ulaştıran, geniş bir semboller hazinesi ve duyuüstü hakikatleri yansıtan bir ayna gibi bakılması işlenmektedir.[10]

Çevre eğitiminin teolojik temelinde genel anlamda dinler, özel de ise İslam'da belli başlı ilkeler yön vericidir. Bu bağlamda Kur'an merkezli çevre eğitiminde temel hakikatler tevhid, doğal denge, İnsanın sorumluluğu ve ahlak ilkeleri mutlak planda önemsenmelidir. Kuşkusuz bu temel ilkeler çevre eğitiminin teolojik planda omurgasını teşkil ederler. İnsanın yaratıcı tarafından emanetçi konumu ona aynı zamanda büyük bir sorumluluk da yüklemektedir. İnsan, tabiattaki canlıların yaşam ortamlarını bozmaması, evcil hayvanlara karşı şefkatli davranması, ihtiyacı dışında beslenme amacıyla yabani hayvanlara karşı da zalim olmaması konusunda uyarılmaktadır. Diğer taraftan tabiattaki bitkilere de son derece saygılı olması doğal hayat içerisinde ağaç ve diğer bitkilerin kaçınılmaz bir şekilde gerekliliğini ihmal etmemelidir. Diğer taraftan insanın emanetçilik konumunu Kur'an, "Halife" olarak da isimlendirmektedir. Burada Allah'ın insanı halife konumundaki durumuyla yaratılan tabiattaki varlıklara sahip çıkması, dengeyi ve düzeni bozmaması amaçlanmaktadır. Nitekim halife görevinin zor ve diğer varlıklar tarafından da üstlenilmediği Kur'an'da zikredilmektedir. Halife görevi, tabiatı Allah'ın koyduğu yasalara göre yönetmek anlamına da gelmektedir. Bu yasalar, Allah'ın rahmet, merhamet, her şeyi kuşatıcılığı ve gazabının gerektiğinde insan-tabiat ilişkisine yansıması biçiminde algılanabilmektedir. İnsana yüklenen bu ağır sorumluluk ve halife görevi karşısında Allah, eğer emanetçiliği, çevreyi ve ekolojik dengeyi korumayı başardığı takdirde insanlığı ödüllendireceğini de bildirmektedir.[11]

İslam'ın insan anlayışı göz önünde bulundurulmaksızın tabiat ve çevre ile ilgili öğretiler tam olarak anlaşılamamaktadır. Zira Kur'an'a göre insan yeryüzünde Allah'ın halifesidir. Allah, dünyaya itina göstermekte ve idame ettirmekte, onun halifesi olarak insan, içerisinde merkezi role sahip çevreyi korumalı, gerekli dikkati göstermelidir. İnsan olmak, Allah'ın halifesi konumunun gerektirdiği sorumluluğun şuuruna varmak demektir. Bu çerçevede insanın tabiatta hâkimiyet sağlamasına, yalnızca Allah'ın hükümlerine uygun oluşan şartlarda uygulamaya konulmasına müsaade edilmektedir. Allah'ın emirlerine ve kurallarına itaat etmeyi artık kabul etmeyen bir insanlığın halifeliğinin gücünü kullanması halinde bundan daha tehlikeli bir şeyin olmadığı da vurgulanmaktadır.[12]

Sonuç

Allah'ın kâinatı ve yeryüzünü yaratmasıyla birlikte tabiatta insana sorumluluk yüklemiştir. Tabiatı insanın emrine vermesi; bu noktada İslam'ın insan merkezli bir tabiat anlayışına sahip olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. İnsanın tabiatı inşa etme hakkına sahip olması onun başıboş ya da istediğini yapma, tabiatı hor kullanma, dengeyi bozması değildir. Aksine bütün bunların neticesinde İslam çevre eğitiminin temelinde, tabiatın sonraki kuşaklara iyi bir şekilde miras bırakılması baş görev olarak addedilmektedir.

10 Yıldırım, Çevre ve Din, s. 55-56.
11 Yıldırım, Çevre ve Din, s. 60-61.
12 Yıldırım, Çevre ve Din, s. 62.

Kaynakça:

KELEŞ, Ruşen – Hamamcı, Can, Çevre Politikası, Ankara 2005.

MOMEN, Moojan, The Phenomenon of Religion, Oxford 1999.

ÖZDEMİR, İbrahim, Din ve Çevre, Ankara 1997.

YILDIRIM, Münir, Çevre ve Din, Kutsalın Tabiattaki Formları, Adana 2016.

Bir Öğretim Yöntemi Olarak Sözlü Tarih Uygulamalarından Yararlanılması Türkiye'de Hazırlanan Lisansüstü Tezler Hakknda Bir Değerlendirme

Using Oral History As A Teaching Method -A Study Of The Postgraduate Theses In Turkey-

Prof. Dr. İshak KESKİN *
Aslıhan KILIÇ **

Öz:

Sözlü tarih, geçmişle doğrudan ilgisi olan kişilerin anı ve görüşlerine başvurulması ve elde edilen verinin kaydedilmesi şeklinde gerçekleştirilen bir bilgi toplama yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin kaynak kişilerle görüşerek ve görüşme hakkındaki veriyi bizzat ortaya çıkartarak yakın ve yerel tarihi kolayca öğrenebileceklerini gündeme getirdi. 1990'lı yıllardan itibaren ABD ve İngiltere başta olmak üzere çoğu Batılı ülkelerde; 2004 yılında ilköğretim müfredatında yapılan değişiklikten sonra da Türkiye'de sözlü tarih uygulamasından bir öğretim yöntemi olarak yararlanılmaya başlandı. Bu öğretim yönteminin teorik ve metodik esasları akademik ve uygulamalı çalışmalara bağlı olarak geliştirildi. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de örgün eğitimde bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarihin yararlarını uygulamalı olarak ortaya koymaya çalışan lisansüstü tezleri incelemektir. Bildiri hazırlanırken nitel araştırma metodu kullanılmış, veriler doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiş, elde edilen bu veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sözlü tarih, tarih, öğretim yöntemleri, lisansüstü tezler, Türkiye.

Abstract:

Oral history is a method of collecting data by consulting the memories and opinions of people who are directly related to the past and recording the data obtained. This method has shown that students can easily learn recent and local histories by interviewing source people and personally presenting the data about the interview. Starting from the 1990s, in many Western countries, especially in the USA and the UK and also, following the changes made in the primary education curriculum in 2004, in Turkey, practices of oral history have started to be used as a teaching method. The theoretical and methodological bases of this teaching method have been improved according to the academic and applied studies. The aim of this study is to analyse the postgraduate theses in Turkey which try to present in an applied method the benefits of oral history as a teaching method in formal education. While preparing the paper, the method of qualitative analysis has been used; the data has been obtained through the method of document research and analysis; and the obtained data has been subjected to content analysis

Keywords: Oral history, history, teaching methods, postgraduate theses, Turkey

* İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, İstanbul / Türkiye. E-posta: ishakkeskin@gmail.com
** Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Erzurum / Türkiye. E-posta: aslihan-kilic90@hotmail.com

Giriş

Sözlü tarih, tarih araştırmacılarının tarihi konuların araştırılmasında ve yazımında kullanabilecekleri yöntemlerden biridir. Bu yöntem tarihçinin, araştırma konusuna ilişkin kişisel tecrübeleri olaylara bizzat tanıklık etmiş kişilerin ağzından dinleyip, ilgili verileri kayıt altına alması esasına dayanmaktadır (Somersan 1995: 368). Sözlü tarih yöntemini kullanan bir tarihçi, sözlü görüşmeler yoluyla kişilerin ilk elden anılarını toplayarak sözlü tarih olarak nitelenen sözlü hayat hikâyelerine ulaşır (Tosh 2013: 202). Bu açıdan değerlendirildiğinde sözlü tarihi, tarihe tanıklık eden insanların tarihi bir konuyla ilgili anlattıklarının işlenmesi yoluyla oluşan bir ürün olarak tanımlamak mümkündür (Kabapınar 2009: 151).

İnsanlar tarih boyunca kişisel anılarını kulaktan kulağa aktararak sonraki nesillere miras kalan bir sözlü gelenek oluşturdular (Danacıoğlu 2001: 131). İlk tarihçiler olarak kabul edilen Heredotos ve Thukydides de bu sözlü mirastan yazdıkları eserleri için / araştırmaları için kanıt olarak faydalandılar (Tosh 2013: 203). 19. yüzyılın ikinci yarısında tarih, bir bilim olarak tanımlanmaya başlamış; böylelikle tarih biliminin yolu yüzyıllar boyunca tarihçilerin tarih yazımının ana malzemesi olarak yararlandıkları sözlü gelenekle ayrıldı (Danacıoğlu 2001:131). Bu yüzyılda Leopold von Ranke'nin oluşturduğu (Rankeci) gelenekle yetişen yeni nesil tarihçiler tarih yazımında iddialarını dayandırdıkları yazılı belgeleri ön plana çıkardı (Tosh 2013: 203).

20. yüzyıla gelindiğinde sözlü bilgi aktarım geleneği ile tarih yazımının yolları yeniden kesişti. Bu yüzyılda, tarih yazımı -19. yüzyıl tarihçilerinin sahip olduğu pozitivist tarih anlayışının aksine- yararlanılan kaynaklar bakımından daha geniş bir boyut kazandı (Danacıoğlu 2001: 132, Martal 2000: 248). Tarih yazımında kaynak çeşitliliği sağlayan bu yeni gelişme, Joseph Gould tarafından 1942 yılında "sözlü tarih" şeklinde nitelendirildi (Danacıoğlu 2001: 130). Bu yönteme yönelik ilk adım Joseph Gould'un işin adını koyduğu tarihten sadece iki yıl önce Amerika'da atılmış ve bu yöntem 1940 yılında Columbia Sözlü Tarih Projesi kapsamında Allan Nevins tarafından kurumsallaştırıldı (Kyvig vd. 2011: 73). Bu yöntemin Türkiye'de tarihçiler tarafından uygulanmasında ve yaygınlaşmasında Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfının sözlü tarih atölye çalışmaları öncü rol oynadı. Bu atölyelerden ilki İngiliz sözlü tarihçisi Paul Thompson'un konuşmacı olarak katıldığı sözlü tarih atölyesidir. 1993 Haziranında düzenlenen bu atölye çalışması, aynı zamanda Türkiye'de sözlü tarihin resmi başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Somersan 1995: 375).

Sözlü tarih yöntemi, İkinci Dünya Savaşı'nın ardından Avrupa'da akademik tarih yazım yöntemleri arasında yer almaya başladı. Bu önemli gelişmenin ardından sözlü tarih uygulamalarından bir öğretim yöntemi olarak yararlanan ülkeler oldu. İlk önce İngiltere ve Amerika ardından diğer Batılı ülkeler sözlü tarih yönteminden bir öğretim yöntemi olarak yararlanmaya başladılar (Sarı 2014: 251, Demircioğlu 2005: 53). Türkiye'de sözlü tarihten bir öğretim yöntemi olarak faydalanılması Batılı ülkelere göre yaklaşık yarım asır sonra gerçekleşti. Bu yöntemin Türkiye'de bir öğretim yöntemi olarak benimsenmesi "yapılandırmacı eğitim felsefesi"nin ilk ve ortaöğretim müfredatında 2005-2006 öğretim yılında uygulanmasıyla birlikte oldu. Bu yılda Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ilk ve orta dereceli okullarda uygulanacak programlarda yer alan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin (dünyadaki literatüre bakıldığında 60 yılı aşkın bir süredir gittikçe popülerleşen bir yaklaşım olan) yapılandırmacı eğitim esaslarına göre yürütülmesini karara bağladı (Gül vd. 2009: 1).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler eğitim ve öğretimde pasif bilgi alıcıları olarak görülemezler; aksine bu anlayış öğrencileri öğrenme eyleminin merkezine yerleştirir ve kendi öğrenmelerini bizzat kendilerinin yapılandırmalarına imkân tanır (Fer vd. 2007: 29; Swell 2002'den). Tarih öğretiminde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olan sözlü tarih de, -geleneksel tarih öğretim metotlarının aksine- öğrenci merkezli bir tarih öğretim yöntemidir. Tarih öğretimi yoluyla kazandırılmak istenen pek çok davranış ve anlayışın sözlü tarih yöntemiyle öğrenmeye istekli hale getirilen öğrencilere kazandırılması mümkündür (Gazel, 2015: 110). Öğrencileri öğrenmeye daha hevesli hale getirecek sözlü tarih konuları geçmişteki yaşam biçimleri, gündelik ev yaşamı, gelenek ve görenekler, toplumların eğlenme ve kutlama biçimleri, kıtlık, hastalık, doğal afetler ve çalışma hayatı gibi konulardan oluşmaktadır.

Sözlü tarihin bazıları yukarıda belirtilen konuların öğretiminde bir öğretim yöntemi olarak ele alınmasıyla öğrencilere günümüz ve geçmişi karşılaştırarak zaman içerisinde meydana gelen değişim ve sürekliliği görebilme imkânı tanınır. Sözlü tarih yöntemiyle öğrenciler bir tarihçinin tarih bilgisini oluştururken tecrübe ettikleri sürece benzer bir deneyim yaşarlar. Bu sayede bilgi kaynaklarının önemi, ne derece güvenilir oldukları ve sınırlılıkları gibi hususlarda bilinç kazanırlar (Kabapınar 2009: 152). Bu yöntemin uygulanmasıyla öğrencilerde gelişmesi beklenen becerilerden diğerleri de araştırma becerisi, kendini ifade edebilme ve iyi bir dinleyici olma gibi dil becerileri ve tarihsel empati becerisidir. Sözlü tarih görüşmeleri öğrencileri sadece müfredatta işlenen konular hakkında meraklandırmakla kalmaz aynı zamanda ilgili konuların daha ayrıntılı bir şekilde öğrenilebileceği diğer kaynakların araştırılmasına da yönlendirir. Öğrenciler gerek sözlü tarih görüşmeleri öncesinde soracakları sorular üzerinde düşünerek gerekse görüşme esnasında karşılarındaki kişinin anlattıklarına yoğunlaşıp o kişinin ne demek istediğini anlamaya çalışarak konu çerçevesini tanımla, konuya ilişkin soru üretme, kendilerini ifade etme ve dinleme becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca öğrenciler bu yöntemle başka insanların geçmişte yaşadıklarını ve bu yaşantıların sebeplerini kendilerini onların yerine koyarak / empati geliştirerek daha iyi anlayabilirler (Thompson 1999: 148-149).

Öğrencilerin kaynak kişilerle görüşerek ve görüşme hakkındaki veriyi bizzat ortaya çıkartarak yakın ve yerel tarihi kolayca öğrenebilecek olmaları, ayrıca yakın çevreleri ve yaşadığı bölge ile olan ilgilerinin güçlendirilmesi sözlü tarih uygulamalarının bir öğretim yöntemi olarak müfredatta yer almasının önemli bir nedenidir. Bu yöntemin uygulanmasının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesini, bizzat araştırıp öğrenerek öğrencilerin kendi sonuçlarına kendilerinin ulaşmalarını, derse karşı heveslenmelerini ve böylelikle başarılarının artmasını sağlamak şeklinde belirtilebilecek önemli yararları vardır.

Bu araştırmanın amacı sözlü tarihin örgün eğitimde bir öğretim yöntemi olarak uygulandığı lisansüstü tezleri belirli kriterlere göre incelemek; durumu, belirlenen değerlendirme kriterlerine dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı lisansüstü tezler hangi yıllarda ve hangi lisansüstü seviyelerde yapılmıştır?

Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezler hangi üniversitelerde yapılmıştır?

Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezlerin amaçları nelerdir?

Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezlerin çalışma grupları örgün eğitimin hangi sınıf seviyelerini kapsamaktadır?

Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezler hangi araştırma yöntemlerine göre yürütülmüştür?

Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezlerde araştırma verileri hangi veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir?

Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezlerde sözlü tarih yönteminin uygulanış biçimleri nasıldır?

Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezlerde ulaşılan sonuçlar nelerdir?

A. Yöntem

Türkiye'de sözlü tarihin örgün eğitimde bir öğretim yöntemi olarak kullanılıp değerlendirildiği lisansüstü tezleri belirlenen araştırma sorularına göre inceleyip var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma temel nitel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Eğitim alanında sıklıkla kullanılmakta olan temel nitel araştırmalarda verilere görüşme, gözlem ya da doküman analizi yoluyla ulaşılmaktadır (Merriam 2015: 23). Bu araştırmada da veriler -temel nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniğine uygun olarak- doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Bu yolla toplanan verileri

Türkiye'de sözlü tarih yöntemini bir öğretim yöntemi olarak uygulayıp değerlendiren lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Doküman analizi araştırma problemiyle yakından alakalı olan yazılı malzemelerin analizini kapsamaktadır. Forster, doküman analizinin (1) dokümanlara ulaşılması, (2) orijinalliğin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verinin kullanılması basamaklarının takip edilerek yapılabileceğini savunmaktadır (Yıldırım vd. 2011: 187-188, 193). Bu araştırma gerçekleştirilirken de Forster'ın belirttiği doküman analizi basamakları takip edilmiştir. Ulaşılan veriler nitel veri analizi tekniklerinden olan içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

B. veri Toplama Süreci

Türkiye'de sözlü tarihin örgün eğitimde bir öğretim yöntemi olarak kullanılıp değerlendirildiği lisansüstü tezlere Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi üzerinden 20 Temmuz 2016-9 Eylül 2016 tarihleri arasında yapılan taramalar sonucunda ulaşılmıştır. Bu taramalar sonucunda sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı dört adet lisansüstü tez olduğu tespit edilmiştir. Bu tezlerden üç tanesi YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde okuyucuya açıkken; bir tanesi okuyucuya kapalı durumdadır. Okuyucuya kapalı olan bu teze Atatürk Üniversitesi Merkez Kütüphanesi aracılığıyla Türkiye Belge Sağlama ve Ödünç verme Sistemi (TÜBESS) üzerinden erişim sağlanmıştır.

Sözlü tarih yöntemini Türkiye'de bir öğretim yöntemi olarak kullanıp değerlendiren ilk tezi Engin Kaplan (2005), Marmara Üniversitesinde "İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Sözlü Tarih Çalışmalarıyla Geliştirilmesi" adıyla yüksek lisans düzeyinde tamamlamıştır. İbrahim Sarı (2007) tarafından Gazi Üniversitesinde "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Etkinliklerinin Öğrenci Başarı, Beceri ve Tutumlarına Etkisi" adıyla yapılan tez çalışması sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı ikinci lisansüstü tez ve ilk doktora tezi olma özelliğini taşımaktadır. Konuyla ilgili olarak yapılan üçüncü lisansüstü tez çalışmasını Sibel İncegül (2010) Marmara Üniversitesinde "Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Bir Sözlü Tarih Uygulaması" adıyla yüksek lisans tezi olarak tamamlamıştır. Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak uygulandığı dördüncü ve şu ana kadar yapılmış en son tez çalışması Meryem Kaya (2013) tarafından Marmara Üniversitesinde tamamlanan "Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Sözlü Tarih: Amaç, İçerik, Uygulama" adlı yüksek lisans tezidir.

C. Bulgular

Bu araştırmada incelenen tezlere ilişkin bulgular sekiz aşamada ele alınmıştır. Bunlar aşağıda maddeler halinde ve sıralı bir şekilde açıklanmıştır.

1. Sözlü Tarihin Bir Öğretim Yöntemi Olarak İncelendiği Tezlerin Lisansüstü Seviyesi ve Tamamlandığı Yıl

Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı lisansüstü tezlerin incelendiği bu çalışmada ilk olarak lisansüstü tezlerin hangi yıllarda ve hangi lisansüstü seviyelerde yapıldığına bakılmıştır. İlgili verilerin analizi Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1: "Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezler hangi yıllarda ve lisansüstü seviyelerde yapılmıştır?" sorusunun analizi ve frekansları

Yıl	Yüksek Lisans	Doktora	f
2005	1	-	1
2007	-	1	1
2010	1	-	1
2013	1	-	1
Toplam	**3**	**1**	**4**

YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde sözlü tarihi bir öğretim yöntemi olarak uygulayarak çeşitli açılardan değerlendiren tezler araştırıldığında, araştırma sorusuna uygun dört adet lisansüstü tez çalışması

yapıldığı tespit edilmiştir. Bu tezlerin üç tanesi yüksek lisans seviyesinde iken; bir tanesi de doktora düzeyindedir.

2. Sözlü Tarihi Bir Öğretim Yöntemi Olarak İnceleyen Tezlerin Tamamlandığı Üniversite

İkinci olarak sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı lisansüstü tezlerin hangi üniversitelerde yapıldığı analiz edilmiş ve ilgili analizler Tablo 2' de sunulmuştur:

Tablo 2: "Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezler hangi üniversitelerde yapılmıştır?" sorusunun analizi ve frekansları

Üniversite	**f**
Marmara Üniversitesi	3
Gazi Üniversitesi	1
Toplam	**4**

Sözlü tarihi bir öğretim yöntemi olarak uygulayıp değerlendiren dört lisansüstü tezin üç tanesi Marmara Üniversitesinde yapılırken; bir tanesi de Gazi Üniversitesinde yapılmıştır. Marmara Üniversitesinde yapılan üç tez yüksek lisans düzeyindeyken; Gazi Üniversitesinde yapılan tek tez ise doktora düzeyindedir.

3) Sözlü Tarihi Bir Öğretim Yöntemi Olarak İnceleyen Tezlerin Amaçları

Çalışmada üçüncü olarak "Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezlerin amaçları nelerdir?" sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu sorunun analizi Tablo 3'de sunulmuştur:

Tablo 3: "Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezlerin amaçları nelerdir?" sorusunun analizi ve frekansları

Amaçlar	**f**
İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu tarihsel düşünme becerilerini tespit etmek	1
Sözlü tarih yöntemiyle öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek	1
Sözlü tarih yöntemini teorik ve pratik açılardan tanıtmak	1
Sözlü tarih yönteminin öğrenci başarısını artırdığını ispatlamak	1
Sözlü tarih yöntemiyle öğrencilerin belirlenen becerileri kazanım düzeylerini incelemek	1
Velilerin sözlü tarih yöntemiyle işlenen derslere ilişkin görüşlerini saptamak	2
Öğrencilerin sözlü tarih uygulama sürecini tecrübe etmelerini sağlamak	1
Öğrencilerin sözlü tarihe bakış açılarını geliştirmek	1
Öğrencilerde belirlenen konuda bilgi ve bakış açısı oluşturmak	2
Öğrencilerin sözlü tarih yöntemiyle birlikte tarih / sosyal bilgiler derslerine karşı tutumlarındaki değişimi incelemek	2
Öğrencilerin çalışılan konuyla ilgili değişim ve sürekliliği anlama algılarını incelemek	2
Öğrencilerin sözlü tarih yöntemiyle ilgili algılarını incelemek	2
Öğrencilerin gerçekleştirdikleri sözlü tarih çalışmalarını ürün boyutunda değerlendirmek	1
Toplam	**18**

4) Sözlü Tarihi Bir Öğretim Yöntemi Olarak İnceleyen Tezlerin Örgün Eğitimin Hangi Sınıf Seviyelerini Kapsadığı

Çalışmada dördüncü olarak sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı lisansüstü tezlerin çalışma gruplarının örgün eğitimin hangi sınıf seviyelerini kapsadığı sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu sorunun analizi Tablo 4'de verilmiştir:

Tablo 4: "Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezlerin çalışma grupları örgün eğitimin hangi sınıf seviyelerini kapsamaktadır?" sorusunun analizi ve frekansları

Sınıf Seviyesi	**f**
5. Sınıf	1
7. Sınıf	2
8. Sınıf	1
Toplam	**4**

Konuyla ilgili tezlerin çalışma grupları incelendiğinde; tez çalışmasının birinde 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerle, ikisinde 7. sınıfa devam eden öğrencilerle ve birinde de 8. sınıf öğrencileriyle sözlü tarih çalışmalarının yürütüldüğü belirlenmiştir.

5) Sözlü Tarihi Bir Öğretim Yöntemi Olarak İnceleyen Tezlerde Uygulanan Araştırma Yöntemi

Çalışmada beşinci olarak sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezlerin hangi araştırma yöntemlerine göre yürütüldüğü incelenmiş ve sorunun analizi Tablo 5'de sunulmuştur:

Tablo 5: "Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezler hangi araştırma yöntemlerine göre yürütülmüştür?" sorusunun analizi ve frekansları

Araştırma Yöntemi	**f**
Nitel Araştırma	3
Yöntem Çeşitlemesi	1
Toplam	**4**

Konuyla ilgili olarak gerçekleştirilen dört lisansüstü tez çalışması incelendiğinde, bu tezlerden Marmara Üniversitesinde yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilen üç tezin nitel araştırma yöntemlerine göre yürütüldüğü ve Gazi Üniversitesinde doktora seviyesinde yapılan bir tezde de yöntem çeşitlemesine gidildiği görülmüştür.

6) Sözlü Tarihi Bir Öğretim Yöntemi Olarak İnceleyen Tezlerde Yararlanılan veri Toplama Araçları

Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezlerde altıncı olarak araştırma verilerine hangi veri toplama araçları kullanılarak ulaşıldığı incelenmiş ve veriler analiz edilerek Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6: "Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezlerde araştırma verileri hangi veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir?" sorusunun analizi ve frekansları

Veri Toplama Araçları	**f**
Bilgi Testi	1
Öğrenci Görüşmeleri	3
Gözlem	1
Doküman	15
Toplam	**20**

İncelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları değerlendirildiğinde yalnızca Gazi Üniversitesinde yapılan doktora çalışmasında veri toplama aracı olarak bilgi testi kullanıldığı görülmektedir. Tezlerde bilgi testinden başka öğrenci görüşmeleri, gözlem ve ağırlıklı olarak dokümanlar veri toplama araçları olarak kullanılmışlardır.

Tezlerde veri toplama araçlarını oluşturan dokümanlar şunlardır:

Öğrencilerin kendi aralarında gerçekleştirdikleri grup tartışmalarının kayıtları,

Sözlü tarih görüşmesi için yapılan huzur evi ziyaretinden sonra öğrencilere ziyaretle ilgili olarak uygulanan açık uçlu sorular,

Sözlü tarih etkinliği süresince öğrencilerin tutmuş oldukları günlükler,

ç) Sözlü tarih etkinliğini gerçekleştiren öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar,

Video kayıtları,

Öğrenci velilerinin çocuklarının tecrübe ettiği sözlü tarih sürecini nasıl değerlendiklerini ölçmek üzere geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan formlar.

Öğrencilerin tarih / sosyal bilgiler ve sözlü tarihe yönelik algılarının araştırma öncesinde ve sonrasında nasıl değiştiğini tespit etmek amacıyla geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan formlar.

Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan açık uçlu sorular,

ğ) Öğrencilerin sözlü tarih etkinliği sürecinde yaptıkları ödevler,

Öğrencilerin sözlü tarih ödevi sunumları.

7) Sözlü Tarihi Bir Öğretim Yöntemi Olarak İnceleyen Tezlerde Sözlü Tarih Yönteminin Uygulanma Biçimi

Çalışmada yedinci olarak veri toplama aracı olarak kullanılan dört adet lisansüstü tezde sözlü tarih yönteminin ne şekilde uygulandığı araştırılmış ve sonuçlar analiz edilerek Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7: "İlgili tezlerde sözlü tarih yönteminin uygulanış biçimleri nasıldır?" sorusunun analizi ve frekansları

Sözlü Tarih Yönteminin Uygulanış Biçimi	**f**
Görüşmelerin öğrencilerin kendi buldukları kişilerle ve yerlerde olması	2
Görüşme yapılacak kişinin araştırmacı tarafından belirlenip sınıfa getirilmesi	1
Görüşülecek kişilerin ve yerin araştırmacı tarafından belirlenerek öğrencilerin o kişilere götürülmesi	1
Toplam	**4**

Gazi Üniversitesinde doktora düzeyinde gerçekleştirilen tez çalışmasında araştırmacı konuyla ilgili kişileri kendisi belirleyerek bu kişileri sınıf ortamında öğrencilerle buluşturmuş ve öğrencilerin sözlü tarih görüşmelerini gerçekleştirmelerini sağlamıştır. Marmara Üniversitesinde yapılan üç adet yüksek lisans tez çalışmasından ikisinde öğrenciler sözlü tarih görüşmesi yapacakları kişileri ve görüşmenin gerçekleşeceği yeri kendi imkânlarıyla belirlerken; bir tane tez çalışmasında da sözlü tarih görüşmelerinin yapılacağı kişiler ve yer araştırmacı tarafından belirlenmiş ve öğrenciler yine araştırmacı tarafından belirlenen kişilerle ve yerde buluşturulmuştur.

8) Sözlü Tarihi Bir Öğretim Yöntemi Olarak İnceleyen Tezlerin Ulaştığı Sonuçlar

Çalışmada son olarak sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezlerde ulaşılan sonuçlar incelenip analiz edilerek Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8: "Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alınıp uygulandığı tezlerde ulaşılan sonuçlar nelerdir? sorusunun analizi ve frekansları

Sonuçlar	**f**
Öğrenciler Egan'ın sınıflamasına göre romantik düzeydedirler	1
Öğrenciler empati yapamamaktadırlar	1
Öğrenciler etkilendikleri tarihi kişilerle özdeşim kurmaktadırlar	1
Öğrenciler olayları mekânsal boyutta düşünememektedirler	1
Çoğu öğrenci metin soruları hakkında yorum yapamamaktadır	1
Sözlü tarih öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmiştir	2
Bu yöntemle öğrencilerdeki tarihsel merak duygusu gelişmiştir	1
Öğrenciler dersi daha iyi takip etmişlerdir	1
Bu yöntemle öğrencilerde empati becerisi artmıştır	2
Bu yöntemle öğrencilerde araştırma becerileri artmıştır	2
Bu yöntemle öğrencilerde eleştirel düşünme becerileri artmıştır	2
Bu yöntemle öğrencilerin akademik başarısı geleneksel yöntemlere kıyasla daha çok artmıştır	1
Öğrencilerin çoğu belirlenen becerileri istenen oranda kazanmışlardır	2
Öğrenciler bu yönteme ilişkin tecrübe edinmişlerdir	1
Öğrencilerde dinleme ve not alma becerileri gelişmiştir	1
Öğrencilerde soru sorma becerileri gelişmiştir	2
Öğrencilerin kompozisyon yazma becerileri gelişmiştir	1
Öğrenciler kişileri tarihin bir parçası olarak görmeye başlamışlardır	1
Öğrenci velileri sözlü tarih yöntemine olumlu yaklaşmakta ve takdir etmektedirler	2
Öğrenciler sözlü tarih sürecine olumlu bir bakış açısı geliştirmişlerdir	2
Öğrencilerin sözlü tarih yöntemine ilişkin bilgileri akademik başarı durumlarıyla benzeşmektedir	1
Öğrencilerin tarihe ve sosyal bilgiler dersine bakış açıları olumlu yönde değişmiştir	1
Öğrencilerde çalışılan konuya ilişkin bir farkındalık oluşmuştur	2
Öğrenciler değişimi süreklilikten daha iyi anlamışlardır	1
Öğrencilerin birçoğu ödevlerini istenilen düzeyde yapabilmişlerdir	1
Öğrenciler tarihin amaçları arasında geçmiş-günümüz bağlantısını kurabilmenin de olduğunu anlamışlardır	1
Toplam	**35**

Sözlü tarihi bir öğretim yöntemi olarak inceleyen tezlerin ulaştığı sonuçlar, tezlerin amaçlarına göre farklılıklar göstermektedir. Engin Kaplan (2005)'ın, "İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Sözlü Tarih Çalışmalarıyla Geliştirilmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasındaki amaçlarından biri tezinin çalışma grubunu oluşturan 8. sınıf öğrencilerinin mevcut tarihsel düşünme becerilerini tespit etmektir. Bu amaçla çalışmaya katılan öğrencilere sözlü tarih etkinliği öncesinde araştırmacının geliştirdiği metin yorumlama soruları uygulanmış ve öğrenciler bu sorulara verdikleri cevaplara göre Egan'ın tarihsel düşünme becerisi kategorilerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaya göre öğrencilerin yaşları dolayısıyla Romantik düzeyde bulunmaları gerekmektedir. Araştırmacı da metin yorumlama sorularını yanıtlayan öğrencilerin çoğunun Romantik düzey özellikleri gösterdiğini tespit etmiştir. Bununla birlikte metin yorumlama sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplar öğrencilerin çoğunun empati yapamadıklarını, etkilendikleri tarihi kişilerle özdeşim kurduklarını, olayları mekânsal boyutta düşünemediklerini ve metin yorumlama sorularını kendi yorumlarını katarak

cevaplayamadıklarını göstermiştir. Sözlü tarih yöntemiyle birlikte de öğrencilerdeki tarihsel düşünme becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Sözlü tarih çalışmaları sürecini deneyimleyen öğrenciler ve öğrenci velileri, sözlü tarih yöntemine karşı olumlu tutum geliştirmişler ve öğrenciler bu yöntemle işlenen derslere ilgi duyarak dersleri daha iyi takip etmişlerdir. Ayrıca sözlü tarih yöntemiyle işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarısını geleneksel yöntemlerden daha fazla arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin birçoğu ödevlerini istenilen düzeyde yapabilmekle birlikte, öğrencilerin sözlü tarih yöntemine ilişkin bilgileri akademik başarı durumlarıyla örtüşmüştür.

Sözlü tarih yönteminin tarih öğretiminde bir öğretim yöntemi olarak kullanılması öğrencilerin tarihe ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilemiş ve öğrenciler kendilerini tarihin bir parçası olarak görmeye başlamışlardır. Bu yöntemle öğrencilerin kompozisyon yazma, araştırma yapma, dinleme, not alma, soru sorma becerileri gelişirken sözlü tarih yöntemiyle işlenen konuya karşı da öğrencilerde farkındalık oluştuğu bulgulanmıştır. Ayrıca öğrenciler sözlü tarih yöntemiyle işlenen derslerde -bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma, önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme, değişim ve sürekliliği algılama becerileri vb.- belirlenen becerileri istenen oranda kazanmışlardır.

Sonuç ve Öneriler

Sözlü tarihin örgün eğitimde bir öğretim yöntemi olarak uygulandığı lisansüstü tezlerin belirli kriterlere göre incelendiği bu çalışmada, ilgili tezlerin 2005, 2007, 2010 ve 2013 yılında literatüre kazandırıldıkları görülmüştür. 2005, 2007 ve 2013 yıllarında tamamlanan tez çalışmaları Marmara Üniversitesinde yüksek lisans düzeyinde iken; 2010 yılında Gazi Üniversitesinde tamamlanan tez çalışması da doktora seviyesindedir.

İncelenen lisansüstü tezler; sözlü tarih yöntemini teorik ve pratik olarak tanıtmak, öğrencilerin bu yöntemi tecrübe etmelerini sağlamak, öğrencilerin sözlü tarih yöntemine ilişkin bakış açılarını geliştirmek, öğrencilerin hali hazırdaki tarihsel düşünme becerilerini tespit etmek ve bu becerileri sözlü tarih yöntemiyle geliştirmek, sözlü tarih yönteminin öğrenci başarısını artırdığını ispatlamak ve öğrenci velilerinin süreci nasıl değerlendiklerini anlamak amaçlarını gütmektedirler. Bunlara ek olarak, sözlü tarihi örgün eğitimde bir tarih öğretim yöntemi olarak uygulayıp değerlendirmeleri sebebiyle incelenen lisansüstü tezlerde, öğrencilerin sözlü tarih yöntemiyle kazandırılması hedeflenen becerileri kazanım düzeylerini incelemek ve sözlü tarih yöntemi için seçilen konu hakkında öğrencilerde bilgi birikimi ve bakış açısı oluşturmak amaçlanmıştır.

Sözlü tarihi örgün eğitimde bir öğretim yöntemi olarak ele alıp uygulayan lisansüstü tezlerde araştırmacılar sözlü tarih yöntemini 5., 7. ve 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerle birlikte çalışmışlardır. Bu çalışmalar Sosyal Bilgiler ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretim programlarında yer alan konuları etrafında gerçekleştirilmiştir. İncelenen tezlerde sözlü tarih etkinliklerinin, 5. sınıf seviyesinde çalışılan tezde Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde "Kültür ve Miras" öğrenme alanı içindeki "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesi kapsamında oyun ve oyuncağın tarihinin araştırılmasında; 7. sınıf seviyesindeki öğrencilerle çalışılan iki tezde ise Sosyal Bilgiler dersi "Ekonomi ve Sosyal Hayat" ünitesindeki "Mesleğimi Nasıl Seçmeliyim? ve "Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası" ünitesinde yer alan "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti" konularıyla ilgili olarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Sözlü tarih yönteminin bir tarih öğretim metodu olarak ele alınarak 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerle çalışıldığı tezde ise bu yöntemden "Türk İnkılabı" ünitesinde yararlanılmıştır.

Sözlü tarih yöntemi öğretim programlarında yer alan konular temel alınarak uygulanabileceği gibi, öğretim programlarında yer almayan konularda da gerçekleştirilebilir. Yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmen ve öğrenciler birlikte seçtikleri bir konuda da sözlü tarih yöntemini uygulama imkânına sahiptirler (Sarı, 2007: 153). Türkiye'de sözlü tarih yönteminin öğretim programlarında yer

almayan bir konu temelinde çalışıldığı herhangi bir lisansüstü tez çalışmasına rastlanmamaktadır. Durum bu açıdan değerlendirildiğinde böyle çalışmaların da gerçekleştirilip çeşitli açılardan sınanması gerektiği düşünülebilir. Ancak bu inisiyatif kullanma teşebbüsünün öğretmenler tarafından siyasi veya başka herhangi bir amaç gözetilmeksizin gerçekleştirilmesi gerekir. Bu hassasiyet, öğrencilerin özgür bir düşünce yapısına sahip olarak yetişmeleri ve kendi tercihlerini bir yönlendirme olmaksızın benimsemeleri bakımında oldukça önemlidir.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından geliştirilen öğretim programları incelendiğinde, sözlü tarih kavramıyla, sınıf seviyesi açısından ilk olarak Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıf öğretim programının "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde karşılaşılmaktadır. İlkokul Hayat Bilgisi öğretim programı incelendiğinde ise, bu öğretim programında sözlü tarih kavramının kullanılmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Hayat Bilgisi öğretim programındaki bazı kazanımların öğrencilere sözlü tarih yöntemi kullanılarak kazandırılabileceği düşünülmektedir. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi "Benim Eşsiz Yuvam" temasında yer alan "Aile büyüklerinden hayatta olanların çocukluğunu araştırır." kazanımı ve "Dün, Bugün, Yarın" temasındaki "Yaşadığı yerleşim biriminin eski ve yeni hâlini araştırır; bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.", "Aile büyüklerinin küçükken oynadığı oyunları araştırır, bu oyunlarla kendisinin ve arkadaşlarının oynadığı oyunları karşılaştırarak değişimi ve sürekliliği fark eder." kazanımları öğrencilere sözlü tarih yöntemiyle verilebileceği düşünülen kazanımlardan bazılarıdır. Hayat Bilgisi dersindeki bu kazanımlardan yola çıkılarak bu ders seviyesinde de, -öğretim programında yer almamasına rağmen- sözlü tarih çalışmalarının lisansüstü seviyelerde yapılarak bu yöntemin fayda ve sınırlılıklarının çeşitli açılardan değerlendirilmesi önerilebilir.

Sözlü tarih yöntemini sınıf ortamında bir öğretim yöntemi olarak çeşitli açılardan değerlendiren tezler ağırlıklı olarak nitel araştırma metodolojisi kullanılarak yürütülmüştür. Konuyla ilgili üç adet lisansüstü tezde nitel araştırma yöntemi benimsenirken; bir tezde de yöntem çeşitlemesine gidilmiştir. Bu tezlerde veri toplama aracı olarak bilgi testi, görüşme, gözlem ve dokümanlardan faydalanılmıştır.

İncelenen tez çalışmalarında sözlü tarih yönteminin uygulanış biçimleri farklılık göstermektedir. İncelenen tezlerde bu yöntem sözlü tarih görüşmelerinin öğrencilerin kendi buldukları kişilerle ve yerlerde olması, görüşme yapılacak kişinin araştırmacı tarafından belirlenip sınıfa getirilmesi ya da görüşülecek kişilerin ve yerin araştırmacı tarafından belirlenerek öğrencilerin o kişilere götürülmesi şekillerinde uygulanmıştır. Kaynak çeşitliliği ve öğrencilerin kendi sonuçlarına kendilerinin ulaşması şeklinde sonuç ortaya koyması beklenen bu yöntemin, uygulayıcılar tarafından belirlenen kişilerle ve yerde yapılması öğrencileri arzulanan hedefe doğru yönlendirme eğilimini ve ihtimalini güçlendirmektedir. Hâlbuki öğrencilerin kaynak (görüşülecek) kişileri kendilerinin tespit etmeleri bu öğretim yönteminde esas alınması gereken bir yöntemdir. Öğrencilerin kendi sonuçlarına kendilerinin ulaşması ve özgür düşünme becerilerinin geliştirilmesini de amaçlayan yapılandırmacı yöntemin bu tarz bir uygulamayla kısmen ihlal edildiği düşünülebilir.

Sözlü tarihin örgün eğitimde bir öğretim yöntemi olarak uygulandığı lisansüstü tezler sözlü tarih yönteminin pek çok açıdan faydalı bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Bu yöntemle birlikte öğrencilerdeki tarihsel düşünme becerilerinin geliştiği, öğrencilerin ders başarısının arttığı ve dersi daha iyi takip ettikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin sözlü tarih yöntemindeki performansları akademik başarı durumlarıyla benzer bir seyir izlemiştir.

Sözlü tarih yöntemiyle öğrencilerde empati, araştırma, bilgiye eleştirel yaklaşma ve kompozisyon yazma becerileri gelişmiştir. Öğrencilerin ve velilerin gerçekleştirilen sözlü tarih etkinliği sürecine olumlu baktıkları ortaya konulmuştur. Bu bakımdan sözlü tarih yönteminin örgün eğitimde bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının faydaları yapılan araştırmalara göre açıktır. Ancak yapılandırmacı eğitim felsefesi benimsenerek öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olan sözlü tarih yönteminin eğitim programlarımıza girmesinin üzerinden on yılı aşkın bir zaman geçmesine rağmen bu yöntem hakkında yeterli sayıda lisansüstü tez çalışması yapılmadığı görülmektedir. Bu konudaki çalışmalar arttırılmalı,

farklı sınıf seviyelerinde ve müfredatta işlenebilecek diğer konularda tezler hazırlanmalı ve bu yöntem daha tanınır hale getirilmelidir.

Sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak ele alındığı lisansüstü tezler incelendiğinde, bu yöntemin yasal geçerlilik kazanarak müfredatta yer edinmesinden önce çeşitli yönleriyle tartışıldığı yalnızca bir adet lisansüstü tez çalışması yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans düzeyinde 2002 senesinde tamamlanan bu tezde sözlü tarih yönteminin eğitimle ilişkisi incelenerek, İngiltere ve Amerika'daki okullarda gerçekleştirilen sözlü tarih çalışmalarının Türkiye'deki okullarda ne şekilde uygulanabileceği tartışılmış ancak sözlü tarih bir öğretim yöntemi olarak uygulanıp değerlendirilmemiştir (Sarı 2002).

Diğer yandan, sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak incelendiği lisansüstü tezlerin tamamlandıkları üniversiteler de anlamlıdır. Türkiye'de sayıları 89'a ulaşan Eğitim Fakültelerinden (YÖK 2016) sadece ikisinin (Marmara ve Gazi Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri ve bu Üniversitelerin Eğitim Bilimleri Enstitüleri) konuya alaka gösterip diğerlerinin bu konuda hiçbir şekilde lisansüstü düzeyde akademik tez çalışması yaptırmamış olması, bu konuya -maalesef- ilgi duymadıklarını göstermelerinin yanı sıra, kendilerini bürokratik ve siyasi erkin insaf ve inisiyatifine terk etmiş bir akademisyen eğitim camiasına sahip bulunduğumuzu da acı bir şekilde gözler önüne sermektedir. Türkiye'nin içinde bulunduğu bu durumun acı, acı olduğu kadar da oldukça karamsar bir tablo sergilediği açıktır; ayrıca, bu vahim tablo için yeterli ölçüde ikna edici araçlar da sunmaktadır.

Burada şu hususun da ilave edilmesi gerekmektedir: Türkiye'de Akademik çalışmalarla başlayan, lisansüstü tez çalışmasıyla devam eden süreç nihayet siyasi iradenin ilköğretim müfredatında 2004 yılında önemli bir reform yapmasıyla ciddi bir aşama kaydetmiştir. Ancak bu konuda yapılan lisansüstü tez çalışmalarının yeterli olmadığı, hatta sınıf düzeylerinde bile henüz çalışılmadığı (5., 7. ve 8. sınıflar) anlaşılmaktadır. 6. sınıf düzeyinde henüz bir lisansüstü tez çalışması yapılmamıştır ve müfredatta -inisiyatif kullanılarak işlenebilecek konular bir yana- sözlü tarih kapsamında çalışılabilecek konuların ancak çok az bir kısmı lisansüstü tez çalışmaları bağlamında incelenebilmiştir. Bu türden konuların her sınıf düzeyinde, müfredatta yer alan ve sözlü tarih yönteminin uygulanabileceği bütün konular çerçevesinde ve lisansüstü tez çalışmaları kapsamında bir an önce yapılması ve Türkiye genelinde sonuçların alınması gerekmektedir. Böylelikle uygulamada ve öğretim programlarında ne gibi iyileştirmelerin yapılması gerektiği / yapılabileceği de iyice ortaya çıkmış olabilecektir.

Bu konuda Türkiye'de tamamlanan lisansüstü tez çalışmalarında dikkat çeken önemli bir diğer nokta da tezlerin tamamlandığı yıldır. Her ne kadar Türkiye'de sözlü tarihin bir öğretim yöntemi olarak yararlanılabileceği konusunu -en azından- teorik olarak tartışan akademik çalışmalara bu yöntemin örgün eğitimde uygulamalı olarak ele alındığı lisansüstü tez çalışmalarından biraz daha erken bir tarihte (Özbaran 1997; Safran ve Ata 1998) tesadüf edilse de, bu konu, öğretim programlarına girmeden önce herhangi bir çalışmada uygulamalı olarak ele alınmamıştır. Konu hakkında lisansüstü seviyede tamamlanan uygulamalı tezler 2002 yılından sonra yapılmıştır. Bu bakımdan, bu konuda lisansüstü seviyede tamamlanan tezlerin ilk dikkat çektiği nokta, - konunun Türkiye'de öğretim programlarına girerek yasal boyut kazandığı zaman diliminde çalışılmaya / araştırılmaya başlanması (2002 yılında tamamlanan tez çalışması hariç) ve çoğunun da yeni müfredatın uygulanmasından sonra tamamlanmış olmasıdır. Konunun uygulamalı olarak ele alınması, sözlü tarih yönteminin Türkiye'deki öğretim programlarında 2005 yılında yasal geçerlilik kazanmasıyla birlikte olmuştur.

Bu konuda Türkiye'de tamamlanan lisansüstü tez çalışmalarının tamamlandığı yıl üzerinden geliştirilebilecek diğer yorumlar da önemlidir. Açıktır ki, akademik çevre genel olarak siyasi iradenin ve buna bağlı bürokratların veya bürokratların gayretleriyle ikna edilen siyasi iradenin olgunlaştırıp geliştirdiği bu konuyu müfredatta fiilen uygulamaya koyulduktan sonra lisansüstü araştırmalar kapsamında tartışmaya almışlardır. -Burada, konuya yön veren bürokrat kesiminden bazısının / bazılarının akademik bir geçmişe sahip olduğu / olabileceği gerçeği de unutulmamalıdır.- Hâlbuki eğitim politikaları için yol gösterici çalışmalar öncelikle akademik çevre tarafından düşünülmeli,

yararları ve olumsuzlukları öğrenilmek üzere daha önceden derinlemesine araştırılmalı, pilot projelerle desteklenerek uygulanmalı ve hayata geçirilebilecek şekilde olgunlaştırılmalıdır. Anlaşılan o ki, sözlü tarih yöntemini uygulamaya koyan siyasiler ve bürokratlar bu yönleriyle akademik çevreden daha öngörülü bir davranış sergilemişlerdir. Yol gösterici bir yöntemin nasıl hayata geçirileceği şeklinde sonuçların görülebileceği, hatta siyasilere ve bürokratlara yol gösterecek akademik çalışmaların ülke gündemine siyasiler tarafından değil, öncelikle bilim çevreleri tarafından getirilmesi akademik çevrenin üzerine düşen önemli bir sorumluluktur. (Bu sorumluluk, -1997 ve 1998 yıllarında teorik bir bakış açısıyla yapılan çalışmalar nedeniyle- bir ölçüde yerine getirilmiş görünmektedir.) Böylelikle ilgili konunun yararları ve sakıncaları uygulamaya dayalı akademik çalışmalarla erken bir tarihte tespit edilmiş ve desteklenmiş olacaktır. Bu konunun böylelikle müfredatta uygulamaya koyulması da oldukça kolay bir hal alacaktır.

Kaynakça:

Danacıoğlu, Esra. Geçmişin İzleri. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2001.

Demircioğlu, İ.Hakkı. Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.

Fer, Seval ve İlker Cırık. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramdan Uygulamaya. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2007.

Gazel, A. Ali. "Tarih öğretiminde öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak sözlü tarih". Ed. M. Demirel, Tarih öğretim yöntemleri içinde (s. 109-116). Ankara: Pegem Akademi, 2015.

Gür, Tahir, Dilci, Tuncay ve Ayla Arseven. "Geleneksel Yaklaşımdan Yapılandırmacı Yaklaşıma Geçişte Öğretmen Adaylarının Görüş ve Değerlendirmeleri; Bir Söylem Analizi". Karadeniz Dergi 18 (2013): 123-135.

İncegül, Sibel. Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Bir Sözlü Tarih Uygulaması. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.

Kabapınar, Yücel. İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Maya Akademi, 2009.

Kaplan, Engin. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Sözlü Tarih Çalışmalarıyla Geliştirilmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

Kaya, Meryem. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Sözlü Tarih: Amaç, İçerik, Uygulama. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.

Kyvig, D. Edward ve Myron A. Marty. Yanıbaşımızdaki Tarih. Çev. Nalan Özsoy. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2011.

Martal, Abdullah. "Tarih Yazımında Kaynak Kullanımına İlişkin Sorunlar". haz. Z. A. Kızılyaprak, Üçüncü Uluslar Arası Tarih Kongresi, Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar Küreselleşme ve Yerelleşme içinde (s. 248-259). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2000.

Merriam, Sharan B. "Nitel Araştırma Türleri", çev. Fatma Koçak-Canbaz ve Muhammed Öz, Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber içinde (s. 21-37). ed. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2015.

Özbaran, Salih. Tarih, Tarihçi ve Toplum. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1997.

Safran, Mustafa ve Bahri Ata. "Okul Dışı Tarih Öğretimi". Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 18 (1) (1998): 87-94.

Sarı, İbrahim. Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Ünitelerinde Bir Yöntem Olarak Sözlü Tarih. Yüksek Lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

Sarı, İbrahim. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Etkinliklerinin Öğrenci Başarı, Beceri ve Tutumlarına Etkisi. Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.

Sarı, İbrahim. "Tarih Öğretimi ve Sözlü Tarih". Ed. M. Safran, Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri içinde (s.251-255). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2014.

Somersan, Semra. "Sözlü Tarih, Araştırmacılık ve Tarih Yazımına Katılım". haz. S. Özbaran, Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, 1994 Buca Sempozyumu içinde (s.368-379). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1995.

Thompson, Paul. Geçmişin Sesi. Sözlü Tarih Çev. Şehnaz Layıkel. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları,1999.

Tosh, John. Tarihin Peşinde. Modern Tarih Çalışmasında Hedefler, Yöntemler ve Yeni Doğrultular. Çev. Özden Arıkan. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2013.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2011.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), "Fakülteler / Enstitüler / Yüksekokullar / Meslek Yüksekokulları Hakkında Genel Bilgiler", (13 Kasım 2016) 13 Kasım 2016 <https://istatistik.yok.gov.tr>

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Kültürü ve Özellikleri

The School Culture And Its Properties According To The Views Of The Teachers

Muammer BURÇ *
Lütfü ÖZ **

ÖZ:

Bu çalışma ile öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden olgu bilim çalışması uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015 – 2016 eğitim ve öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde bulunan 20 farklı eğitim kurumunda görev yapmakta olan 200 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak toplanmış, veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, katılımcılar okul kültürünü tanımlarken genellikle çalışanlar arasındaki insan ilişkilerinin niteliğine vurgu yaparak "Sevgi ve saygıya dayalı ilişkilerin bulunduğu bir kurum" şeklinde tanımlamışlardır. Ancak katılımcıların önemli bir kısmı tarafından ise "Okulumuzun bir kültürü yoktur" cevabı verilmiştir. Öğretmenlerin bu cevapları incelendiğinde son yıllarda yönetici atama konusunda belirgin kriterlerin olmayışı, mülakatla yapılan atamaların objektif bir şekilde gerçekleştirilmemesinin okul kültürünü olumsuz bir şekilde etkilediği de ifade edilmiştir. Okullarda okulun kendi kültüründen çok bir sendikal kültürün ortaya çıktığının vurgulanması da yine önem arz eden bir husus olarak karşımıza çıkmıştır. Katılımcı 200 öğretmenin vermiş olduğu cevaplar birlikte değerlendirildiğinde okullarda mevcut bir kültür olmasına rağmen çeşitli nedenlerden dolayı bu kurum kültürünün öğretmen, öğrenci, veliler ve çevreye tanıtılamadığı sonucu karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: Kültür, Okul kültürü, Öğretmen, Okul, Örgüt.

* Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi,Yeşilyurt\ MALATYA muhammerburc@gmail.com
** Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi,Yeşilyurt\ MALATYA 23lutfuoz@gmail.com

Abstract:

This work intends to identify the idea of the teachers about the school culture. The research applies case science study which is a qualitative research model. The research study group, consists of 200 teacher from 20 different schools in Malatya Yeşilyurt during the 2015 – 2016 school term. The research data have been collected using semi structured observation forms and the data have been analyzed using content analyses method. As the result of the analysis, participants in the analyses have often emphasised the quality of the human relationships between the employees and identified the school culture saying "It is an institution based on mistual love and respect". However, a significant number of participants have given the answer "Our school doesn't have a culture". When the answers ot the teachers have been examined, it has been observed that the absense of criteria about administrator appointments and the appointments which have been done with the interviews which aren't objective, have influencend the school culture in a negative way. Another important point is that there is a culture of trade union instead of school culture in the schools. The answers of the 200 participant teachers have been evaluated together and it has been observed that although there is a culture in the schools, this culture isn't introduced to teachers, students, parents, environment because of some reasons.

Key words: Culture, school culture, teachers, school, organization.

Giriş

Okul kültürü, örgüte kimliğini veren ve o örgütün üyelerinden beklenen davranışları belirten ortak fikirler, varsayımlar, değerler ve inançların bütünüdür. Bir başka ifade ile bir okuldaki günlük yaşamın ve eğitim- öğretim faaliyetlerinin doğasına ilişkin bilgiler, o okulun kültüründe gizlidir. (Erickson' dan aktaran Aslan, 2008). Bu bahsedilen özellikler/bilgiler çoğunlukla çok da bilinçli olmaksızın öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel arasında bilinir, paylaşılır ve davranışlara yansır. Kısaca okul kültürü, gelecekte yapılacak eylemler için geçmişte yapılanların temel alındığı, "bu okulda biz işleri nasıl yaparız?" sorusunun cevabıdır. (Tableman' dan aktaran Aslan, 2008).

Bireysel ve okul düzeyinde akademik başarıya odaklanmış, güçlü ve etkili bir okul kültürünün; okula bağlılığı artırma, okul ve yönetimine karşı güven oluşturma, yıkıcı çatışmaları önleme, okulda görev yapan personel ve öğrencilerin davranış ve beklentilerini şekillendirme, öğrencilerin motivasyon ve başarılarını artırma (Fyans ve Maehr'den aktaran Aslan, 2008) gibi birçok yararları olduğu ifade edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim örgütleri olan okullar da öğrenci başarısının sağlanması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir biçimde yürütülmesi, değişim, verimlilik ve etkililiğin sağlanması (Balcı'dan aktaran Aslan, 2008) açısından güçlü ve sağlıklı bir okul kültürünün oluşturulması oldukça önemlidir.

Günümüzde, eğitim kurumlarının karşılaştığı en önemli sorunlardan biri, verilen eğitimin ne derece etkili ve verimli olduğudur. Swymer (1986)'e göre; "etkili okul araştırmaları, etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün (havanın – iklimin) varlığını işaret etmektedir". Okulun gelişimi için yeni değişmeler önerilse de, okulda olumlu bir kültür yaratılmadıkça, okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır (Balcı'dan aktaran Pulat, 2010).

Güçlü bir okul kültürünün hâkim olduğu okullar, örgüt üyelerinin ortak amaçlar ve değerler etrafında birleştikleri ortamlardır. Değişim ve yeniliğe açık, güçlü bir okul kültürü oluşturmak iateyen yöneticiler, öncelikle okullarındaki mevcut kültürü incelemeli ve anlamaya çalışmalıdırlar (Çelikten, 2008). Çünkü okullarda örgüt kültürü, eğitim hizmetini verenlerin, eğitim hizmetini alanların ve örgütteki idari iş görenlerin alt kültürlerinin karşılıklı etkileşiminin bir ürünüdür (Yılmaz ve Oğuz'dan aktaran Mayadağlı, 2015). Bu nedenle, okullarda nasıl bir okul kültürünün olduğu ve mevcut kültürün nasıl algılandığı önem arz eden bir konudur.

Örgütler, birbiriyle etkileşimde bulunabilecek, örgütün ortak amacına katkıda bulunmayı isteyen ve bu amacı gerçekleştirmek isteyen bireyler olduğu sürece varlıklarını sürdürürler. Türk (2007)'ün de belirttiği gibi, örgüt üyelerinin, örgüt amaçlarını kendi amaçları gibi görmesi, örgütün kural, norm, değer ve davranışlarını benimsemesini sağlar. Bu da, örgütlerin yaşamlarını sürdürmesinde, gelişmesinde, verimliliğinde ve iş doyumunda önemlidir.

Her okulun kendine özgü bir sembolik dünyası vardır. Bu dünyanın dıştan algılanması mümkün değildir. Bu dünyanın içine girildiğinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen sembollerle örtülü bir dünyayla karşılaşılır. Okulun örgütsel kültürünün tanınması, okul yöneticisi ve öğretmenlerin kendilerini nasıl bir sembolik dünyanın kuşattığını görmelerine yardım eder. Bundan dolayı, okulda örgütsel davranışı yönetmek için, öncelikle okul kültürünü tanımak gerekir (Çelik'ten aktaran Pulat, 2010).

Okullardaki yönetici ve öğretmenler, biçimsel kurallara göre düzenlenmiş bir yapı içinde, ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir çatı altında bulunmaktadır. Bir kişinin herhangi bir davranışı, diğer kişileri etkilemekte ve diğer kişilerin tutumlarından da etkilenmektedir (Hoy ve Miskel'den aktaran Akbaba, 2014). Okul kültürü; okul içinde insanların nasıl davrandıkları, nasıl giyindikleri, ne kadar konuştukları, ne hakkında konuşmaktan kaçındıkları veya birbirleri hakkında ne düşündükleri konusunda bize bilgiler verirken (Nichols'dan aktaran Akbaba, 2014); Halpin, "Birkaç okulu ziyaret eden araştırmacılar, okulların duygular açısından bir birinden nasıl farklı olduğunu anlarlar ve her bir okulun kendisine ait bir kişiliği olduğunu görürler". Diyerek okulların atmosferlerinin bir birlerinden nasıl farklılık gösterdiğini açıklamıştır (Korkmaz'dan aktaran Akbaba, 2014). Bir okulun kültürü, o okulu diğer okullardan ayıran ve üyelerinin davranışını etkileyen içsel özelliklerin tümünü yansıtır (Özdemir'den aktaran Akbaba, 2014).

Okul yöneticisi, okulun örgütsel değerlerini tüm öğretmenlere aktardıktan sonra, bunların okul yaşamına yansıyıp yansımadığını görmeye çalışmalıdır. Okulun değerlerinin öğretmenlerin ve diğer çalışanların davranışlarına yansıması gerekmektedir (Çelik, 2000, s.63). Okulun benimsediği değerlerin, çalışanların davranışlarına yansıması durumunda olumlu bir okul kültürü elde edilmiş olur.

Eğitim biliminde okul kültürünün açık ve net bir tanımı yapılmamıştır. Kavram, iklim, toplumsal bir kurumun özellikleri ve destanını içeren çeşitli kavramlar ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır (Deal, 1993). Dealand Peterson (1990) kültürün tanımının, okulun tarih rotasında şekillenmiş geleneklerini, değerlerini ve inançlarının derin biçimlerini içerdiğine dikkat çekmiştir. Heckman (1993) ise okul kültürünün, okul müdürleri, öğretmenler ve öğrenciler tarafından ortak olarak benimsenmiş inançlardan oluştuğunu anımsatır (Stolp, 1994). Bu tanımlar, etkili bir öğrenme ortamı yaratma işinin ötesine geçmekte, genç beyinleri etkilemek ve onlara öğretmek için gerekli olan esas değerlere daha fazla odaklanmaktadırlar. Böylece okul kültürünün, okul toplumunun üyeleri tarafından anlaşılan ve paylaşılan çeşitli derecelerdeki değerleri, inançları, normları, törenleri, ayinleri, gelenekleri ve mitleri içeren düşünme ve davranma biçimleri olduğu söylenebilir. (Can, 2013)

Örgüt kültürü planlanabilir, eşgüdümlenebilir, denetlenebilir ve değiştirilebilir özellikler gösterir. Örgüt kültürünün bilinçli olarak oluşturulması, korunması, tanıtılması ve değiştirilmesi örgüt kültürünün yönetimini okul yönetiminin güncel bir alanı haline getirmektedir (Çelik'ten aktaran Can, 2013). En genel tanımıyla okul kültürü okulun kimliğini oluşturan ve okuldaki tüm bireylerin davranış ve eylemlerini etkileyen maddi ve manevi öğeler bütünüdür (Gümüşeli'nden aktaran Can, 2013). Okul kültürü eğitimin en karmaşık ve en önemli konularından birini oluşturmaktadır. Ancak okul iyileştirmelerinde bu konu en çok ihmal edilen bir konudur. İnançlar, değerler, eğilimler, alışkanlıklar ve tarihsel öğeler okul kültürünün kalbidir, anlaşılması ve değiştirilmesi de çok zordur (Stoll'den aktaran Can, 2013). Okul kültürü, eşya ve hadiselerin nasıl ortaya çıktığını ve dünya tarafından nasıl görüldüğünü izah eder. Kültürün olmazsa olmaz fonksiyonu mesleki eğitim için çatı oluşturmak, destek sağlamak ve sosyal organizasyonların tabiatını buna uygun hale getirmektir. Her okulun, okul hayatına

bakış açısı farklıdır, kültürün çevrede olan hadiselere bakış açısı da farklıdır (Stoll'den aktaran Can, 2013). Bir okul kültürü, okulun tarihi, içeriği ve personeline göre şekillenir ve bunlar aşağıdaki başlıklar altında incelenebilir (Stoll'den aktaran Can, 2013):

Yeni bir okulun ilk yıllarında kurucular tarafından baskın değerler oluşturulur ve okulda bu kültür kendini açıkça hissettirir. Yani okulun yaşı kültürel değişiklikleri etkiler. Okulda oluşan bu kültür, yeni gelen öğrenci, öğretmen veya ebeveynlerce hissedilir. Onlarda bu kültürün bir paçası olurlar. Kültür herkesi birbirine bağlar ve motive edici bir unsur olur. Okul zamanla kültürel oluşumunu tamamlasa da gelişmeye ve yenilenmeye de ihtiyaç duyar. Değişiklikler içerdeki veya dışarıdaki etmenlere göre olur ve direnç veya zayıflığı da değişkendir. Değişiklikler kültürün bilinç haline gelmesiyle zorlaşır, izah edilmesi veya anlaşılması da giderek zorlaşır. Değişimin zorluğunu ve oluşabilecek direncin çözülmesi açısından kültürel özelliklerin, giderek açık ve gözlenebilir olması beklentisi bulunmaktadır.

Okul kültürü okul harici çevre tarafından da etkilenir. Yerel olarak, ebeveynleri de içeren bir okul gerçek bir okul kavramı ile ilgili olarak "gerçek bir okul benim çocukken devam ettiğim okuldu" diye düşünür. Yerel eğitim otoritesi, kendine has yöntemi ile düşünsel olgunluğu oluşturur. Politik, ekonomik ve güvenlik de okul kültürünü etkiler. Okul dışı çevrenin beklentileri de birlik ruhunun sağlanmasına katkılar getirir ve iyileştirme çabalarını destekler.

Okul kültürü ilk ve ortaokullar arasında değişir. İlkokullarda öyle bir kontrol ve koruma ortamı oluşur ki bir öğrenci okuldan ayrıldığında bir aileyi kaybettiğini düşünürken ortaokulda daha rasyonel bağlılıklar yaşanır. Kültür geniş ve büyük bina yapılarından etkilendiği gibi öğretmenlerin akademik eğilimlerinden de etkilenir. İlkokulda öğretmenin kişisel yaşamla ilgili alışkanlıkları öğrencileri etkilerken ortaokulda bir sanat öğretmeni ve fen öğretmeni öğrencilere farklı deneyimler sunarak farklı bireyselleşmelere neden oluşturabilir.

Okul kültürü öğrencilerden ve onların sosyal alt yapılarından etkilenir. Okulun sosyal mozaiğinin önemi, öğrencilerin birbirleri ile ilişkilerinin etkileri önemlidir. Öğrencilerin okulda edindikleri kültür çocukların ergenlik dönemine girdiklerinde kimliklerinin veya kişiliklerinin oluşumunda önemli bir pay oluşturur.

Toplumsal değişimler okul kültürünü etkiler. Öğrenci kaynakları, okulun yönetimi, hızlı teknolojik gelişmeler, kadının rolündeki değişimler okul kültürünün de değişimine neden olur. Toplumsal değişmeler okuldaki ilişkileri, alışkanlıkları, değerleri etkiler. Kültür, örgüt üyelerinin değişimi ve yeni üyelerin gelişi ile değişir. Bu katılımcılar uzun süre toplumda zaten bulunuyorsa bunun etkisi daha da açık olur. Kültürün kendine has hem dinamik ve hem de statik yapısı nedeniyle daima gelişim ve yeniden oluşum süreçleri sürekli işlemektedir.

Okul kültürü öğrencilerin motivasyonunu ve aynı zamanda başarısını etkileyen önemli bir faktördür (Hudley ve Gottfried'den aktaran Can, 2013). Öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak olumlu bir örgüt kültürü ve buna bağlı olarak öğrenme kültürüne sahip okullarda öğrenci başarısı da artmaktadır.

Bu çalışmada okul kültürünün, öğretmenler tarafından nasıl algılandığı konusuna odaklanılmıştır. Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları ve beklentileri ile okul kültürünün şekillendirilebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma modellerinden olgu bilim çalışması uygulanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde bulunan 20 farklı okulda görev yapan 200 öğretmen oluşturmaktadır.

veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, deneyimli ve uzman kişiye inceletilerek hazırlanmış yarı yapılandırılmış veri toplama aracı kullanılmıştır. Görüşme yapılacak okula bizzat gidilerek araştırma hakkında bilgi verilip, görüşmelere bu şekilde devam edilmiştir. Hazırlanan görüşme formundaki sorular aşağıda belirtilmiştir.

Okul kültürü bir okulu diğer okullardan ayıran ve okul içerisindeki tüm bireyler tarafından paylaşılan temel ya da ortak değerler, inançlar, beklentiler, normlar sistemi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımı göz önünde bulundurduğunuzda okulunuzun kültürünü nasıl tanımlarsınız?

Sizce okulunuzda tüm bireyler tarafından paylaşılan değerler nelerdir? Bu değerlerin öğrencilere, öğretmenlere ve velilere aktarılması için nasıl bir yol izlenmektedir?

Sizce çalıştığınız okulu diğer okullardan ayıran / farklı kılan ne gibi yönleri bulunmaktadır?

Okulunuza yeni gelen bir öğretmenin okula ve diğer arkadaşlarına kısa sürede alışması için ne tür faaliyetler yapılmaktadır?

Sizce okulunuzla ilgili önemli kararlar kim veya kimler tarafından nasıl alınmaktadır?

Sizce okullarda okul kültürünü oluşturmak kim veya kimlerin görevidir?

Okulunuza ait bir logo veya sembol kullanılmakta mıdır? Bu logo veya sembolün okulunuzu temsil ettiğini düşünüyor musunuz?

Okulunuzda açılış, kuruluş, mezuniyet, tanışma vb. törenler düzenleniyor mu? Sizce bu törenlerin okul kültürüne ne tür bir katkısı olmaktadır?

Okulunuzun örgüt kültürü açısından önem taşıyan ve genellikle örgütün geçmişine yönelik hikâye, efsane, önemli olay ve kişiler bulunmakta mıdır? Bir tanesini paylaşmak ister misiniz?

verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak kullanılmıştır. Bu araştırmanın verileri 2015-2016 öğretim yılında toplanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

"Okul kültürü bir okulu diğer okullardan ayıran ve okul içerisindeki tüm bireyler tarafından paylaşılan temel ya da ortak değerler, inançlar, beklentiler, normlar sistemi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımı göz önünde bulundurduğunuzda okulunuzun kültürünü nasıl tanımlarsınız?" sorusu ile katılımcıların okul kültürünü tanımlamaları istenmiştir. Katılımcıların okul kültürünü tanımlarken kullanmış oldukları terimler kategorize edilerek, kullanılan terimlerin frekansları Tablo.1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okulunuzun kültürünü nasıl tanımlarsınız? Sorusu ile ilgili öğretmen görüşlerinin frekans tablosu

Görüşler	f
Sevgi ve saygıya dayalı ilişkilerin bulunduğu bir kurum	80
Okulumuzun bir kültürü yoktur	50
Farklı inanç ve görüşlere saygılı ilişkilerin bulunduğu bir kurum	40
Türk-İslam kültürüne bağlı bir kurum	40
Çalışanlar arası işbirliği olan bir kurum	20
Vizyon ve misyon sahibi bir kurum	20
Yeniliklere açık bir kurum	20
Çevresi ile uyumlu bir kurum	10

Tablo.1'de görüldüğü üzere öğretmenler tarafından okul kültürü tanımlanırken büyük bir oranda insan ilişkilerine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların sevgi ve saygı gibi kavramları vurgulamaları hem kurum kültürü hem de örgütsel davranış açısından önem arz etmektedir.

Okulumuzun bir kültürü yoktur şeklinde cevap veren öğretmenlerin cevapları incelendiğinde özellikle son yıllarda okullarda yönetici atama konusunda yaşanan sıkıntıların okul kültürünü olumsuz bir şekilde etkilediği vurgulanmıştır. Okullarda okulun kendi kültüründen çok bir sendikal kültürün ortaya çıktığının vurgulanması da yine önem arz eden bir husus olarak karşımıza çıkmıştır.

Katılımcı 200 öğretmenin vermiş olduğu cevaplar birlikte değerlendirildiğinde ise okullarda mevcut bir kültür olmasına rağmen çeşitli nedenlerden dolayı bu kurum kültürünün öğretmen, öğrenci, veliler ve çevreye tam olarak tanıtılamadığı sonucu karşımıza çıkmaktadır.

"Sizce okulunuzda tüm bireyler tarafından paylaşılan değerler nelerdir? Bu değerlerin öğrencilere, öğretmenlere ve velilere aktarılması için nasıl bir yol izlenmektedir? Sorusuna verilen cevaplar Tablo.2've Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 2. Okullarda paylaşılan değerler ve bu değerlerin frekans dağılımı

Görüşler	f
Sevgi, saygıya, hoşgörü	80
Milli ve manevi değerler	40
Doğruluk, dürüstlük	40
Dini inançlar	30
Paylaşılan bir değer yoktur	20

"Sizce okulunuzda tüm bireyler tarafından paylaşılan değerler nelerdir? Sorusuna verilen cevaplar (Tablo 2) incelendiğinde verilen cevapların Tablo 1 ile uyumlu bir sonuç verdiği görülmektedir. Öğretmenler okullarda paylaşılan değerler olarak insani değerlere (sevgi, saygı, hoşgörü, doğuluk, dürüstlük) vurgu yapmışlarıdır.

Sorunun devamında yer alan "Bu değerlerin öğrencilere, öğretmenlere ve velilere aktarılması için nasıl bir yol izlenmektedir? Sorusuna verilen cevaplar ve bu cevapların frekans dağılımı Tablo 3' de yer almaktadır.

Tablo 3. Okullarda paylaşılan değerlerin öğrencilere, öğretmenlere ve velilere aktarılması sorusu ile ilgili öğretmen görüşlerini frekans dağılımı.

Görüşler	f
Öğretmenler tarafından yaşam tarzı olarak benimsenip uygulanarak	70
Belirli gün ve haftalar yoluyla	40
Sosyal kültürel etkinlikler yoluyla	40
Milli Eğitim tarafından uygulanan "Değerler eğitimi projesi" ile	20
veli toplantıları ile	20
Herhangi bir çalışma yapılmadan kendiliğinden aktarılıyor	20

Verilen cevaplar incelendiğinde okullarda paylaşılan değerlerin özellikle öğrencilere aktarılması konusunda bu değerlerin öğretmenler tarafından yaşam tarzı olarak benimsenip uygulanması görüşü ön plana çıkmaktadır. Ayrıca yine düzenlenen sosyal kültürel etkinlikler ve belirli gün ve haftalar yolu ile de okullarda benimsenen ve paylaşılan değerler paydaşlara aktarılmaya çalışılmaktadır. Yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan "Değerler Eğitimi projesi" de okullarda etkili bir şekilde uygulanırsa paylaşılan değerlerin aktarımı konusunda etkili olunabilecektir.

Verilen cevapların geneline bakıldığı zaman okullarda paylaşılan değerlerin öğrencilere aktarılması konusunda çeşitli faaliyetler yapılmasına rağmen özellikle bu değerlerin öğretmenlere, velilere ve çevreye aktarılması konusunda çok fazla bir etkinlik yapılmadığı bunun da okul kültürünün gelişimini olumsuz bir şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü bu değerler paydaşlara tam olarak aktarılır ve paydaşlar tarafından benimsenirse okul kültürü de buna paralel olarak gelişecektir.

"Sizce çalıştığınız okulu diğer okullardan ayıran / farklı kılan ne gibi yönleri bulunmaktadır?" Sorusuna verilen cevaplar ve bu cevapların frekans dağılımı Tablo 4' de yer almaktadır.

Tablo 4. Sizce çalıştığınız okulu diğer okullardan ayıran / farklı kılan ne gibi yönleri bulunmaktadır? Sorusu ile ilgili öğretmen görüşlerinin frekans dağılımı.

Görüşler	f
Okulun bir meslek lisesi olması	60
Öğretmenler arasındaki samimi, sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı ilişkiler	60
Öğrenci sayısının azlığı	20
velilerle olan işbirliği	20
Okulun yüksek puanla öğrenci alıyor olması	20
Okulun imam hatip okulu olması (Dini ağırlıklı eğitim vermesi)	10
Çalışan sayısının azlığı	10
Okulun merkezden uzak olması (Doğal bir ortamının olması)	10
Düzensiz bir okul olması	10

Verilen cevaplar incelendiğinde meslek liselerini diğer okullardan farklı kılan yönlerinin olduğu ön plana çıkmaktadır. Özellikle geniş istihdam alanı bulunan, okul sonrası hemen mesleğe başlayan öğrencilerin okuduğu okullarda öğrenciler okulu daha fazla sahiplenmekte ve bu durumda okul kültürünü olumlu yönde etkilemektedir.

Önceki sorularda olduğu gibi bu soruda da öğretmenler arasında sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı ilişkilerin bulunması hem çalışılan okulu diğer okullardan farklı kılan bir yön olarak karşımıza çıkmakta hem de okul kültürünü olumlu yönde etkilemektedir.

Okulun yüksek puanla öğrenci alıyor olması, öğrenci ve öğretmen sayısının azlığı gibi durumlar her ne kadar okulu farklı kılan özellikler olarak karşımıza çıksa da okul kültürünü etkileme konusunda çok etkili olmayacakları düşünülmektedir.

Okullarda görülen düzensizlik, disiplinsizlik olayları da okulu olumsuz yönleri ile farklı kılan durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

"Okulunuza yeni gelen bir öğretmenin okula ve diğer arkadaşlarına kısa sürede alışması için ne tür faaliyetler yapılmaktadır?" sorusuna verilen cevaplar ve bu cevapların frekans dağılımı Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Okulunuza yeni gelen bir öğretmenin okula ve diğer arkadaşlarına kısa sürede alışması için ne tür faaliyetler yapılmaktadır? Sorusu ile ilgili öğretmen görüşlerinin frekans dağılımı.

Görüşler	f
Herhangi bir faaliyet yapılmamaktadır	80
Sıcak ve samimi bir ortam sunarak	50
Çaylı/yemekli toplantılar	40
Okul idaresi tarafından tanıştırılarak	20
Ev ziyaretleri yapılarak	20

Verilen cevaplar incelendiğinde yeni gelen öğretmenin okula ve diğer arkadaşlarına kısa sürede alışması için okullarda 80 öğretmenin görüşüne göre herhangi bir faaliyetin yapılmadığı görülmektedir. Bu sonuç okul kültürünü olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü okula yeni gelen bir öğretmenin okul kültürünü benimsemesi öncelikle kısa süre içerisinde okula uyum sağlamasına bağlıdır.

Okula yeni gelen öğretmenlere sıcak ve samimi bir ortam sunmak, çaylı/yemekli tanışma toplantıları düzenlemek o öğretmenin kısa süre içerisinde okula uyum sağlamasına, okulun mevcut değerlerini benimseyerek uyumlu bir şekilde çalışmasına ve okul kültürünün gelişmesine katkı sağlayacaktır.

"Sizce okulunuzla ilgili önemli kararlar kim veya kimler tarafından nasıl alınmaktadır? Sorusuna verilen cevaplar ve bu cevapların frekans dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Sizce okulunuzla ilgili önemli kararlar kim veya kimler tarafından nasıl alınmaktadır? Sorusu ile ilgili öğretmen görüşlerinin frekans dağılımı.

Görüşler	f
Okul Müdürü ve öğretmenlerin ortak kararı	70
Tüm paydaşların ortak kararı	50
İdareciler	50
Sendikaların direktifleri doğrultusunda	30

Verilen cevaplar incelendiğinde okullarda kararların önemli bir kısmının idareci ve öğretmenlerin ve tüm paydaşların ortak istişaresi ile alındığı görüşü ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda 50 katılımcı tarafından da öğretmenlerin veya diğer çalışanların görüşleri alınmadan direk okul müdürleri tarafından da kararlar alınmaktadır. Bununla beraber bazı okul müdürlerinin bağlı bulundukları sendikanın da okullarda alınan kararlar üzerinde etkili olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır.

Kişilerin kendi seçeneklerine katlanmaları çok daha kolaydır. Bu yüzden alınacak kararlar kimleri ilgilendiriyorsa, onların görüşlerini de alarak ortak bir kararın alınması tüm çalışanların bu kararı benimsemesini sağlayacaktır. Kararla ilgili çatışmalar ortadan kalkacaktır.

"Sizce okullarda okul kültürünü oluşturmak kim veya kimlerin görevidir?" Sorusuna verilen cevaplar ve bu cevapların frekans dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Sizce okullarda okul kültürünü oluşturmak kim veya kimlerin görevidir? Sorusu ile ilgili öğretmen görüşlerinin frekans dağılımı.

Görüşler	f
Tüm çalışanlar (İç ve dış paydaşlar)	130
İdareci ve öğretmenler	50
Okul Müdürü	20

Verilen cevaplar incelendiğinde okul kültürünün katılımcıların çoğunluğunun görüşüne göre tüm paydaşlar tarafından oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Olması gereken de budur. Bir kültür

ne kadar geniş bir kitleden beslenirse o oranda hem zengin hem de kalıcı bir kültür olacaktır. Okul kültürünün oluşturulmasında başta idarecilere ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmesine rağmen sadece bunların sorumluluğuna da bırakılmamalıdır. Tüm paydaşlar okul kültürünün oluşturulmasına katkı sağlamalıdırlar.

"Okulunuza ait bir logo veya sembol kullanılmakta mıdır? Bu logo veya sembolün okulunuzu temsil ettiğini düşünüyor musunuz?" Sorusuna verilen cevaplar ve bu cevapların frekans dağılımı Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Okulunuza ait bir logo veya sembol kullanılmakta mıdır? Bu logo veya sembolün okulunuzu temsil ettiğini düşünüyor musunuz? Sorusu ile ilgili öğretmen görüşlerinin frekans dağılımı.

Görüşler	f
Logo var ve okulu temsil ediyor	110
Logo yok	50
Logo var ama okulu temsil etmiyor	40

Verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların çoğu tarafından okullarına ait bir logonun bulunduğunu ve logonun okulu temsil ettiğini vurgulamışlardır. Logo okul kültürünü temsil eden önemli simgelerden bir tanesi olduğu için logonun mevcut olması ve okulu temsil ediyor olması okul kültürünün varlığını ifade etmektedir.

"Okulunuzda açılış, kuruluş, mezuniyet, tanışma vb. törenler düzenleniyor mu? Sizce bu törenlerin okul kültürüne ne tür bir katkısı olmaktadır?" Sorusuna verilen cevaplar ve bu cevapların frekans dağılımı Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Okulunuzda açılış, kuruluş, mezuniyet, tanışma vb. törenler düzenleniyor mu? Sizce bu törenlerin okul kültürüne ne tür bir katkısı olmaktadır? Sorusu ile ilgili öğretmen görüşlerinin frekans dağılımı.

Görüşler	f
Okulunuzda açılış, kuruluş, mezuniyet, tanışma vb. törenler düzenlenmemektedir.	140
Okulunuzda açılış, kuruluş, mezuniyet, tanışma vb. törenler düzenlenmektedir.	60

Verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu (140 kişi) okullarında açılış, kuruluş, mezuniyet, tanışma vb. törenlerin düzenlenmediğinden bahsetmektedir. Bu tür törenler okul kültürünün gelişimine katkı sağladığı gibi okulu çevreye tanıtmak açısından da önemlidir. Bu yüzden okullarımızda bu tür törenlere önem verilmesi okul kültürünün gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

Sorunun devamında sorulan "Sizce bu törenlerin okul kültürüne ne tür bir katkısı olmaktadır?" sorusuna katılımcıların çoğu cevap vermemiştir. Cevap veren katılımcılar ise bu tür törenlerin; çalışanların kurumu sahiplenmesi, Okul kültürünün geliştirilmesi ve kaynaşmayı sağlaması açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

"Okulunuzun örgüt kültürü açısından önem taşıyan ve genellikle örgütün geçmişine yönelik hikâye, efsane, önemli olay ve kişiler bulunmakta mıdır? Bir tanesini paylaşmak ister misiniz?" Sorusuna verilen cevaplar ve bu cevapların frekans dağılımı Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Okulunuzun örgüt kültürü açısından önem taşıyan ve genellikle örgütün geçmişine yönelik hikâye, efsane, önemli olay ve kişiler bulunmakta mıdır? Sorusu ile ilgili öğretmen görüşlerinin frekans dağılımı.

Görüşler	f
Hayır bulunmamaktadır	160
Evet bulunmaktadır	40

Verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu tarafından örgütün geçmişine yönelik hikâye, efsane, önemli olay ve kişiler hakkında bilgi sahibi olmadıkları ifade edilmiştir. Bu da örgüt kültürünün yeni kuşaklara tam olarak aktarılmadığının bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Soruya evet cevabı veren katılımcılar ise okullarında geçmişte görev yapmış olan ve önemli çalışmalar yapan okul müdürünün varlığından bahsetmektedirler. Araştırma yapılan 20 okuldan 14 tanesinde böyle bir cevabın alınmış olması, okul kültürünün oluşturulmasında, geliştirilmesinde ve yeni kuşaklara aktarılmasında okul müdürlerinin büyük rollerinin ulunduğunun bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç:

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilmiş olan verilerin analizi sonucunda katılımcıların okul kültürünü tanımlarken ağırlıklı olarak sevgi ve saygıya dayalı ilişkilerin olduğu, farklı inanç ve görüşlere saygılı, Türk – İslam kültürüne bağlı olmak gibi kurum kültürü açısından olumlu özelliklere vurgu yapmışlardır.

Bu sonuç okul kültürüne yönelik Aslan, Özer ve Bakır (2008), tarafından yapılan "Okul Kültürüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" isimli araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Katılımcıların çoğunluğu tarafından okul kültürü değişik şekillerde tanımlanmasına rağmen, 50 katılımcı tarafından "okulumuzun bir kültürü yoktur" ifadesinin kullanılması da bazı okullarımızda okul kültürünün oluşturulamadığı veya okul kültürünün çalışanlar tarafından benimsenmediği gerçeğini gözler önüne sermektedir. Bu sonuç Pulat (2010), tarafından yapılan "Denizli İlköğretim okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Kültürü ve Önemine İlişkin Algıları" isimli çalışma sonucu ile de uyumluluk göstermektedir. Pulat (2010), yapmış olduğu çalışmada az bir sayıda olsa da "öğretmenlerin örgüt kültürü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı" sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Yurttakal (2007), "İlköğretim Öğretmenlerinin Okullarını Örgüt Kültürü Açısından Algılamaları (Şırnak İli İdil İlçesi Örneği)" çalışmasında elde edilen sonuç ile de uyumludur. Bu durum da okullardan beklenen akademik başarının düşmesine sebep olabilmektedir.

Ayrıca katılımcılar tarafından okul kültürü tanımlanırken "Türk İslam kültürüne bağlı bir kurum" olarak tanımlamaları da okul kültürünün toplumun kültüründen etkilendiğinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcılar okullarına ilişkin paylaşılan değerleri açıklarken sevgi, saygı, hoşgörü, doğruluk, dürüstlük, milli ve manevi değerler ve dini inançlara vurgu yapmışlardır. Bu sonuç okul kültürüne yönelik Aslan vd. (2008), tarafından yapılan "Okul Kültürüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" isimli araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Katılımcıların bu değerleri vurgulamaları örgüt içerisinde çalışanlar ve diğer paydaşlar arasında etkili bir iletişimin ve işbirliğinin varlığını gözler önüne sermektedir. Örgütlerde çalışanlar arasındaki işbirliği ve etkili iletişim örgüt kültürünün gelişimine önemli katkı sağlamaktadır. Bu değerlerin paydaşlara aktarılması konusunda ise öğretmenlerin rol model kişiler olmaları, sosyal kültürel etkinlikler, belirli gün ve haftalar gibi faaliyetlerin yapıldığı bildirilmiştir. Bu tür faaliyetler okullarda paylaşılan değerlerin paydaşlara aktarılmasına katkı sağlayacaktır. Ancak

daha geniş bir kitleye ulaşabilmek açısından da günümüz teknolojisinin kullanılması faydalı olacaktır. (Örneğin web sayfası, elektronik posta aracılığıyla)

Çalıştığınız okulu diğer okullardan ayıran/farklı yönleri nelerdir? Sorusuna katılımcılar tarafından verilen cevaplar arasında "öğretmenler arasındaki samimi, sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı ilişkiler" vurgusu önceki sorular da olduğu gibi çalışanlar arasındaki olumlu ilişkilerin kurum kültürü açısından önemini yine ön plana çıkartmaktadır. Katılımcılar okullarının meslek lisesi olmasını da okulları açısından önemli görmektedirler. Mesleki ve teknik eğitimin kendine has bir takım özgü yanları bulunmaktadır. Bunlar programları, planları, çalışma ortamları, aynı fiziki ortamda farklı bölümlerin bulunması, öğretmen yetiştirme sistemindeki farklılık, çevreyle olan ilişkileri, özellikle öğrenimin bir bölümünün işyerlerinde beceri eğitimi şeklinde olması nedeniyle ortaya çıkan çevre ilişkileri, öğrencilerin, velilerin, çevrenin beklentileri genel ortaöğretim kurumlarıyla karşılaştırıldığında farklılıklar göstermektedir. Bu farklı öğelerin bütünde kendine özgü bir örgüt kültürü oluşturduğu söylenebilir.

"Okulunuza yeni gelen bir öğretmenin okula ve diğer arkadaşlarına kısa sürede alışması için ne tür faaliyetler yapılmaktadır?" sorusunu katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından "Herhangi bir faaliyet yapılmamaktadır." Cevabı verilmiştir. Bu durumda okul kültürünü olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Başta yöneticiler ve okullarda çalışan kıdemli öğretmenler bu konuda görev alarak okula yeni gelen öğretmenlere okulu, çalışanları ve okul kültürünü tanıtmalıdırlar.

"Sizce okulunuzla ilgili önemli kararlar kim veya kimler tarafından nasıl alınmaktadır?" sorusu katılımcılar tarafından çoğunlukla "Tüm çalışanlar" şeklinde cevaplandırılmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalarda bunun gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bununla berber bazı katılımcılar okullarda birtakım kararların sendikal baskı yolu ile de alındığına vurgu yapmışlardır. Bu husus da araştırılması gerekli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

"Sizce okullarda okul kültürünü oluşturmak kim veya kimlerin görevidir?" sorusuna katılımcılar "Tüm çalışanlar" cevabını vermişlerdir. Bu sonuç Akbaba ve Erdoğan (2014), tarafından yapılan çalışma sonucu ile uyumluluk göstermektedir. Söz konusu araştırmanın sonucunda "okul yöneticileri ile birlikte okulun tüm paydaşlarının, okul iklimini etkiledikleri, okul ikliminden etkilendikleri dolayısı ile okul iklimine olumlu veya olumsuz katkı sağladıkları söylenebilir." Sonucuna varılmıştır. Kurumlarda paylaşılan değerler tüm paydaşlar tarafından kabul edilirse ancak kurum kültürünün bir parçası haline gelir. Bu nedenle kurum kültürünü oluşturmak tüm paydaşların görevidir.

"Okulunuza ait bir logo veya sembol kullanılmakta mıdır? Bu logo veya sembolün okulunuzu temsil ettiğini düşünüyor musunuz?" sorusu katılımcılar tarafından büyük bir çoğunlukla okula ait bir logonun olduğunu ve bu logonun okullarını temsil ettiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuç Aslan vd. (2008), tarafından yapılan araştırma sonucu ile uyumludur.

"Okulunuzda açılış, kuruluş, mezuniyet, tanışma vb. törenler düzenleniyor mu? " sorusuna katılımcılar çoğunlukla hayır cevabını vermişlerdir. Törenler örgüt üyelerini bir araya getirerek üyelerin kaynaşmasına bir birleri ile vakit geçirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle örgüt kültürü açısından ihmal edilmemesi gerekmektedir.

"Okulunuzun örgüt kültürü açısından önem taşıyan ve genellikle örgütün geçmişine yönelik hikâye, efsane, önemli olay ve kişiler bulunmakta mıdır?" sorusu katılımcıların çoğunluğu tarafından hayır şeklinde cevaplandırılmıştır. 40 katılımcı ise okullarında geçmiş yıllarda görev yapan bir okul müdüründen bahsetmişlerdir. Bu sonuç Aslan vd. (2008), tarafından yapılan araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada " araştırmanın yürütüldüğü okullarda okul kültürünün hikâye, efsane ve mitler boyutunda zayıf olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının örgüt içi hikâye ve efsanelerin varlığından habersiz olması, bazı yöneticilerin ise okulun geçmişi ile ilgili bazı önemli olay ve kişilere değinmeleri, yöneticilerin hikâye ve efsaneler konusunda öğretmenleri bilgilendirme açısından yetersiz olduklarını

göstermektedir." Sonucuna varılmıştır. Okulların geçmişine yönelik hikâye, efsane, önemli olay ve kişiler mutlaka vardır. Ancak bunların yeni nesillere aktarılması konusunda sıkıntılar bulunmaktadır. Bu sıkıntıların giderilmesinde ise yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Öneriler:

Okul kültürünü oluşturmak her ne kadar tek başına okul müdürünün görevi olmasa da kültürün oluşturulmasında ve örgüt üyelerine tanıtılmasında okul müdürlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Okul müdürleri öncelikle okulun misyonu, vizyonu ve tarihi süreci hakkında örgüt üyelerine bilgi vermelidir. Örgüt üyeleri ile beraber ortak değerler tespit edilmeli ve bu değerler tüm paydaşlar tarafından sahiplenilmelidir. Okulun güçlü ve zayıf yönleri tespit edilmeli ve bu durum bir avantaja çevrilmelidir.

Okul kültüründe insan ilişkileri önem arz ettiğinden çalışanların ve hizmet sunulan kişilerin bir birlerine karşı sevgi ve saygı çerçevesi içerisinde hareket etmeleri okul kültürü açısından önemlidir. Tüm paydaşların bir birleri ile kaynaşmaları açısından çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. Karar verme sürecine ilgili olan tüm paydaşlar dâhil edilmelidir.

Okulu temsil eden bir sembol, logo, arma, okula özgü bir renk, simge vb. oluşturulmalı ve bunların okulun bir markası haline gelmesi için tüm çalışanlar çaba harcamalıdırlar.

Açılış, kuruluş, mezuniyet, tanışma vb. törenler düzenlenerek çalışanlar ve hizmet sunulan kişiler belirli aralıklarla bir araya gelmelidirler. Okulun tarihi ile ilgili bir köşe hazırlanarak yeni gelen üyelerin okulun tarihi hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

Çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklerle okulun ismi sürekli öne çıkartılmalı, farklı gruplara arasında bütünleşmeyi sağlayacak etkinlikler düzenlenmeli (Piknik, pilav günü vb.).

Okul müdürleri belirli kriterler doğrultusunda atanmalı ve bu şekilde öğretmenler arasındaki gruplaşmaların ve kırgınlıkların önüne geçilmelidir.

Okul kültürü ile ilgili olarak; Okul müdürlerinin atanma şekillerinin okul kültürüne etkisi, Lider öğretmenlerin okul kültürüne katkısı, Sendikaların okul kültürüne olan etkileri, Farklı okul türlerinde okul kültürünün araştırılması vb. konularda araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça:

Akbaba, A., Erdoğan, H. (2014). Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul İkliminin Oluşması. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi.

Arpaguş, A. (2011). Okul Kültürünün Öğretmen Davranışlarına etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan, M., Özer, N., ve Ağıroğlu Bakır, A. (2008). Okul Kültürüne ilişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Malatya.

Can, N. (2013). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi. Ankara: Pegem - A.

Çelikten, M. (2008). Okul örgütü ve yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Eren, E. (2015). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta.

Mayadağlı, E. (2015). Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okul Kültürünün Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul:

Pulat, İ. (2010). Denizli İlköğretim okullarında Görev yapan Öğretmenlerin Örgüt Kültürü ve Önemine İlişkin Algıları. Denizli:

Şimşek, M., Akgemci, T., ve Çelik, A. (2001). Davranış Bilimlerine Giriş, Örgütlerde Davranış. Ankara: Nobel.

Şişman, M. (1993). İlkokullarda Örgüt Kültürü (Doktora Tezi). Ankara:

Şişman, M., ve Uysal, Ş. (2012). Okul İklimi ve Kültürü. Anakara: Nobel

Tayfur, M. (2010). Okullarda Örgüt Kültürü. İstanbul:

Yurttakal, S. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Okullarını Örgüt Kültürü Açısından Algılamaları (Yüksek Lisans Tezi). Denizli.

Atatürk Dönemi Zonguldak'ta Eğitim

Education In Zonguldak During Atatürk Period

Yrd. Doç. Dr. Yücel NAMAL *
Hasan KARAKUZU **

Öz

Zonguldak, Osmanlı döneminde Kastamonu ve Bolu'ya bağlı kaza iken Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla ilk olarak vilayet olma özelliğini kazanmıştır. Zonguldak'ın Türkiye'nin ısı, ışık ve enerji kaynağı olan kömür madeni havzasına sahip olması Cumhuriyet hükümetlerinin şehre önem vermesini sağlamıştır. Bu nedenle modern Türkiye'yi inşa etme sürecinin en önemli yapı taşı şehirlerinden birisi de Zonguldak olmuştur. Yeni kurulan Cumhuriyet Türkiyesi milli ve modern bir yapı üzerine inşa edilerek eğitim, sosyal, hukuk, kültürel alanlarda olmak üzere birçok alanda inkılap hareketleri yapılmıştır. Eğitim alanında ise Tevhid-i Tedrisat kanunu ile milli ve modern bir sistem benimsenerek yeni bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. Çalışmamızda Zonguldak'ta 1923-1938 döneminde kurulan ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim gibi örgün eğitim kurumları öğretmen ve öğrenci durumları ele alınmıştır. Ayrıca yaygın öğretim kurumları olarak Zonguldak'ta ele alabileceğimiz Millet Mektepleri, Türk Ocağı ve Halkevi'nin eğitim uygulamalarının sonuçları ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Atatürk, Zonguldak, Eğitim, İlkokul, Ortaokul, Lise, Yükseköğretim.

Abstract

As Zonguldak was a jurisdiction under Kastamonu and Bolu during the Ottoman period, it became the first province upon establishing the Republic of Turkey. Since Zonguldak has had the coal mine basin which was the source of heat, light and energy, the Republic Governments have paid attention to the city. For this reason, Zonguldak became one of the most important building block cities of the process of establishing the modern Turkey. Newly established Republic's Turkey has been built up on a national and modern structure, and the revolutions were made in many areas, notably in the education, social, legal, cultural areas. A national and modern system was adopted through Law on Unifying the Education in the education field, and new education system was established. In our paper, the status of formal education institutions such as primary school, secondary school, high school and higher education schools that were established in Zonguldak during 1923-1938, and the status of teachers and students are discussed. Furthermore, the results from the education practices of Public Schools, Turk Ocagi and Community Center, which we consider as non-formal education institutions in Zonguldak, are discussed too.

Keywords: Atatürk, Zonguldak, Education, Primary School, Secondary School, High School, Higher Education.

* Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, yucelnamal@hotmail.com.
** Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak Meslek Yüksekokulu, hasan_karakuzu@hotmail.com.

Giriş

I. Dünya Savaşı sonrası Anadolu'da Mustafa Kemal öncülüğünde itilaf güçlerinin başlattığı işgallere son vermek, ülkeyi yabancı güçlerin istilasından kurtarmak amacıyla Milli Mücadele hareketi başlatılmıştır. Bu süreçte özellikle Türk milletinin desteğini alabilmek ve içinde bulunulan durumu anlatabilmek amacıyla genelgeler, kongreler yapılmıştır. Böylece Türk milletinin yabancı işgaline karşı birlik ve beraberlik içinde ülkesinin bağımsızlığını tekrar kazanmasının manevi temelleri atılmıştır. Özellikle İstanbul Hükümeti'nin vatanın kurtuluşu için hiçbir şey yapmaması ve üzerine aldığı görev ve sorumlukları yerine getirememesi yeni bir Meclisin kurulması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Meclisin açılması hazırlıklarının yaşandığı dönemde muhalif fikirdeki kimseler Meclisten ziyade güçlü bir ordunun kurulması gerektiği fikrindeydi. Israrla söylenen bu sözler üzerine M. Kemal'in önce ordu mu meclis mi konusundaki görüşü sorulmuştur. Mustafa Kemal "Şimdi her şey meşru olmalıdır. Millet işlerinde meşruiyet, ancak milli kararlara, milletin temayüllerine dayanmakla elde edilir… Türk milleti, esaret ve zilleti kabul etmez. Millet açıkça görünce en doğru kararı verecektir. Meclis nazariye değil gerçektir. Gerçeklerin en büyüğüdür. Önce meclis, sonra ordu! Milletin azim ve kararı yüzbinlerce insan, milyonlarca para demek olan orduyu yaratacaktır" (Albayrak 2010: 53-54) cevabıyla Milli Mücadelenin meşru bir hareket olduğunu ve bunun içinde Meclisin kurulması gerektiğini açık bir şekilde ortaya koymuştur.

23 Nisan 1920'de açılan TBMM'de ülkenin bütünlüğünün sağlanması, yeni bir ülkenin inşa edilmesi adına kanunlar çıkarılmış ve bakanlıklar vasıtasıyla yeni bir yol haritası belirlenmiştir. Milli Mücadele döneminde üzerinde önemle durulan konulardan biri de Türk milletinin eğitim sorununun nasıl çözüleceği idi. 2 Mayıs 1920'de kurulan Milli Eğitim Bakanlığı temel olarak;

1) Çocuklarımıza verilecek eğitimi dini ve milli bir kuruma getirmek, çocuklarımızı üretici duruma gelecek, kendilerine güvenen iş kurabilen kişiler olarak yetiştirmek, okullarımızı ve eğitim kurumlarımızı bilimsel ve çağdaş temeller üzerinde yeniden düzenlemek,

2) Milli mizacımıza, tarihi, coğrafi ve sosyal özelliklerimize uygun yeni ve bilimsel ders kitapları hazırlamak,

3) Halk dilinden Türkçe kelimeleri toplayarak, dilimizin bir sözlüğünü yapmak, Doğunun ve batının klasiklerini dilimize çevirmek,

4) Bugün ilk işimiz eldeki okulları iyi idare etmektir" (Başgöz 1999: 53-54) şeklinde eğitim programını belirlemiştir.

Eğitim programının uygulanabilmesi, ülkenin eğitim sorunlarına çözüm bulabilmek ve eğitimcilerin görüşlerinden faydalanmak amacıyla 15 Temmuz 1921'de Maarif Kongresi toplanmıştır. Bu kongrede konuşan Mustafa Kemal eğitim programı ve kültür konusunda "Ancak geniş imkânlara ve vasıtalara sahip olana kadar geçerek savaş yıllarında dahi, dikkat ve itina ile işlenip, çizilmiş bir milli terbiye programı vücuda getirmeye gayret etmekteyiz; Biz milli terbiye programından söz ederken eski devrin hurafelerinden, fikri niteliklerimizle hiçbir ilgi olmayan yabancı fikirlerden, Doğu'dan ve Batı'dan gelen bütün etkilerden uzak, milli ve tarihi seciyemize uygun bir kültür kastediyorum" (Başgöz 1999: 58, 274-275) diyerek görüşünü belirtmiştir. İdarecilerin, öğretmenlerin ve aydınların katıldığı kongrede Türk eğitim sistemi ile ilgili çok önemli mesajlar verilmeye çalışılmıştır. Ancak kongrenin açılışından bir gün sonra Yunanlıların Eskişehir saldırısının başlamasından dolayı kongre dağılmak zorunda kalmıştır (Başgöz 1999: 58).

Bu kongrenin ardından 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Ankara'da Maarif vekili İsmail Safa (Özer)'in başkanlığı altında Birinci Heyeti İlmiye çalışmaları başlamıştır. Eğitim sisteminin masaya yatırıldığı toplantılarda milli ve ilmi teşkilat, ilköğretim, ortaöğretim, izcilik ve beden eğitimi, icraat encümenlerine ayrılarak çalışmalar yapılmış; her konu için gerekli kanun layihaları ile nizamname projeleri ve faaliyet programlarını hazırlanarak Türk eğitim sistemine önemli katkıda bulunulmuştur.

Aynı zamanda bu heyetin çalışmaları milli eğitim işlerini bütün yönleri ile ele alıp meseleleri belli bir programa bağlamak için yapılan ilk sistemli çalışma olarak kabul edilmiştir (Unat 1964: 28).

Birinci Heyet-i İlmiye çalışmalarının bir sonucu olarak okul programlarında yapılan ilk değişiklik 1924 yılında gerçekleşmiştir. Vasıf Bey'in Eğitim Bakanlığı zamanında toplanan 43 kişilik bir heyet ilk, orta ve liselerin ders programlarını değiştirmiştir. Bu değişiklikte Osmanlı İmparatorluğu'nun padişahlığı ve halifeliği öven eski kitaplar, önceki devrin ideolojisine bağlı olan görüşler kitaplardan ayıklanmış ve cumhuriyetin esasları konmuştur. Ortaokul ve liselerde müfredat değişikliği yapılarak okullardan "ruhiyat, terbiye, felsefe, malumat-ı hukukiye, malumat-ı iktisadiye, fen tarihi, usul-u defter"(sırası ile ruh bilim, eğitim, felsefe, hukuk bilgileri, ekonomi bilgileri, fen tarihi ve defter tutma usulü) gibi dersler kaldırılmıştır. Bu derslerin yerine ev idaresi, atölye, labarutuvar ve kız çocuklar için çocuk bakımı gibi dersler konulmuştur. Bununla birlikte islami ilimlerden bir kısmı tamamen kaldırılmış, bir kısmı da iyice azaltılmıştır. Bu program değişikliği acele ve hazırlıksız yapıldığı için 1926, 1931 ve 1935 yıllarında ilk ve ortaokul programlarında yeni değişiklikler yapılmıştır. 1926 yılı değişikliği ilkokul programlarında olmuş ve yeni ilkokul programları, esasını Dewey'in "hayat bilgisi, toplu eğitim ve iş okulu" kavramlarından almıştır (Başgöz 1999: 107).

Mesleki veya teknik öğretim okullarının gelişimine baktığımızda Osmanlı Devleti'nde bu okulların açılması gerektiği konusunda Sadik Rıfat Paşa'nın eserinde "memba-ı hiref ve sanayi olan mekatib-i lazimenin.." şeklinde rastlanıldığını görüyoruz. Tanzimat döneminde kurulmaya başlanan mesleki ve teknik okullar Cumhuriyetin ilan edilmesine kadar eğitim-öğretime devam etmiştir. Tanzimat döneminde bu alandaki faaliyetler memlekette milli eğitimin sorumlu ve yetkili organı olan Maarif Nezareti'nden daha çok mesleki ve teknik heyetin denetlemesi ve düzenlemesiyle görevli Nafia, Ziraat ve Ticaret Nezaretleri tarafından yürütülmüştür. Vilayetlerde uygulaması ise mahalli teşebbüslerin sağladığı imkânlara bağlı olarak gerçekleştirilmiştir (Unat 1964: 72).

A. Zonguldak'ta Eğitim (1923-1938)

Atatürk dönemi Zonguldak'ta eğitimi Türk Ocağı, Millet Mektebi ve Halkevinin faaliyetlerini içine alan yaygın eğitim ve başta ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını içine alan örgün eğitim olmak üzere iki kısımda ele almak gerekir. Bu bağlamda Zonguldak ve ilçelerinde[1] açılan Türk Ocakları "Türk Ocağı esas nizamnamesinin" üçüncü maddesinde belirtildiği üzere dersler, konferanslar ve müsamereler düzenlemiştir. Bu yönüyle Türk Ocakları Zonguldak'ta da halkın eğitimi konusunda etkin bir görev üstlenmiştir. Zonguldak Türk Ocakları açtıkları dil kursları (İngilizce, Fransızca, Almanca), gece dersleri, halk dersleri ve kurdukları kütüphanelerle bir eğitim yuvası haline gelmiştir. Ayrıca Zonguldak Türk Ocakları müzecilik ve spor faaliyetleriyle de öne çıkmıştır. Atatürk'ün en önemli inkılâplarından birisi kuşkusuz 1928 yılında yaptığı harf inkılâbıdır. Yeni harflere geçişle beraber yurt genelinde okuma yazma seferberliği başlatılmıştır. Bu amaçla yurt genelinde yeni harflerin öğretilmesi amacıyla 1929 yılında Millet Mektepleri kurulmuştur. Bu dönemde Zonguldak'ta kurulan Millet Mektepleri ve Türkocakları ortak çalışmalar yapmıştır. Bu anlamda Zonguldak ve ilçelerinde açılan Millet Mektepleri zaman zaman Türkocaklarının salonlarını eğitim için kullanmış ve maddi destek sağlamıştır. Böylece Zonguldak'ta Millet Mektepleri ve Türkocaklarının ortak çabaları sayesinde yeni harflerin hızlı bir şekilde halka öğretilmesi sağlanmıştır. Zonguldak ve ilçelerinde yer ayrımı yapılmaksızın CHP binası, Türk Ocağı salonları, okul, kahvehane, cami ve hapishanelerde kadın ve erkeklere yeni alfabe öğretilmiştir (Namal 2014, Zonguldak 14 Eylül 1928: 3; Bartın 4 Teşrinisani 1929: 1; Bartın 21 Teşrinievvel 1929: 3).

Zonguldak ve ilçelerinde yaygın eğitime katkıda bulunan kurumlardan birisi de Halkevidir. 1932 yılından itibaren Zonguldak ve ilçelerinde kurulan Halkevi Dil, Tarih ve Edebiyat şubesi, Güzel sanatlar

1 Zonguldak Türk Ocağı 1923 yılında, Devrek Türk Ocağı 1925 yılında, Kdz. Ereğli Türk Ocağı 1925 yılında ve Bartın Türk Ocağı 1925 yılında açılmıştır.

şubesi, Temsil şubesi, Spor şubesi, İçtima-i Yardım şubesi, Kütüphane ve Neşriyat şubesi, Köycüler şubesi, Halk Dersaneleri ve kurslar şubesi, Müze ve Sergi şubesi olarak dokuz şube altında yaygın eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür. Zonguldak ve ilçelerindeki Halkevleri çok çeşitli eğitim faaliyetlerinde bulunmuştur. Başta Güzel sanatlar, tiyatro, spor eğitimleri olmak üzere Halk dersaneleri ve ihtiyaç duyulan alanlarda kurslarla halkın eğitimine katkıda bulunmuştur (Zonguldak 29 İlkteşrin 1933: 8).

Tablo 1: Zonguldak Halkevi'nin 1932-1938 Yılları Arasında Yapmış Olduğu Faaliyetler ve Katılımcıların Sayısı.

Yıl	**1932-1933**	**1934**	**1935**	**1936**	**1937**	**1938 (altı aylık)**	**Toplam**
Toplantı	220	120	240	260	181	4	1061
Konferans	25	48	38	26	22	8	167
Konser	18	11	13	10	4	4	60
Temsil	22	21	6	11	10	4	74
Sinema	7	6	3	6	-	-	25
Balo	2	2	3	5	3	4	19
Çaylı Dans	-	-	4	5	2	5	16
Nişan - Nikâh	-	2	5	5	1	-	13
Şölen	5	3	8	4	5	2	27
Gezi	-	-	5	4	5	1	15
Katılımcı Sayısı	25000	20650	19193	30751	14552	7950	118096

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı üzere Halkevleri, halkın eğitim seviyesini yükseltmek, kültürünü geliştirmek, onu birlik ve beraberlik içinde bütünleşmiş bir topluluk haline getirmek amacıyla tarih, kültür, folklor ve sanat alanlarındaki araştırma ve çalışmalarını Zonguldak yöresi ile sınırlandırmamış, tüm yurdu ve tüm ulusu hedeflemiştir. Dil, edebiyat şubesi, söz derlemeleri, dil araştırmaları, Folklor, Şiir ve Türkü Derlemeleri, Tarih, Halk Sağlığı, Tarım ve Ziraat gibi konularda çeşitli araştırmalar yaparak hazırlanan kitapların basılması için Kütüphane Şubesi'ne vermiştir. Bu şube yirmiye yakın kitap hazırlamıştır. Güzel Sanatlar Şubesi resim sergisi açılmasını sağlamış, bu sergileri her yıl yüzlerce kişi ziyaret etmiştir. Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi'yle işbirliği yaparak keman ve piyano kursu açmış, açılan müzik kurslarında yetişen gençler mandolin, saz ve folklor gösterileri yapmışlardır. Temsil Şubesi, Halkevinin imkânları ölçüsünde tiyatro, piyes ve müsamere türü oyunlar hazırlayarak halka sunmuştur. Spor Şubesi tarafından, halkın sağlıklı bir yaşam sürmesi ve dayanışma duygusunu pekiştirmek amacıyla ödüllü güreş karsılaşmaları, futbol, voleybol, tenis maçları düzenlenmiş, kır gezileri yapılmıştır. Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi; okuma-yazma, Öz Türkçe, İngilizce, Almanca ve Fransızca kursları açmıştır. Özellikle bütünlemeye kalan lise öğrencileri için; Matematik, Fizik, Kimya ve Yabancı dil kurslarıyla, muhasebe, resim, müzik gibi konularda da kurslar açılmıştır. Diğer yandan genç kızlar ve kadınlara yönelik biçki-dikiş ve nakış kursları açılarak onların gelişimleri sağlanmaya çalışılmıştır. Kütüphane Şubesi öncelikle kitap sayısının artmasına çaba göstermiş, Kütüphanede kitaplar dışında ulusal gazeteler ve dergiler de temin edilmiştir. Zonguldak Halkevi yayın konusuna da çok önem vermiş, araştırma ve inceleme yazıları Karaelmas Dergisi'nde yayımlanmıştır (Namal 2012: 97-134).

Atatürk dönemi Zonguldak eğitim kurumlarının en önemli kısmını Cumhuriyetle birlikte kurulan modern tarzdaki ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını içine alan örgün eğitim kurumları oluşturmuştur.

B. Zonguldak ve İlçelerinde Açılan İlkokullar

Cumhuriyet kurulduktan sonra eğitim alanında atılan en önemli adım 20 Nisan 1924 yılında kabul edilen Teşkilat-ı Esasiye Kanunda 87. madde olarak geçen "İptidai tahsil bütün Türkler için mecburi, devlet mekteplerinde meccanidir" şeklindeki cümledir. Bu maddede bütün Türkler için okula gitmenin zorunlu ve parasız olduğu belirtilmiştir. Bu şekilde eğitime ciddiyetle eğilen Türkiye Cumhuriyeti, ilkokul çağındaki çocukların ilkokulu bitirmeden meslek okullarına giremeyeceğini, ilkokul çağını geçmiş veya hiç eğitim-öğretim görmemiş çocukları kabul eden müesseselerin ilkokul eğitimi vermesini zorunlu hale getiren kanunlar çıkarmıştır. Kanunlar aracılığı ile öğrencilerin okula devam etmeleri ve eğitim-öğretimin planlı bir şekilde yürümesi sağlanmıştır. Türkiye'de 1923-1924 ders yılında ilkokullara devam eden öğrenci sayısı 273107 erkek, 62954'ü kız olmak üzere 341941 iken 1937-1938 ders yılında bu sayı 494612'si erkek, 256061'i kız olmak üzere 750673'e yükselmiştir. İlkokul programlarında 1926 yılında Milli Talim ve Terbiye Heyeti'nin kurulmasıyla birlikte toplu öğretim metodu uygulaması benimsenmiştir. Bu metot ile ilk üç sınıfta dersler hayat bilgisi altındaki üniteler etrafında toplanmış ve her dersin programı yeni esaslara göre düzenlenmiştir. İlkokul programları çağın koşullarını karşılamadığı için 1936 yılında modern eğitim usullerine göre yeniden şekillendirilmiştir (Cumhuriyet Halk Partisi On Beşinci Yıl Kitabı 1938: 170-171).

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra kurulan ilk ilk olma özelliği ile tarihi öneme sahip olan Zonguldak'ta Gazi Mustafa Kemal ilk mektebi 1930 yılında (Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933: 229), özel ilkokul olarak Üzülmez İlkokulu 1927 yılında açılmıştır. Zonguldak'ın ilçelerinden Bartın'ın Amasra Bucağı'nda Çakraz Köyü İlkokulu 1931; Çaycuma kasabasında Barbaros İlkokulu 1927-28, Hisarönü İlkokulu 1935-1936, Saltukova İlkokulu 1935-1936, Gökçebey İlkokulu 1934-1935; Devrek'te Gökçebey İlkokulu 1934-1935; Eflani ilçesinde Atatürk İlkokulu 1932 ve Yaylacık İlkokulu 1935; Ereğli ilçesinde Sarıkokmaz İlkokulu 1926, Alaplı Merkez İlkokulu 1931-1932; Safranbolu ilçesinde Gümüş İlkokulu 1923, Ovacuma İlkokulu 1926 yılında eğitim-öğretime açılmıştır (Türk vd.1982: 21,117,142,145,147,149,164,168,169,185,193, 225,232).

Zonguldak merkez ve ilçeleri olan Ereğli, Bartın, Devrek ve Safranbolu'da 1924-1933 yılları arasında 129 adet ilkokul açılmıştır. Bu okulların il ve ilçelere göre dağılımı tablo 2'de gösterilmiştir (Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933: 240).

Tablo 2: 1924-1933 Yılları Arasında Zonguldak ve İlçelerindeki İlkokulların Dağılımı

KAZASI	1924 Adet	1925 Adet	1926 Adet	1927 Adet	1928 Adet	1929 Adet	1930 Adet	1931 Adet	1932 Adet	1933 Adet	Yekun
Zonguldak	2	3	5	-----	1	-----	3	-----	2	12	28
Ereğli	-----	2	2	1	4	------	2	4	1	7	23
Bartın	-----	1	2	6	4	------	-----	2	5	8	28
Devrek	1	1	10	1	4	------	------	-----	------	6	23
Safranbolu	5	1	3	1	1	2	2	2	1	8	27
Yekun	8	8	22	9	14	2	8	8	9	41	129

Tablo incelendiğinde 1924 yılından 1928 yılına kadar okul açma faaliyetlerin yoğun şekilde gerçekleştiği görülürken 1929 yılında bu sayının çok azaldığı dikkati çekmektedir. Bu durumun temel nedeni dünyada meydana gelen ekonomik krizin etkilerini Türkiye'de de göstermesidir. Daha sonraki yıllarda yine okul açılmaya eğitim-öğretim ve derslik sayısının artırılmasına gayret edilmiştir.

Cumhuriyet'in 1923-1933 yılları arasındaki izlediği eğitim politikaları sayesinde Zonguldak ve çevresindeki Ereğli, Bartın, Devrek, Safranbolu'daki ilkokul sayısının 1923 yılında 106, 1932 yılında ise 176'ya çıkarıldığı tablo 3'te ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır (Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933: 241).

Tablo 3: 1923-1933 Yılları Arasında Zonguldak ve İlçelerindeki Okul Sayısı

Senesi	Zonguldak Adet	Ereğli Adet	Bartın Adet	Devrek Adet	Safranbolu Adet	Yekun Adet
1923	25	14	25	14	28	106
1924	26	15	28	14	29	112
1925	30	22	28	19	29	128
1926	34	23	31	28	33	149
1927	34	24	31	28	34	151
1928	34	24	27	20	36	141
1929	29	24	30	21	35	139
1930	33	24	29	26	36	148
1931	32	33	36	28	39	168
1932	34	33	39	30	40	176

Tabii ki ilkokullarda görev yapan, yeni bir neslin yetişmesine öncülük eden öğretmenlerin sayısının da Zonguldak merkez ve ilçeleri Ereğli, Bartın, Devrek, Safranbolu'da 1923 yılında 159 iken 1932 yılında 285 ulaştığı tablo 4'te gözler önüne serilmiştir (Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933: 241).

Tablo 4: 1923-1932 Yılları Arasında Zonguldak ve İlçelerindeki Ders veren Öğretmen Sayısı

Senesi Adet	Zonguldak Adet	Ereğli Adet	Bartın Adet	Devrek Adet	Safranbolu Adet	Yekûn Adet
1923	35	27	40	24	33	159
1924	37	28	52	27	34	168
1925	44	34	55	39	45	217
1926	39	37	58	25	54	213
1927	90	37	57	38	56	237
1928	58	41	51	32	57	239
1929	85	44	56	37	55	250
1930	61	56	72	44	67	300
1931	58	53	66	42	66	285
1932	58	52	66	44	56	285

Cumhuriyetin on yıllık döneminde çıkarılan kanunlar, yayınlanan genelge ve yönetmelikler ile öğrencilerin okula devam etmeleri sağlanmış ve böylece okuyup yazabilen, çevresindeki gelişmeleri yorumlayabilen genç kuşaklar yetiştirilmiştir. Rakamlara baktığımızda Zonguldak merkez ve Ereğli, Bartın, Devrek, Safranbolu'da 1923 yılında kız öğrenci 1136, erkek öğrenci 4982; 1932 yılında kız öğrenci 4205, 1932 yılında 7452 sayısına yükseldiği tablo 5'te bariz bir şekilde görülmektedir (Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933: 242).

Tablo 5: 1923-1933 Yılları Arasında Zonguldak ve İlçelerindeki Kız ve Erkek Öğrenci Sayıları

Kazalar	1923-1924		1924-1925		1925-1926		1926-1927		1927-1928	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Zonguldak	182	1073	214	1183	501	1342	425	1532	612	1204
Ereğli	271	849	330	912	469	1132	537	1317	605	802
Bartın	302	1165	387	1421	474	1471	613	1824	782	1204
Devrek	189	791	213	829	447	1033	444	1308	594	867
Safranbolu	192	1104	247	1199	181	1254	473	1321	714	1111
Yekun	1136	4982	1391	5544	2072	6232	2492	7402	3307	5188

Kazalar	1928-1929		1929-1930		1930-1931		1931-1932		1932-1933	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Zonguldak	462	1411	672	1128	659	1365	747	1516	784	1635
Ereğli	596	1205	624	970	719	932	698	1520	895	1409
Bartın	664	1356	664	1527	634	1335	882	1740	974	1858
Devrek	462	1022	399	747	520	897	564	1053	645	1161
Safranbolu	516	1006	636	1015	692	913	812	1099	907	1389
Yekun	2700	6000	2995	5387	3424	5442	3703	6658	4205	7452

Zonguldak'ta 1923 ila 1938 yılları arasında okul, öğretmen, kız ve erkek öğrenci sayıları tablo 6'da gösterilmiştir. Zonguldak ve civarında okul sayısının 1923 yılında 106, 1938 yılında 197; öğretmen sayısının 1923 yılında 159, 1938 yılında 300; öğrenci olarak 1923 yılında 1136 kız ile 4982 erkek öğrenci, 1938 yılında 5400 kız ile 12887 erkek öğrenci olduğu görülmektedir. 1923-1938 yılları arasında okul, öğretmen ile kız ve erkek öğrenci sayılarının eğitime önem verilmesi sayesinde artış gösterdiği gerçeği ortadadır (Cumhuriyetin XV.ıncı Yıldönümü Hatırası 1938: 157).

Tablo 6: Zonguldak'ta İlkokul Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

İLKOKUL				
Yıllar	**Okul**	Öğretmen	Öğrenci	
			Kız	**Erkek**
1923-1924	106	159	1136	4982
1924-1925	112	168	1391	5544
1925-1926	128	217	2072	6232
1926-1927	149	213	2492	7402
1927-1928	151	237	3307	5188
1928-1929	141	239	2700	6000
1929-1930	139	250	2995	5638
1930-1931	148	300	3224	5442
1931-1932	168	285	3703	6658
1932-1933	176	285	4205	7452
1933-1934	194	285	4603	7962
1934-1935	195	285	5162	9897
1935-1936	195	285	4955	10080
1936-1937	197	300	5238	11806
1937-1938	197	300	5400	12887

C. Zonguldak ve İlçelerinde Açılan Ortaokullar

Osmanlı zamanında ilkokul olarak nitelendirilen okullar, biri halk çocuklarının gittiği diğeri de liselere bağlı olarak faaliyette bulunmak üzere iki farklı ilkokul bulunmaktaydı. Cumhuriyet döneminde ise liselere bağlı ilkokul uygulaması kaldırılmış ve birinci devre programları birleştirilerek öğrenim süresinin 3 sene olması kabul edilmiştir. Liselerin birinci devreleri ile ortaokullardan çıkanların lise ikinci devreye alınmaları uygulaması getirilmiş ve lise ikinci devrede son sınıfların fen ve edebiyat gruplarına ayrılması kararı alınmıştır. Bu yapılan düzenlemelerle ortaöğretim faaliyetlerinde bütünlük sağlanmıştır. Bu şekilde ortaokullarda yeniden yapılanma yoluna giden Türkiye Cumhuriyeti'nde 1923-1924 ders yılında ortaokullara 4723'ü erkek, 1182'si kız olmak üzere toplam 5905 öğrenci devam etmiş, 1936-1937 ders yılında bu okullara 52571'i erkek, 18450'si kız olmak üzere toplam 71021 öğrenci öğrenim görmüştür. Ortaokullarda 1923-1937 yılları arasında erkek öğrenci sayısı 11 kat, kız öğrenci sayısı 15 kat, bütün ortaokul öğrencisi sayısı da 12 kat artmıştır. Türkiye genelinde 1923 yılında ortaokul sayısı 72 iken, 1937-1938 ders yılında 124'e ulaşmıştır. Ders programlarında da değişikliğe gidilerek Saltanat dönemine ait izlerin silinmesi için harf inkılabından dolayı Arapça ve Farsça dersleri programdan çıkarılmıştır. Batılı ülkelerde olduğu gibi matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi dersler yeniden ele alınarak programlara koyulmuştur (Cumhuriyet Halk Partisi On Beşinci Yıl Kitabı 1938: 175-176).

Türkiye genelinde eğitimdeki gelişmeler yukarıda anlatıldığı gibi iken Zonguldak'ta ise 1933 yılına kadar orta mektep bulunmadığından köy, kasaba ve ilçelerdeki çocuklar Zonguldak Orta Mektebi'nde öğrenim görmüşlerdir (Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933: 231). Zonguldak Ortaokulu 1924-1925 ders yılında 22 öğrenci ile açılmıştır. Okulun 1927-1928 yılından başlayarak 1937-1938 yılına kadar olan öğrenci sayıları tablo 7'de gösterilmiştir (Cumhuriyetin XV.ıncı Yıldönümü Hatırası 1938: 153).

Tablo 7: Zonguldak Ortaokulu'nun 1927-1938 Yılları Arasındaki Öğrenci Sayıları

Yıllar	Talebe Sayısı
1927-1928	22
1928-1929	93
1929-1930	102
1930-1931	107
1931-1932	104
1932-1933	124
1933-1934	154
1934-1935	167
1935-1936	293
1936-1937	352
1937-1938	355

1927-1928 ders yılında 22 öğrenci var iken, 1937-1938 ders yılında bu sayı 355'e ulaşmıştır. Öğrenci sayısında belirtilen tarih aralığında 16 kat artış görülmüştür. Bu durum Türkiye'nin eğitim-öğretime önem vermesinin yanı sıra Halkevleri, Millet Mektepleri gibi kuruluşların katkıları sayesinde gerçekleşmiştir.

Zonguldak'taki diğer ortaokul olan Bartın Ortaokulu resmi olarak 9/9/1933 yılında açılmıştır. Bu okulun 1933'te 68 erkek öğrenci, 18 kız öğrenci ile eğitim-öğretime başladığını ve mezun vermediği görülmüştür. 1937 yılında ise 155 erkek öğrenci, 29 kız öğrenci öğrenim görmüş ve 33 erkek ile 1 kız öğrencinin mezun olduğu tablo 8'de ayrıntılı şekilde gösterilmiştir (Cumhuriyetin XV.ıncı Yıldönümü Hatırası, Zonguldak Halkevi Yıllığı 1938: 155).

Tablo 8: Bartın Ortaokulu'nun 1933-1937 Yılları Arasındaki Öğrenci Sayıları

Kayıtlı Talebe Adedi			Mezun Olan	
Tarih	**Erkek**	**Kız**	**Erkek**	**Kız**
1933	68	18	----	----
1934	126	24	12	3
1935	142	30	39	4
1936	146	27	18	8
1937	155	29	33	1

Zonguldak'taki üçüncü ortaokul da 1937 yılında açılışı yapılan Ereğli Ortaokulu'dur. O dönem için net sayılar elimizde olmadığı için bilgi verilememiştir (Cumhuriyetin XV.ıncı Yıldönümü Hatırası 1938: 156).

D. Zonguldak ve İlçelerinde Açılan Liseler

Birinci İlmiye Heyeti'nde alınan kararlar sonrasında eğitim programlarında yapılan değişiklik liselerde de uygulanmıştır. Avrupa örnek alınarak yeniden sosyoloji dersleri lise müfredatına girmiş, din derslerinin etkisi azaltılarak daha çok bilim ve tekniği önemseyen dersler eklenmiştir. Müfredatlarda yapılan değişikliklerle beraber 1923-1924 yılında liselerin ikinci devre sınıflarına 910'u erkek, 331'i kız olmak üzere 1241 öğrenci devam etmekte iken 1936-1937 ders yılında bu sınıflara 14305'i erkek, 3972'si kız olmak üzere 18277 öğrenci devam etmiştir. Böylece liselerin ikinci devre sınıflarındaki erkek öğrenci 15,7 kat, kız öğrenci 12 kat artmış, lise ikinci devre öğrencisi 14,7 kat artmıştır. 1923 yılında liselerin sayısı 23 iken, 1937-1938 ders yılında bu sayı 36'ya yükselmiştir (Cumhuriyet Halk Partisi On Beşinci Yıl Kitabı 1938: 175-176).

Zonguldak'ta ise 1938 yılına kadar lise olmadığı için öğrenciler öğrenimini lisesi olan çevre illerde veya büyük şehirlere giderek tamamlamaktaydı. Zonguldak'ta ilk lisenin temeli 31 Mart'ta atılmış ve 5 Mayıs'ta işe başlanarak 4 ay 25 gün gibi kısa sürede inşaat tamamlanmıştır. Mehmet Çelikel tarafından yaptırılan ve Kültür Bakanlığınca "Mehmet Çelikel Lisesi" adı verilen lise 3 İlkteşrin Pazartesi günü tören ve gösterilerle açılmıştır. Törende lise binası, bütün kültür kurumları bayraklarla donanmış, lise çevresinde ilk, ortaokullar, lise öğretmen ve öğrencileri, parti ve Halkevi örgütleri ile binlerce kişi katılmıştır. Törende Vali ve Parti Başkanı Halit Aksoy ile Mehmet Çelikel birer konuşma yapmıştır. Mehmet Çelikel yaşadığı mutluluğu, duygu ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir; "Sevgili hemşerilerim, kardeşlerim. Memleketin evlatlarına, Cumhuriyetin genç nesillerine bir hizmette bulunmağa özendim. Tanrı beni bu binayı yapmayı muvaffak etti. Bugün de talihim bu binanın Lise olarak açılması saadetine kavuşturdu. Bu anda yüreğimde coşan duyguları anlatmaya dilim kadir değildir. Emsalsiz bir bahtiyarlık ve zabtolunamaz bir heyecan içindeyim…. Zonguldağımızın Liseye kavuştuğu bu mes'ut günü bir bayram sevinciyle kutlayan ve hakkımda çok yüksek sevgiler gösteren aziz Zonguldak halkına ve istikbalimizin göz bebeği öğrencilerimize ve kıymetli öğrencilerimize, kalbimin bütün coşkunluğu ile teşekkürler ederim. Bu lisede okuyacak memleket evlatlarına büyük feyizler ve vatan için hayırlı ve nurlu istikballer dilerim. Beni hayatımın en büyük dileğine ve memleketimizi Liseye kavuşturan Cumhuriyetimize ve Hükümetimize, Partimize ve bu büyük varlıklarımızın yapıcı ve koruyucusu Ulu Önderimize bin minnet ve şükran!"

Okulun açılmasından sonra yönetici ve öğretmen kadrosuna atamalar yapılarak eğitim-öğretim dönemine yönelik hazırlıklar tamamlanmıştır. Okulun yönetici kadrosuna Eski ortaokul müdürü Şefik Akyay Denizli Lisesi Coğrafya öğretmenliğine ve Gaziantep Lisesi matematik öğretmeni Kadri Günkut lisenin müdürlüğüne atanmıştır. Müdür yardımcılıklarına beden eğitimi öğretmeni Can Özkan, resim öğretmeni Kemal Gürsan, Türkçe öğretmenliklerine Şadi Varlık ve Mükerrem Gürsoy, Tarih öğretmenliklerine Dursun Kıraç ve Mahmut Aytekin, matematik öğretmenliklerine Reşat Taşal ve

Turgut Aktan, fen bilgisi öğretmenliğine Vasfiye Gürsoy, müzik öğretmenliğine Nazım Ülgen, dikiş öğretmenliğine Nazmiye Tezer tayin edilmiştir (Zonguldak 10 İlkteşrin 1938: 1-2).

Mehmet Çelikel Lisesi 1941-1942 ders döneminde 8'i Edebiyat, 8'i de Fen şubesinden olmak üzere ilk mezunlarını vermiştir. Edebiyat şubesinden Mebrûke Çankaya, Cem'i İldeniz, Emel Tuğsal, İsfendiyar Baruönü, Enise Kızıltuğ, vecahet Simberk, Jale Ergun, Nadide Köksoy; Fen şubesinden ise Lem'i Meray, Şükran Aktuna, İhsan Terzi, Lütfiye Çatkan, Kadri Suyubakan, Ekrem Birtürk, Sabahat Aytan, Suha Rodyüm mezun olmuştur (Yüce vd. 2013: 115).

E. Zonguldak ve İlçelerinde Açılan Mesleki ve Teknik Okullar

Mesleki ve teknik öğrenimin geliştirilmesine önem verilmesi nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı Dr. Kühne, Omer Buysse, Dr. Young gibi yabancı bilim adamlarını getirerek eğitim sistemi üzerinde incelemeler yaptırılarak görüşleri alınmıştır. Bu dönemde mesleki ve teknik öğretim kurumlarının uzman öğretmen ihtiyacını karşılamak için yurt dışına kız-erkek öğrenciler gönderilmiş ve bu kişiler yetişinceye kadar öğretmen ihtiyacını karşılamak için yurt dışından öğretmenler getirilmiştir. Diğer taraftan da var olan öğretmenlerin mesleki öğretim sahasında bilgilerini arttırmak üzere kurslar açılmıştır. Sanat okulları öğretmenlerini memleketimizde yetiştirmek üzere Ankara Erkek Sanat Okulu'nda Erkek Meslek Öğretmen Okulu, Kız Enstitülerine meslek öğretmeni yetiştirmek üzere Ankara İsmetpaşa Kız Enstitüsü'nde de Kız Mektebi Öğretmen Okulu açılmıştır (Cumhuriyet Halk Partisi On Beşinci Yıl Kitabı 1938: 180).

Kız ve erkek meslek okullarının sayısı 1930-1931 ders yılında 29 iken, 1937-1938 ders yılında bu sayı 50'ye yükselmiştir. Kız ve erkek meslek okullarında 1930-1931 ders yılında 360 öğretmen varken 1936-1937 yılında bu sayı 607'ye yükselmiştir. Kız ve erkek bütün meslek okullarına devam eden öğrencinin sayısı 1930-1931 ders yılında 3028 iken bu sayı 1937-1938 yılında 14759'a yükselmiştir. Kız ve erkek meslek okullarından 1930-1931 ders yılında mezun olanların sayısı 160 iken 1936-1937 ders yılında bu okullardan mezun olanların sayısı 1628'dir (Cumhuriyet Halk Partisi On Beşinci Yıl Kitabı 1938: 183). Rakamlardan da anlaşıldığı üzere kız ve erkek meslek okulları, öğretmen, öğrenci ve mezun sayısında 1930-1931 yıllarından 1937-1938 yılına kadar olan süreçte artış görülmektedir. Atatürk dönemi Türkiye'sinde mesleki ve teknik okulların yanı sıra yükseköğretim kurumları da "milli kültürümüzü muasır medeniyet seviyesinin üstüne" çıkarmak için gereken tedbirleri alarak ulusal kültürün inşa edilmesinde temel faktör olmuştur.

1. Yüksek Maadin ve Sanayi Mühendis Mektebi

Türkiye'de ilk defa maden mühendisliği okulu olan Yüksek Maadin ve Sanayi Mühendis Mektebi Havza'da mühendis ihtiyacını karşılamak ve maden mühendisi yetiştirmek amacıyla 1924 yılında Zonguldak'ta açılmıştır. Okulun açılmasında dönemin en gelişmiş okullarından Fransız "Ecele deş Minem" örnek alınmıştır (Zaman 2004: 74). Okula kayıt yaptırabilmek için öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı, sağlıklı, lise mezunu ve yaşının 16'dan az 25'ten fazla olmaması gerekiyordu. Yabancı uyruklu öğrenciler ise İktisat Bakanlığı'nın izni ile okula kabul ediliyordu (T.C. İktisat vekâleti Yüksek Maadin ve Sanayi Mühendisi Mektebi Talebe Rehberi 1931: 9). Okula kayıt yapılmasında 1924-1925, 1925-1926 ve 1926-1927 dönemlerinde lise sınıfları, 1927-1928 ve 1928-1929 dönemlerinde ise sadece lise mezunları arasından sınavla parasız yatılı öğrenci alınmıştır. 1929 yılından sonra okula öğrenci kaydı yapılmamıştır (Zaman 2004: 74-75). Bu yüksekokul 1927-1928 yılında 15, 1928-1929 yılında 11, 1929-1930 yılında 16, 1930-1931 yılında 25 mezun vererek toplamda Türkiye'ye 67 mühendis kazandırmıştır. Yüksek Maadin ve Sanayi mektebinin 4 sene içerisinde verdiği mezunlar tablo 9, 10, 11 ve 12'de gösterilmiştir (Zaman 2013: 100).

Tablo 9: Yüksek Maadin ve Sanayi Mektebi 1927-1928 Mezunları

1927-1928 Mezunları	
İsmi	**Halen Bulunduğu Vazife**
Mühendis Bahaddin Bey	Havza-i Fahmiye Müdiriyet Umumiyesi Fen Heyetinde
Mühendis Cemal Bey	Kilimli 226 Numaralı Ocak Mühendisi
Mühendis Fuat Bey	Tavşanlı Krom Madeni Mühendisi
Mühendis Faik Bey	Kireçlik Şirketi Mühendisi(Halen Askerde)
Mühendis İsmail Hakkı Bey	Kozlu'da Mevlizade Ali Bey Ocak Mühendisi (Halen Askerde)
Mühendis Mazlum Tahir Bey	Ereğli Şirketi Gelik Ocağı Mühendisi(Halen Askerde)
Mühendis Mustafa Hulusi B.	İktisat vekâleti Fen Heyetinde (Halen Askerde)
Mühendis Nevzat Halit Bey	Maden Kömürü İşleri Şirketinde (Halen Askerde)
Mühendis Naim Hikmet Bey	Tavşanlı Karlı Yer Krom Madeni Müdürümesulü (Halen Askerde)
Mühendis Ömer Hulusi Bey	Tuz İnhisarı Mühendisi
Mühendis Recep Hulusi Bey	Tuz İnhisarı Mühendisi(Halen Askerde)
Mühendis Salahittin Bey	Sultan Çayırı Borazit Maden Mühendisi(Halen Askerde)
Mühendis Tevfik Bey	Mütaahhit Mühendisi (Halen Askerde)
Mühendis Yusuf Bey	Kozlu Kömür İşleri Şirketi Mühendisi (Halen Askerde)
Mühendis Zülkerem Bey	Samsun- Sivas İşletme Müfettişliğinde Maden Mühendisi)

Kaynak: Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933: 139-140; T.C. İktisat vekâleti Yüksek Maadin ve Sanayi Mühendisi Mektebi Talebe Rehberi 1931: 117.

Tablo 10: Yüksek Maadin ve Sanayi Mektebi 1928-1929 Mezunları

1928-1929 Mezunları	
İsmi	**Halen Bulunduğu Vazife**
Mühendis Ahmet İhsan Bey	**69 Numaralı Ocak Mühendisi(Halen Tahsilde)**
Mühendis Bahri Bey	Mütaahhit Mühendis.
Mühendis Behçet Kemal Bey	Mütaahhit İktisat vekâleti Fen Heyetinde
Mühendis Cemâl Bey	Maden Kömürişleri Şirketinde Mühendis (Halen Askerde)
Mühendis Cevat Bey	İktisat vekaleti Fen Heyetinde
Mühendis Cafer Bey	Kozlu Kömür İşleri Şirketinde Mühendis (Halen Askerde)
Mühendis İhsan Ziya Bey	Türk Kömür Madenleri Şirketi Kozlu Mühendisi (Halen Askerde)
Mühendis İbrahim Bey	Türk Kömür Madenleri Şirket Kandilli Mühendisi (Halen Askerde)
Mühendis Nevzat Bey	Ereğli Şirketi Asma Ocağı Mühendisi (Halen Askerde)
Mühendis Nihat Atilla Bey	Süleyman Sırrı Bey Ocağı Mühendisi(Halen Askerde)
Mühendis Nurettin Bey	Ereğli Şirketi Gelik Ocağı Mühendisi (Halen Askerde)
Mühendis Sadi Reşat	İktisat vekaleti Fen Heyetinden (Halen Askerde)

Kaynak: Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933:140; Zaman 2013: 100.

Tablo 11: Yüksek Maadin ve Sanayi Mektebi 1929-1930 Mezunları

1929-1930 Senesi Mezunları	
İsmi	**Halen Bulunduğu Vazife**
Mühendis Bahri Bey	Havza-i Fahmiye Müdiriyet Umumiyesi Fen Heyetinde
Mühendis Cemil Ethem Bey	Kartal Çimento Fabrikası Mühendisi
Mühendis Ekrem Bey	Türk Kömür Madenler Şirketi Kandilli Ocağı Mühendisi
Mühendis Enver Süreyya Bey	Kozlu Kömür İşleri Şirketi Mühendisi
Mühendis Saim Bey	Kartal Çimento Fabrikası Mühendisi
Mühendis İsmail Hakkı Bey	İktisat vekaleti Fen Heyetinde
Mühendis Kâmil Nadir Bey	Fetiye Mıntıka Maden Mühendisi
Mühendis Kêmal Bey	İktisat vekaleti Fen Heyetinde
Mühendis Sami Bey	Kozlu'da Kasap Tarla Ocağı Mühendisi
Mühendis Mustafa Emin Bey	Türk Kömür Madenleri Şirketi Kandilli Mühendisi
Mühendis Nazım Hamdi Bey	Kozlu'da Mevalı Zade Ali Bey Ocağı Mühendisi
Mühendis Niyazi Bey	İstanbul Havagazı Şirketi Mühendisi
Mühendis Reşat Bey	Süleyman Sırrı Bey Ocağı Mühendisi
Mühendis Rahmi Bey	Gaziantep Orta Mektebi Muallimi
Mühendis Saadettin Bey	Maden Mektebi Muallimi ve Elektrik Müteahhidi
Mühendis Zeki Nedim Bey	Maden Kömür İşleri 69 Numaralı Ocak Mühendisi

Kaynak: Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933: 141-142.

Tablo 12: Yüksek Maadin ve Sanayi Mektebi 1930-1931 Mezunları

1930-1931 Senesi Mezunları	
İsmi	**Halen Bulunduğu Vazife**
Mühendis Şerif Bey	Kozlu Türk Kömür Madenleri Şirketi Mühendisi
Mühendis Hamdi Bey	Ereğli Şirketi Gelik Ocağında Mühendis
Mühendis Sahir Bey	Ereğli Şirketi Çaydamarı Ocağında Mühendis (Halen Askerde)
Mühendis Celal Ferit Bey	Türk Kömür Madenler Şirketi Kurucaşile Ocaklarında Mühendis
Mühendis Cemil Sadık Bey	Müteahhit Mühendis
Mühendis Cêmal Sadık Bey	Müteahhit Mühendis
Mühendis Hilmi Mehmet Bey	Müteahhit Mühendis
Mühendis Hilmi Ali	İktisat vekaleti Kontenjan Heyetinde
Mühendis Hikmet Ulvi Bey	Müteahhit Mühendis
Mühendis Rıza Bey	İktisat vekaleti Fen Heyetinde
Mühendis Rauf Nafiz Bey	Kozlu Kömür İşleri Şirketi Mühendislerinden
Mühendis Süleyman Mazlûm Bey	Bursa Askeri Lisesi Muallimlerinden
Mühendis Azmi Mazhar Bey	Maden Kömürü İşleri Şirketinde Mühendis
Mühendis Adnan Enver Bey	İzmir-Buldanlı Emin B. Ocağında Mühendis
Mühendis Sıtkı vedat Bey	Fethiye Krom Madeninde Mühendis
Mühendis Fevzi Ali Bey	Bursa Askeri Lisesi Muallimlerinden
Mühendis Kadri Bey	Kozlu Türk Kömür Madenleri Şirketinde Mühendis
Mühendis Kâmil Ahmet Bey	İktisat vekaleti Fen heyetinde
Mühendis Kâzım Tahsin Bey	Ankara Çimento Fabrikasında Mühendis
Mühendis Mahir Tevfik Bey	Zonguldak 284 numaralı Ocak Mühendisi
Mühendis Mücteba Bey	Ereğli Şirketi Asma Ocağında Mühendis

Mühendis Mazlum Nusret Bey	Müteaahit Mühendis
Mühendis Necdet Ali Bey	Dağardı Krom Madeninde Mühendis
Mühendis Necdet Bey	Ereğli Şirketi Çaydamarı Ocağında Mühendis
Mühendis Nebil İhsan Bey	Kozlu Türk kömür Madenleri Şirketinde Mühendis

Kaynak: Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933: 142-143.

1924 yılında açılan mektep 1930-31 mezunlarını verdikten sonra, 1929 dünya ekonomik bunalımının etkisi ve mühendis fazlalığı sebep gösterilerek geçici olarak kapatılmıştır. Bu olay sonrası okulu bitiremeyen hepsi lise mezunu olan üç sınıfın öğrencileri İstanbul'daki yüksekokullara nakledilerek eğitimlerini orada sürdürmüşlerdir (Zaman 2004: 75). Okulda okutulan derslere bakıldığında; hesap (aritmetik), cebir, hende (geometri), münhaniyet (eğriler), hendese-i tersimiye (tasarı geometri), mihanik (mekanik), tecrübi (deney), fizik, kimya, yüksek riyaziye (matematik), umumi tatbiki (genel ve uygulamalı), jeoloji, petrografi, makine tatbikatı, maden işletmesi, fenn-i izabe (metalurji), maden nizamname ve zabıtası ve madenlerle teşkilat-ı içtimaiye ve iktisadiye (sosyal ve ekonomik örgütlenme), usul-i defter (defter tutma), resim, Fransızca ve binicilik eğitimi aldıkları görülmektedir. Öğretim aşamasında; ders anlatma, mümaresat (alıştırmalar, uzmanlaşmak), resimhane, laborutuvar ve koleksiyon salonlarında çalışma, topografya uygulaması, ocaklarda ilmi mümaresat (bilimsel alıştırma), madenlerle sanayi-i madeniye (maden sanayi) ziyaretleri ve teknik geziler yapılmıştır. Öğrenciler her yıl genel tatilde 2 ay süreyle madenlerde fiilen çalışmak zorundaydı. Okulu başarı ile bitirenlere maden mühendisi diploması verilmiştir (Zaman 2013: 68-69).

2. Maden Meslek Mektebi

Cumhuriyet hükümetleri Zonguldak'a gösterdikleri ve verdikleri önem dolayısıyla madenlere mühendis muavini ve jeometr yetiştirmek maksadıyla 1930 senesinde Yüksek Maadin ve Sanayi Mektebine ilave olarak maden mektebi açmıştır. Bu okulda 1931-1932 yılında 14 ve 1932-1933 yılında 21 olmak üzere toplam 35 kişiye başçavuş eğitimi verilerek maden sahasına eleman yetiştirmeye gayret edilmiştir (Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933: 143; Zaman 2004: 75). Maden Meslek Mektebi'nin 1931-1932 ve 1932-1933 mezunları adları ile görev yerleri tablo 13 ve tablo 14'te gösterilmiştir (Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933: 144).

Tablo 13: Maden Meslek Mektebi'nin 1931-1932 Mezunları

1931-1932 Mezunları	
İsmi	**Halen Bulunduğu Vazife**
Ali Sait Efendi Bey	Kozlu Türk Madenleri Şirketinde Başçavuş (Mühendis Muavini)
Fikret Ferit Bey	Fethiye Madenlerinde Jeometr
Fethi Barbaros Bey	Kartal Çimento Fabrikasında Başçavuş
Fethi Selim Bey	Maden Kömürü İşleri Şirketinde Başçavuş
Hakkı Hayrullah Bey	Kozlu Türk Kömür Madenler Şirketinde Jeometr
Hasan Muzaffer Bey	Kozlu Türk Kömür Madenler Şirketinde Başçavuş
İbrahim Hakkı Bey	Maden Kömürişleri Şirketinde Başçavuş
Rasim Tevfik Bey	Maden Kömürü İşleri Şirketinde Başçavuş
Ömer Orhan Bey	Kozlu Türk Kömür Madenler Şirketinde Başçavuş
Faruk Nafiz Bey	Kandilli Türk Kömür Madenler Şirketinde Başçavuş
Rasim İsmail Bey	Kartal Çimento Fabrikası Başçavuş
İbrahim Sami	Kandilli Ocaklarında Başçavuş
İbrahim Şevket	Maden Meslek Mektebinde Mutemet
Zihni Bey	Kozlu Kömüriş Şirketinde Başçavuş

Tablo 14: Maden Meslek Mektebi'nin 1932-1933 Mezunları

Maden Meslek Mektebi 1932-1933 Mezunları
Haydar Salih Bey
Cemâlettin Bey
Süleyman Sırrı Bey
Ali Rıza Bey
Şaban Bey
Süleyman Sami
Ferhat Bey
İdris Bey
Halit Bey
Abdurrahman Tevfik Bey
Süleyman Naci Bey
Nuri Bey
Fuat Bey
İsmail Bey
İlyas Bey
Mehmet Bey
Muzaffer Bey
Şinasi Bey
Abdullah Bey
Mehmet Bey
Nuri Bey

Türkiye Cumhuriyeti yurt içinde yüksek maden mühendis ve maden meslek mekteplerinde madenlerin imalatı için lazım olan fen ve ihtisas uzmanını yetiştirirken, diğer taraftan yurt dışında da eğitim almaları için gençleri Fransa, Belçika, Almanya, Avusturya, Macaristan'a göndermiştir. Bu gençler yurt dışı eğitimleri sonucu yurda dönmüşler ve maden imalathanelerinde görev almışlardır (Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933: 145).

Tablo 15: Yurt Dışında Eğitim Alıp Yurda Dönen Gençlerin Ad-Soyad, Unvan, Eğitim Aldıkları Yerler

Maden Mühendisi Bekir vehbi Bey	İktisat vekaleti Maadin Müdürü Umumisi	Fransa ve Avusturya'da Tahsil Etmiştir.
Maden Mühendisi Esat Bey	İş Bankası Maden Şirketleri Müdürü Umumisi	Belçika'da Tahsil Etmiştir.
Maden Mühendisi Hadi Bey	İktisat vekaleti Fen Müşavirlerinden	Almanya'da Tahsil Etmiştir.
Maden Mühendisi Reşit Osman Bey	Ereğli Havzai Fahmiye Müdürü Umumisi	Belçika'da Tahsil Etmiştir.
Maden Mühendisi Bedri Hüsnü Bey	İktisat vekaleti Maden Baş Mühendisi	Almanya'da Tahsil Etmiştir.
Maden Mühendisi Naci Bey	Kilimli Madenleri Amili	Almanya'da Tahsil Etmiştir.
Maden Mühendisi Halil Bey	Ereğli Havzai Fahmiye Fen Heyeti Azasından	Almanya'da Tahsil Etmiştir.

Maden Mühendisi Cemal Zühtü	Ereğli Havzai Fahmiye Fen Heyeti Azasından	Almanya'da Tahsil Etmiştir.
Hamdi Sami Bey	İktisat vekaleti Ankara Mıntıka Mühendisi	Almanya'da Tahsil Etmiştir.
Nedim Bey	Ereğli Havzai Fahmiye Fen Heyeti Azasından	Belçika'da Tahsil Etmiştir.
Rasih Bey	Ereğli Havzai Fahmiye Fen Heyeti Azasından	Macaristan'da Tahsil Etmiştir.
Hasan Hayri Bey	Balya Madenleri Fen Müdürü Sabıkı	Almanya'da Tahsil Etmiştir.
Maden Mühendisi Nadir Hakkı Bey	Eskişehir Şeker Fabrikası Müdürü Umumi Muavini	Almanya'da Tahsil Etmiştir.
Maden Mühendisi Sabri Bey	Maden İzâbe Mühendisi	Almanya'da Tahsil Etmiştir.
Maden Mühendisi İbrahim Hilmi	Maden İzabe Mühendisi	Macaristan'da Tahsil Etmiştir.
Maden Mühendisi Lokman Bey	Maden İzâbe Petrol Mühendisi	Fransa'da Tahsil Etmiştir.
Şahap Enver Bey	Kükürt madenleri Fen Müdürü	Almanya'da Tahsil Etmiştir.
Sait Bey	Kütayha Kurum Madenleri Mühendisi	Almanya'da Tahsil Etmiştir.
Mühendis Rauf Bey	Kılıç Ocakları Müdürü ve Mühendisi	Fransa'da Tahsil Etmiştir.
Kerim Bey	Kozlu Kömür İşleri Anonim Şirketi Mühendislerinden	Fransa'da Tahsil Etmiştir.
Cemâl Sait Bey	Ereğli Şirketi Asma Madenleri Mühendisi	Fransa'da Tahsil Etmiştir.
Hikmet Riza Bey	Ereğli Şirketi Gelik Madenleri Mühendisi	Fransa'da Tahsil Etmiştir.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Zonguldak'tan Bedri Hüsnü, Halil Zühtü, Cemal Zühtü ile Naci Bey eğitim almışlar ve maden alanında Zonguldak ve Türk ekonomisinin gelişmesine katkıda bulunmuşlardır (Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası 1933: 145-146).

Sonuç:

Türkiye, Cumhuriyet ilan edilmeden önce Osmanlı'dan kalan eğitim kurumları ile eğitim-öğretimi sürdürmeye çalışmıştır. Eğitimi teşkilatlandırma adımlarından biri olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın I. Maarif Kongresini düzenlemesiyle eğitim alanında başlayan çalışmalar Cumhuriyetin ilanından sonra inkılapların yapılmasıyla belirli bir plan ve programa bağlanmıştır. Özellikle Birinci İlmiye Heyeti'nin çalışmaları sonucunda ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim ders programlarında değişikliklere gidilerek okuma-yazma oranı ve kız-erkek öğrenci sayısı, okul ve öğretmen sayıları arttırılmıştır. Bu değişikliklerin yurt genelinde de yansıması ise Cumhuriyetin ilk ili olan Zonguldak'ta da güçlü bir şekilde hissedilmiştir. Zonguldak'ta 1923-1938 yıllarında 197 ilkokul, 3 ortaokul, 1 lise, 2 mesleki ve teknik okul açılmıştır. Zonguldak'taki kültür faaliyetlerinde Türk Ocağı, Halkevi ve Millet Mektepleri önemli görevleri yerine getirmiştir. Adı geçen kurumlar halkın yeni harfleri öğrenmesinde gösterdikleri çabalar ve kurslar açarak okuyup-yazmayı teşvik ve destekleriyle Cumhuriyet Hükümetlerinin eğitim politikalarının uygulanmasına yardımcı olmuşlardır. Böylece kentte genç-yaşlı demeden adeta okuma-yazma seferberliği ilan edilerek Türkiye'nin geleceğine yön verecek nesillerin yetiştirilmesinin temelleri atılmıştır.

Zonguldak kentinin başlıca gelir kaynağı olan kömürden dolayı mesleki ve teknik okullarda yetişen uzmanlar başta Türkiye'ye olmak üzere kente de çok faydalı hizmetlerde bulunmuşlardır. Hem Sanayi ve Maadin Yüksekokul'unda yetişen mühendisler hem de Maden Mektebi'nde öğrenim gören jeometr, başçavuşlar Zonguldak maden sahalarında görev alarak kent ekonomisi ve madencilik alanına yenilikler kazandırmışlardır. Mühendisler kendilerini geliştirebilmeleri, dünyada maden alanında yapılanları görmeleri ve incelemeleri amacıyla Avrupa'da Almanya, Belçika gibi ülkelere gönderilmişlerdir. Mühendisler adı geçen ülkelerde gördükleri yenilikleri Türkiye'ye geldiklerinde maden sahalarında uygulamışlardır. Bu yeni tekniklerle maden sahalarından daha fazla kömür çıkarılması sağlanmıştır.

Kaynakça:

Albayrak, Mustafa. Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Tarihsel Gelişimi. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 2010.

Bartın, "Millet Mektepleri Teşrinisanide Açılacak", 21 Teşrinevvel 1929.

Bartın, "Millet Mektepleri", 4 Teşrinisani 1929.

Başgöz, İlhan. Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1999.

Cumhuriyet Halk Partisi On Beşinci Yıl Kitabı. (Yyy): (yy), 1938.

Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası. Zonguldak: Zonguldak Ticaret ve Sanayi Odası, 1933.

Cumhuriyetin XV.ıncı Yıldönümü Hatırası. Zonguldak: Zonguldak Halkevi Yıllığı, 1938.

Namal, Yücel. "Zonguldak Halkevi'nin Faaliyetleri ve Karaelmas Dergisi". Karadeniz Araştırmaları Dergisi 34 (Yaz 2012): 97-134.

. Zonguldak Türk Ocakları (1923-1931). Ankara: Türk Yurdu Yayınları, 2014.

T.C. İktisat vekaleti Yüksek Maadin ve Sanayi Mühendisi Mektebi Talebe Rehberi. İstanbul: Ekspress Matbaası, 1931.

Türk, Melahat ve Rasim Türk. Karaelmas Ülkesi Zonguldak. İstanbul: Yalkın Matbaası, 1982.

Unat, Faik Reşit. Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1964.

Yüce, Mustafa-Yücel Namal. Cumhuriyetin İlk Bağış Okulu Mehmet Çelikel Lisesi. Ankara: Sincan Matbaası, 2013.

Zaman, Ekrem Murat. Zonguldak Kömür Havzasının İki Yüzyılı. Ankara: TMMOB Maden Mühendisleri Odası, 2004.

--. Kömürün Çocukları. Ankara: Karina Kitap, 2013.

Zonguldak, "Yeni Harf Dersleri", 14 Eylül 1928.

Zonguldak, "Zonguldak Halkevi", 29 İlkteşrin 1933.

Zonguldak, 10 İlkteşrin 1938 Pazartesi.

Osmanlı'dan Günümüze Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi

Religion Culture And Morality Education From Ottomans Till Today

Abdulkadir KILIÇ *

Öz:

İslam dininin yüce kitabı olan Kuran-i Kerimin ilk ayeti ''Oku'' emri ile gelmiştir. Bundan dolayı Osmanlı döneminde devlet ilme ve okumaya, özellikle din ilmine çok önem vermişdir. Çok küçük yaşlarda: hatta konuşmaya başladıkdan sonra çocuğa din eğitimi ailesi tarafından, daha sonra medreselerde hocalar ve yaşları ilerledikce ulemalar-alimler tarafından verilmekteydi.

Osmanlı imparatorluğunun yıkılması ve Cumhuriyetin kurulması ile birlikte din eğitiminde gerileme olduğunu görüyoruz. Cumhuriyetin ilan edilmesinden itibaren dini ilimler Türkiye Cumhuriyetinin gündeminden çıkarılır. Atatürk çocuk ve genclerimizin daha çok dünyevi ve fenni (pozitif) ilimlerle eğitilerek daha çağdaş bir seviyeye geleceğini düşünmektedir. Bu yüzden o dönemde çocuklara dini eğitim verilmemektedir ve yahut camilerde gizli gizli eğitim verenlerde cezalandırılmakta idi.

Günümüzde ise ilkokullarda din eğitimi bulunmamakta orta öğretimde verilen din kültürü ve ahlak bilgisi dersi yeterli gelmemektedir. Çözüm olarak şahsi fikrim ve önerim, her zaman medeniyetin beşiği olarak görülen Avrupayı bu konudada örnek alarak onların eğitim sisteminde olduğu gibi özellikle çocuklarımız ilk okula başladığında din eğitimine başlanmalı ve mutlaka haftada en az bir sefer çocuklarımıza camiilerde uzgulamalı olarak din eğitimi verilmelidir. Bunu on beş yıldır Almanyada yaşayan bir birey olarak edindiğim tecrübelerden söyleme ihtiyacı hissediyorum. Çünkü dini ve ahlakı olmayan bir toplumun elbette er ya da geç batması haktır...!

Anahtar kelimeler: Osmanlı devri, Cumhuriyet, din, ahlak, eğitim

* DİTİB Ulm Merkez Camii. Email: kadirkilic1878@gmail.com

Abstract:

The first verse of the supreme book of Islam religion was the word "Read,,. That was the reason that there was a great care towards education and science especially to religious stiudies in Ottoman's period. The religious studies and moral education was tought to children from early years even when already they started speaking at first in a family environment, then by teachers at "madrasas,, and later when they grow up by masters or scholars.

The declination in religious education is seen with the demolition of the Ottoman Empire and the establishment of the Republic. With the declaration of the Republic relisious studies are removed from the agenda of Turkish Republic. According to Ataturk educating children with more science and natural studies they will come to a more contemporary level. Therefore, religious education was not given to the children at that time or there were punishments for those who had secret hidden education in the mosques.

Today tehre is an absence of religious education in primary schools and religious education and moral education lessons in secondary education are not sufficient. As a way out for me I suggest to take Europa that is accepted to be a center of art as a rolemodel and start the education of religion especially when our children begin to primary school and give them religious education at least once in a weak at the mosques. I came to this conclusion as a one who have 15 years lived in Germany and practiced its importance. Since a society without religion and morality will soon or late come to then end...!

Keywords: Ottoman period, Republic, religion, morality, education

Giriş

İslam dininin elçisi ve müslümanların mukaddes peygamberi olan Hz. Muhammede (s.a.v.) Allah tarafından gönderilen ilk emir ''Oku'' olmuştur. İslam dininde de ilk vahiyle birlikte din eğitimi başlamıştır. ve böylece vahyin yazılması, ezberlenmesi ve bilmeyenlere öğretilmesi eğitim faaliyetinin de başlaması demektir.

"Yaratan Rabbinin İsmi ile oku." (Alak, 1)

Peygamberimiz de hadislerinde kendisinin tüm müslümanlar için bir öğretmen olduğunu söylemiştir. İlmi öğrenmeyi, arastırmayı her bir müslümana vacip oldugunu buyurmustur.ve gerekirse ilim ögrenmek icin baska memleketlere de hicret edilmesi gerektigini ,'ilim Çinde de olsa arayınız'' şeklinde dile getirmişlerdir.

Bu sebeple biz ilim öğrenmeye açık olup kendimize ve etrafımızdakılara ilerletme konusunda yardımcı olmalıyız. Her daim araştırmada olup topluma yararlı bir ilim meslek sahibi olmalıyız. İslam din ve ahlakı müslümanlar için bütün ilimlerden üstün tutulmuş ve kendimizi ilk önce bu yönde yetiştirmemizi emretmiştir. Bizler önce kendimiz dini görevlerimizi ve vazifelerimizi kusursuz hayata geçirmeli ve uygulayarak çocuklarımıza örnek olmalıyız.

"(Ey Muhammed) Ailene namaz kılmalarını emret, kendin de onda devamlı ol. Biz senden rızık istemiyoruz, sana rızık veren biziz. Sonuç Allah'a karşı gelmekten sakınanındır." (Taha,132)

1299-1923 yılları arasında Anadolu coğrafyasında kurulmuş ve hükümranlık etmiş Osmanlıdan günümüze kadar biz Müslüman ve Türk toplumu olarak Kuran-i Kerimde verilmiş ayetlere uyup, bize gösterilen yoldan gitmeliyiz.

İslam tarihi boyunca din eğitimi ve öğretimi çeşitli şekillerde ve kurumlarda devam etmiştir. Küttab, yani ilk mektepler, Mescitler vb. kurumlar İslam eğitimi ve öğretiminin ilk kurumları olmuştur. Sıbyan Mektepleri, Rüşdiye, İdadi ve Sultani adı verilen ilk ve ortaöğretim okullarında din dersi yer almıştır.

Daha sonra Medreseler devreye girmiştir. 18 Yüzyılın sonları ile ve özellikle de Tanzimat sonrasında başlayan modern mekteplerin açılmasıyla din eğitimi ve öğretiminde yeni bir döneme girilmiştir. Geleneksel eğitim kurumları dini nitelikli eğitimlerine devam ederken yeni açılan okul türleri eğitim programlarında bir din dersine yer ayırmakla yetinmişlerdir. O dönemde mekteplerdeki din dersine "Malumat-ı Diniye" (Dini Bilgiler) veya "Malumat-ı Diniye Maa Kur'an-ı Kerim" (Dini Bilgiler ve Kur'an) adı veriliyordu. 19. Yüzyılda gerçekleşen bu batı tarzı okullarda din bir branş dersi olarak okutulmaya başlandı. Teknik okullar açıldığında ise yabancı dil ve din dersi için hazırlık sınıfları oluşturuldu. (M.Önder; 4)

Osmanlı imparatorluğunda eğitim konusunu araştırdıkca dinin başlıca rol oynadığının şahidi oluyoruz. Bunun yanı-sıra tarih, coğrafya, hendese, tıbb, mühendislik ve askeri eğitimin de önemli olduğunu, farklı bölgelerinde özel okul ve dershanelerin faaliyet gösterdiğini görmekteyiz. Osmanlı tarihini okuyup araştırınca din öğretimi ile ilgili öğrendiğimiz bilgiler tüm kaynaklarda bizi eğitimin önce ailede daha sonra mescit ve mahalle camilerinde bulunan sibyan mekteplerinde, daha sonrada okumaya devam etmek isteyen ve kabiliyetli olanlar için medreselerde eğitim verildiği bilgisine ulaştırır. Osmanlı tarihinde bir çok sultanlar eğitime özel saygı göstermiş ve cahiliyetin ortadan kalkması ve genclerin ilme daha da teşvik etmek üçün sayısız dersaneler açmışlardır. Bu konuda 2. Mehmet (Fatih)in yaptırdığı Sahn-ı Seman Medresesi ve Sultan Kanuni Süleymanın yaptırmış olduğu Süleymaniye medreselerini örnek gösterebiliriz. Bu medreselerde ilahiyyat, kelam, fıkıh, hikmet, hadis, arab edebiyyatı ile yanı sıra tabii ilmler bölümünde de öğrenciler kendilerini geliştirebilmektedirler. İslami ilimlere daha çok odaklanmış bu medreselere 2. Mahmudun eğitime getirdiyi yeniliklerden sayılan Rüşdiyyelerde alternativ eğitim ve ilmler sunuldu. Çocukların eğitim almaları ve ileride devlete gereken şahıslar (devlet adamı, memur) olabilmesi için açılan okullardan biri de 2. Muradın Edirne Sarayında açtığı enderun - günümüzün saray üniversitesidir. Enderûn mektebinde ders alan öğrenciler dini eğitimlerden Kuran-i Kerim, tefsir, hadis, kelam dersleri ile birlikde farklı diller (Arapça, Farsça), edebiyyat, mantık ve matematik gibi ilmlerden de dersler görmekdeydiler. Bu okulun mezunlarından ileride Osmanlı devletine memur, idareçi, sanatkarları, yöneticileri yetişiyordu.

Osmanlı devrinde temel din ve ahlak eğitimi

Ailede din eğitimi: Ebeveynler çocukları konuşmaya başladıktan sonra ilk dini terbiyelerini ve temel dini bilgiler verirlerdi. Ebevyenler çocukları önünde gündelik ibadetlerini yerine getirerek çocuklara örnek olurlar. Onlara bir rekat bile olsa namaz kılmalarına gayret etmelerini, başardıkları kadar aclığa dayanarak oruc tutumaya alıştırırlar. Aynı zamanda Allahı, peyğamberimizi tanıtmakla, Kuran-i Kerimi okutmakla onların dini eğitimine başlanır. Doğruları yalnışları izah ederek çocukların müslüman ahlakı üzere yetiştirirler.

Sibyan mektepleri: Günümüzdeki ilk öğretim okulları kabul edilen sibyan mektebleri Osmanlı'da ilköğretim kurumuydu. Sıbyan mektepleri Osmanlı kent ve kasabalarında en yaygın eğitim-öğretim kurumlarıydı. Bu okullar Dâru't-ta'lim, Dâru'l-'ilm, Muallimhâne, Mekteb, Mektephâne, Mahalle Mektebi, Taş Mekteb, Mekteb-i ibtidaiye adlarıyla da bilinir ve sibyan mekteplerinin hocasına Muallim, yardımcısına Kalfa, öğrencilerine de Talebe, Sûhte, Tilmîz, Puser ve Şâkird adı verilmektedir. Sibyan mekteplerinin hocaları devrin medrese mezunu mescitlerinin ve camilerinin imamları veya müezzinlerinden idi.

Talebeler ise ebevyen ile hocaların kararına göre 4-5 yaşından itibaren tahsile başlıyorlardı. Bu mahalle mektebinde ortalama talebe sayısı 30 idi. Çocuklar akil-baliğ sayılmadığından kız ve erkek birlikte fakat sınıfta kızlar bir tarafta, erkekler başka bir tarafta ders görürlerdi. Bu okulu çocuklar yeteneklerine ve zekalarına göre 3-4 sene içinde bititir ve zekası ve yeteneği varsa okumasına devam ettirir, yoksa genelde çırak olarak meslek eğitimine yönlendilirdi.

Mecburi eğitim olan sibyan mekteblerinde çocuk genelde kendisine gereken bilgileri alırdı. Şöyle ki

sibyan mekteblerinde ilk başlarda, okuma yazma öğretilse de, daha sonraları temel İslâmî bilgileri-din, ahlak, ilmihal de verilmeye başlanmıştır. Bunun yanı-sıra hocaların bilgi ve başarılarına göre tarih, coğrafya, hesap vs. ilimlerden temel bilgiler de alabiliyorlardı.

Sibyan mektebleri bazen camiinin içinde bazen de camiiye bitişik odalarda ya da hayır kurumunun yanında açılırdı. Sıbyan mektepleri ücretli idi ve bu ücreti veliler öderdi devlet karşılamazdı. Ama bu ücret mutlak para(akçe) olmak zorunda değildi. Herkes durumuna göre mektep hocalarına çeşitli hediyeler getire bilirdi.

Medreseler: İslam eğitim kültürünün ana figürlerinden biri medreseler sayılır ve bu sebebten Osmanlı eğitim kültüründe temel kurum olan medreselerde bulunmaktadır. Medreseler Türk-İslam çevrelerinde gelişmelerine rağmen zaman içerisinde her tarafa yayılmış ve ilköğretim üzeri değişik eğitim kademelerini temsil etmiştir. Medreseler Şeyhülislam tarafından seçilmis, adanmış ülemaların ders verdiği günümüzdeki orta, lise ve üniversite eğitimi veren bir okul sayılabilir. İslam şartları ve eğitimi üzerinde kurulduğundan bu kurumda müslüman kimliğe sahib olan öğrenciler ders almaktaydı. Medreselerde, nakli ve akli bilimler öğretilmekteydi. Nakli bilimlerde İslam dinine ait ilişkin konular ele alınmaktaydı. Tefsir, Fıkıh ve Kelam nakli bilimlerdendir. Akli bilimler ise bir yönüyle Allah'ın varlığını kanıtlayan, diğer yönüyle ise Dünya'nın düzen ve varlığını akıl yoluyla açıklayan bilimlerdi. Medreselerde ki eğitimini tamamlayıp mezun olanlar hem din adamı hemde devlet memuru olabilirdi.

Medreselerin yanı sıra kendini din ilmi ve İslam ahlakı üzere geliştirmek isteyen gencler diger kurumlara da devam edebilirlerdi. Darülkurra medrese tarzı kurumda Kur'an okuma yöntemlerini (tecvidi) öğrenme, Kur'an ezberleme ve Arapça ve Tilavet dersleri verilirdi. Camii, mescit gibi yerlerin hemen yanında yapılan tek kubbesi olan, iki göz revaklı, fevkâni bir yapı olan Darül-kurra'nın kubbesi medrese kubbelesiyle aynı düzeyde olur. Öğrenci sayısı çoğaldıkca ve ihtiyacın karşılanamaması durumunda camiiler içinde Dersiye adı verilen örgün eğitim kurumları da açılmıştır. Din ilmi verilen bir başka yer de tekkeler olmuştur. Tarikatlara göre farklı eğitim veren tekkerlerde dini tedris, tefsir, hadis, fikih, siyer-i nebi derslerine ek olarak dil dersleri de verilmekteydi. Din dersleri ve islam ilmi Osmanlıya devlet görevlisi yetiştiren saray eğitim programının da terkibi olup Huzur Dersleri olarak kabul ediliyordu. 3. Mustafa zamanında resmi hale gelen bu dersler: konuyu sunan (Mukarrir) bir müderris ve ona mukabil akademik tartışmaya katılacak yeteri kadar tartışmacıdan (Muhatab) oluşurdu. (Vikipedi. Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim)

Medreseler din felsefe hukuk, hendese, coğrafya okutulurdu ve bunlar ortak derslerdi. Din alimleri ilahiyata agirlik verirdi. Ders bire bir tek öğrenciye anlatılır öğrenmeden yeni konuya geçirilmezdi. Talebe öğretmene öğrendiğini konuşur (anlatır) sonra yeni konuya geçerdi. Talebe istedigi dersleri secmekte özgürdür fakat temel egitim almasi sart idi. Bu sebebtendir ki Osmanlı'da eğitim sisteminin temel ilkesi „hiç bir kuş yüzmeye, hiç bir balık uçmaya zorlanmaz" şeklindedir. Bu sebeple çocuklara hiçbir şekilde zorlama dayak vb. olmazdı.

Merdereselerdeki egitim sistemi hem sade hem de komplike idi. Talebeler onlara verilmis temel metinleri ezberlerdi ve ilave malumatlari bu temel bilgileri tatbik etmekle, örneklemekle kendisi ögrenmeye gayret eder. Bu onların analiz etme, çözüm üretme, savunma, sorgulama ve s. tekniklerini geliştirmekle yanı sıra konu üzerinde ilmini de derinleşdirirdi.

Osmanlı da eğitim sistemi Tanzimat dönemine kadar böyle devam etmiştir. Tanzimat'tan sonra ise medreselerde sadece din eğitimi verilmeye ve din adamları yetiştirilmeye devam edilip devletin ihtiyacı olan kâtip, hâkim, tabip, baytar, mühendis gibi teknik personeli ise kurulan mekteplerde yetiştirilirdi. Ancak sivil ve askerî mekteplerin hepsinde Arapça, Farsça, ulûm-i diniye, Kur'an-ı Kerim, siyer-i nebi, akâid, fıkıh ve ahlâk dersleri vardı. İlk mekteplerde çocuklara bir formalık ilm-i hal kitabı ezberletilir; ertesi sene kitabın muhtevası biraz daha genişletilirdi. Tanzimatdan sonra ilmi sinif arasinda dejenerasyon olmustur .

Tanzimat döneminde din ve ahlak eğitimi

Tanzimat döneminde dünyevileşme amacıyla izlenilen yenilikci politika Osmanlıya avrupai yahut fenni bilimlerde ilerileyiş getirse de din eğitimi hakkinda aynı sözleri kullanamıyoruz. Tanzimatçılar dini bir ölçü olarak kabul etmemelri, bu konularda derin ilme sahib uzman olmamaları söz konusu ilmiye sınıfının-ulemaların, dinî kurum ve kuruluşların faaliyet alanlarının azaltmış, itibarını kaybetmiş ve bilgi gücünü yitirmeye başlamıştır.

Tanzimat döneminde eski ve modern okullar arasındakı ayrılık nedeniyle medreseler eğitim alanında yapılan yeniliklerden uzak kalmış ve ıslah edilme gayreti gösterilmeden adeta kendi hallerine bırakılmışlardır. Bu da zamanla eğitimde bir ikilik meydana getirmiş, medreseler geleneğin temsilcisi halini alırken, modernitenin göstergesi kabul edilen mektepler de hızla açılmaya devam etmiştir. Eski eğitim ahirete yönelik, din ve ahlak ağırlıklı bir sistem gibi kabullenildiği halda tanzimat sonrasındakı eğitimin hayatı da içine alır bir şekilde sistemlenmiştir. Bu uygulama mekteb derslerindeki bilgiler arasında da çelişki yaratmıştır. Din ilmindeki ve diğer fenni bilgiler arasında zitliklar olusmus yahut medreselerde din dersleri daha önemli kabul edildiğnden diger fenler kısmen ilgi dışı bırakılmıstı.

Tanzimat dönemi açılan ve yeni dünyevi tahsil veren okulların öğretmen sınıfının çoğu medrese mezunları olduklarından ve medreselerin hala öğretmen yetiştiren kurum olmasından dolayı bu yeni rüştiyelerde de medrese üslu eğitim verilmekde idi. Bu sebebden eğitim sisteminin hızla yenilenmesi için yeni dershanelerle birlikte yeni nesil öğretmenler ve yeni kitaplar ve dersliklere büyük ihtiyac görülmekteydi. Bu dönemde din dersleri için mekteplerde okutulmak üzere yeni kitapların hazırlanmaya başladığı da dikkatleri çekmektedir. Ancak dönemin sonlarına doğru din dersleri için müstakil kitaplar hazırlanması düşüncesi açık bir şekilde gündeme gelmiştir. 1847 yılında Kur'an öğretimi için gerekli olan tecvid alanında bir kitabın hazırlanılmasına teşebbüs edilmiştir. 1870 yılında Sıbyan mekteplerinin ders kitapları ile ilgili yapılan bir çalışmada din dersi kitaplarına yer verilmemesine karşın bu dersle yakından alakalı olan ahlâk dersi kitabının hazırlanması gündeme gelmiştir. Buna göre, kişinin ahlâki görevleri arasında dinî görevlerine de yer verilmiş, konuların açıklanması ve örneklendirilmesinde Hz. Peygamber'in hayatını anlatan kitaplardan faydalanılması gerektiği belirtilmiştir.(H.Uğurlu;81)

Cumhuriyet dönemi

Osmanlı imparatorluğunun yıkılması ve cumhuriyetin kurulması ile birlikte her alanda olduğu gibi eğitim konusunda da Yeni kanunlar Meclis'te kabul edildi. Cumhuriyetin kurulmasından sonra 1924 yılında kabul edilen inkılap kanununda (Tevhid İ tedrisat kanunu) anayasaya aykırı olduğu kabul edilen 600 ü aşkın medrese kapanmıştır. 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yeni düzenlemeler maruz birakilmis din öğretimi ilkokul, ortaokul ve liselerde farklı isim ve saatlerde okutulan din dersi bir süre program dışı bırakılmış ve okutulmamıştır. Kapatilmis medreselerin yerine bir kac sehirde kurulmus yeni orta seviyede 4 yillik Imam-Hatip mektebleri yeterli tahsisat ayrilmadigindan, ve ardindan mezunlarina memuriyet verilmediginden talebe yoklugu yasamis ve akabinde hepsi kapanmistir. (E.B. Ekinci. Zorunlu ve sorunlu din dersleri.)

Kanun mekteblerdeki din derslerinin saatina ve agirligina etkisiz kaldi. „Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri" ilk mekteblerde 2 ve 3. sınıflarında haftada 2 saat, 4 ve 5. sınıflarında 1 saat, orta mekteblerde ise "Din Bilgisi" dersi ismi ile ilk 2 sinifda haftada 1 saat verilirdi. Din egitimindeki gerileme ve son verme harekati zamanla hayata gecirildi. 1927'de ebevyenler cocuklarin dini dersi alip-almamasi konusunda karar sahibi oldu. Gencleri islam egitimi, ve kültüründen ziyade avrupai ilmlere yönlendirmek amaciyla din derslerinin 1931'de orta, 1935'te de ilk mekteplerden kaldırılmis ve 1933'te de Dârülfünûn (İstanbul Üniversitesi) İlâhiyat Fakültesi kapatılmistir. 1939- 1949 yılları arasında okul programlarında yer almayan din dersine dair bazı bilgiler Yurttaşlık Bilgisi gibi dersler içerisinde verilmeye çalışılmıştır. Din dersi 1949 yılında yeniden ilkokul programına alınmış ve okutulmaya başlanmıştır. Ilk mekteplerin son 2 sınıfına haftada 1 saat seçmeli ve program dışı "Din Bilgisi" dersi koyulmus, Ankara'da İlâhiyat

Fakültesi ve İstanbul'da İmam-Hatip Mektebi açılmistir. iktidar partisinin (hükümet) degismesi ile din dersini program içine alindı ve isteğe bağlı olmaktan çıkarılarak bütün talebelere verilir hâle getirildi. Çocuğunun bu dersi almasını istemeyenler istida vererek muafiyet elde edebiliyordu. (E.B. Ekinci. Zorunlu ve sorunlu din dersleri.) 1956 yılında ortaokullarin ilk 2 sinifina, 1967 yılında lisenin ilk 2 sınıfına seçmeli din dersi konulmuştur. 1982 yılına kadar isteğe bağlı şekilde okutulan din dersi, aynı yıl yapılan yeni Anayasa'nın 24. maddesine istinaden ilkokul 4. sınıf ile lise son sınıfa kadar mecburi ders haline getirilmiş ve adı "Din ve Ahlak Bilgisi" olarak değiştirilmiştir. Yaklaşık dört yıl sonra ise dersin adı "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" olarak tespit edilmiş ve günümüze kadar bu isimle okutulmuştur. Bu derste, İslâm inanç ve tatbikatından ziyade umumî olarak din mefhumu anlatılacaktı. Din, inansın veya inanmasın, hayatın mühim bir realitesi olduğundan, herkesin bu mevzuda doğru bilgi edinmesi hedefleniyordu.(M.Önder; 5) Fakat yasanmis dejenerasyon sonucu olarak bir kültür dersi olmasına rağmen, ilâhiyatçılarca verildiği için hep farklı gözle bakıldı; hatta çoğu mekteplerde ders ve hocası alay mevzuu hâline getirildi. Ailelerin çocuklarına okullardan kenarda özel din dersleri aldirma imkani yok sayidaydi.

Günümüzde din ve ahlak eğitimi

1982 yılına kadar isteğe bağlı şekilde okutulan din dersi 1982 anayasanın yapılmasıyla (24.madde) ilk okul 4.sınıftan lise son sınıfa kadar mecburi ders haline gelmiş ve adı önce „Din ve Ahlak bilgisi „olarak 4. Yıl sonrada „Din kültürü ve Ahlak bilgisi „olarak günümüze kadar devam etmektedir. Günümüzdeki okullarda verilen din eğitimini Osmanlı dönemiyle karşılaştırdığımızda yeterli olmadığını görüyoruz. O dönemde sıbyan mektebini bitirenlerin hem kuran-ı hatim ettiğini hemde fıkıh, siyer, akaid gibi temel dini konuların yer aldığı ilmihal kitapları ezberlettirilirdi. Ama şimdi ki dönemde lise bitiren bir çok genç neslin Kuranı yüzüne bile okumayı bilmediğini söylersek abartmış olmayız. Yalnızca günümüzde ki İmam-Hatip okullarında Kuran okumaya ve öğrenilmeye ağırlık verilmekle birlikte yaz dönemi ve yatılı kuran kursları gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. 90 lı yılların ortalarından sonra imam hatip lisesinden mezun olanların üniversitelere girmesini engellemek ve yalnızca ilahiyat fakültelerine yönlendirmek amacıyla tıpkı cumhuriyetin ilk yıllarında olduğu gibi eğitim sisteminde çeşitli kanunlar çıkarılmıştır. Bakınız yaşadığımız toplumda dinden uzak bir nesil yetişmektedir. Cumhuriyetin kurulmasından sonraki döneme baktığımızda ülke olarak fenni ilimlerde, üretimde, sanayi de 2000 li yıllara kadar elle tutulacak yada gözle görülecek bi ilerleme olmadığını görmekteyiz. Bu da demek oluyor ki dini ilimler nesillerin ileri cagdas medeniyet seviyesine ulasmasina engel degildir.Bilakis tam tersine islamla birlikte bu ilimleri alanlarin ufkunun daha cok genis olacagi kanisindayim.Eger öyle olmasaydi cumhuriyetten günümüze kadar ülkemizin cok daha ileri medeniyet seviyesine ulasmasi gerekiyordu.ama maalesef 2000 li yillara kadar hep disa bagimli ve batiya kültür ve medeniyet konusunda hep özenen bir devlet olduk.

Sonuç:

Bu demek oluyor ki din ve ahlak bilgisi, kültürü olmayan ve dini yaşamayan toplumların bedbaht olmaya mahkum olması kaçınılmazdır. Neden her konuda Batı kültürünü ve medeniyetini kendimize örnek alıyoruz da din konusunda Batıda ki gibi özgürlükçü bir eğitim sistemini uygulamıyoruz.? Avrupada ilkokullarda çocuklara papazlar tarafından din eğitimi uygulamalı olarak verilmektedir ve devlet bunda herhangi bir sakınca görmemektedir. Oysa bizim toplumumuz da imamın yeri camii dir okulda işi yoktur! Din den uzaklaştığımız dini eğitimi olmayan islamdan bi haber bir toplum olduğumuz sürece maalesef yerimizde saymaya ve gerilemeye mahkumuz...

Kaynakça:

Havva Sinem Uğurlu. Tanzimatın din eğitimi anlayışına getirdiği yenilikler. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Bilim Dalı. Din Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara- 2010. Sayfa 81 .

Cemal Tosun, "Din ve Ahlak Öğretiminin Temelleri", Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Ed: Esmahan Ağaoğlu-Kıymet Selvi, Eskişehir 2008.

Ekrem Buğra Ekinci. Osmanlı da Eğitim Öğretim ve Medrese Sistemi. (18 April 2014) 24 Ekim 2016 <https://www.youtube.com> .

Ekrem Bugra Ekinci. Zorunlu ve sorunlu din dersleri. (20 Ekim 2010). 15.10.2016 <http://www.ekrembugraekinci.com> 2.

Kuran-i Kerim. Elmalılı Hamdi Yazır. Kasım Yayla. Merve Basım Yayın Dağıtım San. 2002. sayfa 320, 597.

Mustafa Önder. Din kültürü ve Ahlak bilgisi öğretiminin temelleri üzerine. dergİabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi), Bahar 2013, Cilt:1, Yıl:1, Sayı:1, 1:24-40 .

Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim (28 Ağustos 2016) 05.11.2016 <https://tr.m.wikipedia.org> .

Recai Doğan-Nurullah Altaş-Remziye Yılmaz, "Örgün Din Eğitimi", Din Bilimleri-I, Ankuzem Yayınları, Ed: Cemal Tosun, Ankara 2007.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğretim Programı ile İlgili 4 Temel Beceriye Dair Öğretmen Görüşlerinin Belirlemesi

Determining Teacher Opinions About 4 Skills of a Foreign Language Curriculum For Gifted Students

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ *
Derya GÖĞSU **

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, özel yetenekli öğrenciler için geliştirilecek yabancı dil öğretim programının hedefleri ile ilgili öğretmen görüşlerini almaktır. Bu araştırmada bu amaçla betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için yabancı dil öğretim programında yer alan konuşma, okuma, yazma, dinleme becerilerine yönelik 67 maddeden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Bu form Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde bulunan yeterlikler doğrultusunda öğrenci seviyesi öngörülerek oluşturulmuş ve alanında uzman 3 öğretim üyesi ile son hali verilmiştir. Araştırmanın evrenini özel yeteneklilerle çalışan 56 Yabancı dil öğretmeni oluşturmaktadır. Anket ile elde edilen veriler yüzde frekans ile analiz edilip yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrenciler için oluşturulacak olan bir öğretim programında konuşma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerinin % 73,2' sine göre öğrencilerin yabancı dilde basit bir biçimde kendilerini nasıl hissettiklerini ve teşekkürlerini ifade etme becerisine sahip olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Öğretmenlerin yazma becerisine ilişkin görüşlerine göre ailesi, yaşam koşulları, geçmişteki eğitimi, şu andaki veya en son zamanlardaki işi ile ilgili bir dizi basit tümleçler ve cümleler yazma maddesi % 51' lik bir oranla göz önüne çıkmaktadır. Okuma becerisine ilişkin görüşlere göre % 64,3' lük bir oran ile günlük hayatta karşısına çıkan işaretleri ve ilanları anlama yeterliliğinin özel yetenekli öğrenciler için oluşturulabilecek bir öğretim programında yer alması gerektiği savunulmuştur.

Öğretmenlerin dinleme becerisi yeterliğine ilişkin görüşlerine göre % 58,9' luk bir oranla yavaşça ve anlaşılır biçimde anlatılan tahmin edilebilen günlük hususlar hakkındaki kısa, kayıt edilmiş pasajları anlama ve gerekli bilgileri çıkartma ile ilgili madde ilk sırada yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil becerileri, Özel yetenekli öğrenci, Yabancı dil öğretim programı

* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü Öğretim Üyesi, Türkiye, Ankara, ygelisli@gmail.com
** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü Doktora Öğrencisi, Türkiye, Ankara, deryagoksu06@gmail.com

Abstract:

The aim of this research is to get the opinions of teachers about a foreign language curriculum which will be developed for the gifted students. In the study descriptive method is used. To reach the aim of the research a questionnaire with 67 clauses is prepared for speaking,reading,writing and listening skills that take place in foreign language curriculum. This form is created in line of competences that take place in Common European Framework of Reference for Languages. (CEFR) and the form is checked by 3 academician. The population of the research is 56 teachers who work with gifted students. The data is analysed by percentage and frequency techniques. The result of the research shows that %73,2 of teachers think that students should have the ability of expressing their feelings and appreciations. For the writing competence %51 of the teachers assert that students should be able to write simple sentences and complements. According to the opininons of teachers for the reading competence % 64,3 of them assert that students should comprehend daily life and this should take place in the foreign language curriculum. In addition to the given results by % 58,9 percentage, the clause of understanding and extraction of the necessary knowledge of short and recorded passages about daily cases that are stated in clear way takes the first place.

Keywords: Foreign language skills, Gifted students, Foreign language curriculum

Giriş

Üstün zeka, insanların zihinlerinde gizemli bir kavram olarak yer işgal eder. Üstün zekalı bir birey olağandışıdır. Olağandışılık; genel olmayan, alışılmışın dışında olan yani çoğunluğa benzemeyen bir özelliktir. Dünya toplumlarında boyu iki metre otuz santimetre olan biri de, kilosu iki yüz elli kilogram gelen biri de olağandışı kabul edilir. Uzun boylu ve kilolu kişiler fiziksel olarak sıradışı iken üstün zekalı kişiler zihinsel olarak sıradışıdırlar. Üstün zeka tanımlarına tarihin penceresinden baktığımızda konservatif tanımlardan daha liberal tanımlara doğru bir değişim olduğunu görürüz. Konservatif tanımlar üstün zeka kavramını belirli sınırlar içerisine koyan ve onu çoğunlukla rakamlarla betimleyen inanışlardan esinlenmiştir. Konservatif yaklaşıma göre örneğin zeka testlerinde 130 IQ puanı gibi eşik puanını geçen kişiler üstün zekalı olarak kabul edilirler (Sak,2010;6).

Türkiye'de üstün zekalı olarak tanılanan bireyler için üstün yetenekli tabiri yerine 15 Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nca yayınlanan Strateji ve Uygulama Planı'nda aynı kavrama karşılık gelmek üzere daha az kategorize edici olarak "özel yetenek" kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin genel özellikleri özel yeteneklilerin eğitimleri ile ilgilenen kişiler tarafından ne kadar iyi bilinirse onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretim programları ve eğitim yaşantıları oluşturmak o kadar verimli olur.

Özel yetenekli öğrenciler geleceğin doktorları, mühendisleri, politik liderleri, yazarları, oyun yazarları, girişimcileri, müzisyenleri, aktörleri, şirket başkanları ve hukukçuları olma eğilimindedirler. Özel yetenekli öğrencilerin toplumla paylaşabilecekleri yüksek becerileri de bulunmaktadır. Okul bölge yönetimleri, öğretmen ve müdürler sıkça tereddütlü bir şekilde özel yetenekli programı oluşturmak zorunda kalır. IQ derecesi muazzam olan azınlık öğrencilerine, kırsal kesimde yaşayan öğrencilere, kız öğrencilere, özürlü öğrencilere ve okul öncesinde üstün yeteneği belirlenen öğrencilere eşit fırsatlar sunan bir program uygulamak oldukça zordur. Üstün yetenekli programları artık sadece Amerika'da ve Kanada'da değil, Meksika, Kosta Rika, Dominik Cumhuriyeti, Brezilya, İngiltere, İskoçya, İrlanda, İtalya, Bulgaristan, Polonya, Çin, Tayvan, Japonya, Mısır, Sudi Arabistan, Güney Afrika, Hindistan, Endonezya, Filipinler, Guam, Mikronezya, Avusturalya ve başka pek çok ülkede de bulunmaktadır (Davis,2014:15-17).

Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için ve dil öğrenenlerin bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini

karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, bildirişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğin kapsamlı olarak betimlemesi için Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinden faydalanılır. Bu tanımlamalar o dilin kültür boyutunu da kapsar. Öneriler Çerçevesi aynı zamanda dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini de tanımlar (CEFR,2013;11). Ayrıca Diller için Avrupa Ortak Önerilerine, farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini artırmak ve kolaylaştırmak, dilsel niteliklerin karşılıklı tanınması için sağlam bir zemin oluşturmak ve dil öğrenenleri, öğretmenleri, ders kitabı yazarlarını, sınav sunucularının ve eğitim yöneticilerinin çalışmalarını, bu çerçeve içinde eşgüdümlü olarak sürdürmelerini desteklemek amacıyla gereksinim duyulmaktadır.

Dil eğitimi aynı zamanda insanların zihinsel gelişimi için de önemli görülmektedir. Thompson dil eğitiminin zihnin iyi kullanılması için kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Dil zihin için bir ortamdır. Balık için su, kuş için hava ne ise kelimelerimiz cümleden cümleye geçmekte, cümleler dizisinde akmaktadır. Başkalarının düşüncelerini cümlelerin akışından almaktayız ve devamlı olarak cümlelerin bireysel,sosyal ve teknolojik çevresinde ortaya çıkmaktayız. Dil hakkında bir şey bilmemek yaşadığımız ortamdan habersiz olduğumuz anlamına gelir. Bunun yanında dil, zihnin göstergesidir (Thompson,1996; Akt:Vantassel-baska and Stambauch:110) .

Türkiye'de öğretim programları arasında yabancı dil öğretimi ağırlıklı olarak yer almaktadır. Ancak dilbilgisi kurallarına önem verilmesinden ve konuşma eğitimine önem verilmemesinden dolayı yabancı dil yeterince öğretilememektedir. Son yıllarda yapılandırmacı eğitim anlayışıyla günlük konuşmaya yönelik etkinliklere dayalı programlar geliştirilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü kurumlarda da bu düşünceden hareketle yapılandırmacı öğrenme etkinliklerine dayalı programlar geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Yabancı dil becerileri dinleme, konuşma, okuma, yazma,görsel okuma ve görsel sunudan oluşmaktadır. Bunun yanı sıra düşünme becerileri de bu dil becerilerinin ardında kalan bir diğer dil becerisi olarak düşünülmektedir (Farris,2005;7-8,32;Cramer,2004:6). Dil becerilerinin gelişimi doğrusal ve sıralı yapıda olmayıp, eş zamanlıdır ve birbiri ile ilişkilidir (Farris,2005,Ashworth,2004:49; Akt: Sayı,2013).

Yabancı dil eğitiminde amaçlar belirlendikten sonra yabancı dil öğrenim-öğretiminin hangi dil becerilerini ne ölçüde kazandırmaya yöneleceğini kararlaştırmak gerekir. Mesela, yabancı dilde hiç konuşmayacak, yazı yazmayacak olan bir kimsenin kısa sürede yitireceği bir konuşma, yazma becerisini geliştirmeye çalışmak yersizdir. İlk önce hangi alanlarda ne tür bir yabancı dile gerek duyulduğu saptandıktan sonra, bu alan dillerinin kullanımında hangi becerilere ne düzeyde öncelik verileceği de kararlaştırılmalıdır (Demircan,1993:168).

Özel yetenekli öğrenciler için iyi bir dil eğitim programının uygulanmasında aşağıdaki konuların ele alınması uygun olabilir.

Okuma parçalarının zor kısımlarını anlatmak ya da yazılı kompozisyonlar ve konuşmalara taslak oluşturmak için, kavram haritaları ya da başka görsel tablolar kullanmak, düşünceyi yansıtabilmek için iyi bir yöntemdir.

Bu bölümde tartışılan temel esaslar doğrultusunda bilgi düzeyli uygulamalar esnek kalmalıdır. Dil sanatları programlarının müfredat yapısı, yaştan ziyade bilgi ve seviye düzeyine göre değiştirilebilir olmalıdır.

Üstün öğrencileri önemli ölçüde etkileyen etkinlik türlerini dengelemek önemli olan başka bir konudur. Yazma, tartışma, öğrenci performansı, grupla problem çözme ve okuma her haftanın programında mutlaka bulunması gereken aktivitelerdir, böylece dil derslerinde hiçbir aktivite daha baskın olmamaktadır.

Çok farklı materyallerin kullanılması önemli bir uygulama konusudur. Temel metinler ve aynı tür okuma parçaları, üstün öğrencilerin anaokulundan itibaren ihtiyaç duydukları zengin edebiyat metinlerinin sunduklarını sunamamaktadır. Çocuk edebiyatının en güzel yapıtları tek bir kitapta bulunamamaktadır. Bu nedenle, çoklu materyal kullanımı yaklaşımı bu ünitede anlatılanlara uymaktadır.

Tartışma temelli tekniklerin kullanılması, üstünler için düzenlenen başarılı bir sözel program için çok önemlidir. Iraksak, analitik, yorumlayıcı ve değerlendirici düşünme davranışları için bilgi sağlayan davranışlar dil programları için önemlidir.

Öğrenciler her yaş düzeyinde iyi kitap listelerine ihtiyaç duymaktadırlar, öğretmenler öğrencilerini özellikle önceden belirlenmiş malzemeleri okumaları konusunda cesaretlendirmelidirler. Küçük üstün öğrenciler için (ilkokul düzeyi) fikir, yapı ve görseller bakımından zengin kitap örnekleri velilerle paylaşılmalıdır.

Eğitimcilerin dil bilimlerindeki hedefleri, üstün sınıflarında veya normal sınıflarda onları dil açısından geliştirmek olmalıdır. Bu nedenle eğitimcilerin üstün öğrencilere ilköğretimden liseye kadar onları zorlayıcı müfredatlar sunması gerekmektedir.

Eğer öğrenciler düşünmenin dil sanatları programında değer gördüğünü anlarsa, eğitimcilerin de buna göre bu yaklaşımı değerlendirme teknikleri geliştirmeleri gerekmektedir. Yeni fikirler üretme ve fikirler arası bağlantıları görmelerini sağlayan denemelerin, edebi dergilerin ve başka etkinlik temelli değerlendirmelerin kullanılması dil becerileri programı için önemlidir. Güvenilir değerlendirmeler öğrencilerin verilen bir beceri ya da teknikte ilerleme kaydetmelerini sağlamaktadır. Örnek değerlendirmelerin yazınsal analiz içeren okuma öncesi ve sonrası sorular, var olan davranışlar ve becerilerle ilgili rubriklerin, okumanın değerlendirilmesi ve öğrencilerin kendilerini ve sınıf arkadaşlarını değerlendirmelerini sağlanmalıdır.

Dilin edebiyat, yazma ve sözel söylem gibi önemli yapılarını farklı alanlarmış gibi göstermek ve sonradan bunların ilişkilendirmesi önemlidir. Üstün öğrenciler bile yazma süreci ya da sözel iletişim gibi alanlarda kontrol sahibi olduğunu hissetmek ister. Dil ve edebiyatın ayrılması ve sonradan birleştirilmesi çok disiplinli alanlarda uzmanlık sahibi olmayı sağlamaktadır.

Üstünler için hazırlanan dil programlarındaki eğitimciler, bu çocukların okullarda oldukları yıllar boyunca tekrar ve gereğinden fazla bir konuya değinme gibi şeyleri müfredat deneyimlerinden çıkarmalıdırlar. Hedefler, daha derin araştırma ya da farklılaştırma imkânları için birleştirilebilirler. Bu gibi çabaların sonuçları üstün öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olmalı ve zorluk çeken ileri düzeydeki öğrencilerin sözel sanatlarda zenginleştirmelidir.

Üstün öğrenciler için hazırlanan dil sanatları programları ilkokuldan liseye kadar olan süreçte öğrencilere zorlayıcı bir müfredat fırsatı sunmalıdır. Böyle olasılıkları arttırmanın bir yolu, varolan geleneksel dil derslerini üstün öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yeniden düzenleme ve düzeltme olabilmektedir (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006; Akt:Sayı,2013).

A. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrenciler için geliştirilecek yabancı dil öğretim programının konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerine ilişkin hedefleri ile ilgili öğretmen görüşlerini almaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.Özel yeteneklilerle çalışan yabancı dil öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için düzenlenecek olan bir öğretim programında bulunacak konuşma becerisi hedeflerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Özel yeteneklilerle çalışan yabancı dil öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için düzenlenecek olan bir öğretim programında bulunacak yazma becerisi hedeflerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Özel yeteneklilerle çalışan yabancı dil öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için düzenlenecek olan bir öğretim programında bulunacak okuma becerisi hedeflerine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Özel yeteneklilerle çalışan yabancı dil öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için düzenlenecek olan bir öğretim programında bulunacak dinleme becerisi hedeflerine ilişkin görüşleri nelerdir?

B. Yöntem

1. Araştırmanın Modeli

Özel yetenekli öğrencilerle çalışan yabancı dil öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için düzenlenecek olan bir öğretim programında bulunacak olan hedeflerle ilgili görüşlerinin alınmasının amaçlandığı bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada, özel yeteneklilerle çalışan öğretmen görüşlerine başvurularak varolan durumun betimlenmesi amaçlandığı için tarama modeli araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması nicel ya da nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77).

2. Çalışma Evreni

Bu çalışmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri bünyesinde özel yeteneklilerle çalışmakta olan 56 Yabancı dil Öğretmeni oluşturmaktadır. Evren, soyut bir kavram olup tanımlaması kolay ancak ulaşılması zordur. Bu evrenin çalışma evreni olarak seçilmesi özel yeteneklilerle çalışan öğretmen grubu sayısının çok fazla olmamasının gerekçesidir. Ulaşılabilen evren çalışma evreni olarak seçilmiştir (Karasar, 2007).

3. Veri Toplama Araçları ve veri Analizi

Özel yetenekli öğrencilerle çalışan yabancı dil öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için düzenlenecek olan bir öğretim programında konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerisine yönelik hedeflerle ilgili görüşlerinin alınmasının amaçlandığı bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde bulunan yeterlikler doğrultusunda öğrenci seviyesine uygunluğu açısından maddeler değiştirilerek oluşturulmuştur. Çalışmada kullanılan ankette toplam 67 madde içermektedir. Maddeler Likert tipi derecelendirme ölçeği olup, "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kısmen katılıyorum", "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" şeklindeki 5 seçenekten oluşmaktadır. Anket 1,00-1,79 hiç katılmıyorum; 1,80-2,59 katılmıyorum; 2,60-3,39 kısmen katılıyorum; 3,40-4,19 katılıyorum; 4,20-5,00 tamamen katılıyorum şeklinde puanlanmıştır. Çalışma hazırlanmış olan anket formu ile ilgili olarak öncelikle dil ve kapsam bakımından değerlendirmek amacıyla kapsam geçerliliği sağlanması için üç uzman tarafından gözden geçirilmiştir. Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda formdan gereksiz maddeler çıkarılmıştır. Gerekli düzeltmelerin yapılması ile forma son şekli verilmiştir. Çalışmanın güvenirliğini test için SPSS 21.0 istatistik programıyla güvenirlik analizi yapılmıştır. Anketin tüm maddelerinden (67 madde) alınan puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını saptamak amacıyla Cronbach-Alpha güvenirlik hesabı yapılmıştır. Bu iç tutarlılık ölçütüdür ve ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbirinden bağımsız ünitelerden oluştuğu ve bunların, bütün içinde, bilinen ve birbirine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımına dayanır (Cronbach, 1971; akt. Karasar, 2007). Anketin iç tutarlılık hesabına göre, $\alpha = 0.93$'tür. Buna göre, tüm anket maddeleri arasında iç tutarlılık vardır. Bu hesaplamaların sonucunda anket güvenilir kabul edilmiştir. Ölçekte konuşma becerisi ile ilgili 27 adet, yazma becerisi ile ilgili 17 adet, okuma becerisi ile ilgili 13 adet, dinleme becerisi ile ilgili 10 adet madde bulunmaktadır. Ölçekle toplanan veriler, 1-5 arasında kodlanmış ve SPSS analiz programına girilmiştir. Daha sonra bunların frekans ve yüzde hesaplamaları yine SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan tüm hesaplamalar, alt amaçlar göz önüne alınarak tablolara dönüştürülmüştür. Öğretmenlerin anketteki sorulara içtenlikle yanıt verdiklerinin varsayıldığı bu çalışmada anket yoluyla toplanan veriler gruplandırılarak yüzde değerler halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin görüşleri frekans ve yüzde ile hesaplanmış ve amaçlar doğrultusunda tablolar halinde sunulmuştur.

C. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Özel yetenekli öğrencilerle çalışan Yabancı dil öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için düzenlenecek olan bir yabancı dil öğretim programında konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerisi yeterliklerine ilişkin bulunmasını istediği görüşlerine ait bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tek tek ele alınıp, tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Konuşma Becerisine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

	HİÇ KATILMIYORUM		KATILMIYORUM		ORTA DÜZEYDE KATILIYORUM		KATILIYORUM		TAMAMEN KATILIYORUM	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
K1. Akıcı bir biçimde kendini ifade etme	0	0	0	0	5	8,9	12	21,4	39	69,6
K2. Konuşma esnasında geniş sözcüksel bir repertuara sahip olma	1	1,18	0	0	9	16,1	19	33,9	27	48,2
K3. Kişisel ilgi veya günlük yaşamla ilgili konularda iletişimde bulunma	0	0	0	0	2	3,6	15	26,8	39	69,6
K4. Anadili Yabancı dil olan bir kişi ile günlük ihtiyaçları ile ilgili konuşma	1	1,8	0	0	6	10,7	16	28,6	33	58,9
K5. Uzmanlık gerektiren bilgilerin soyut ve karmaşık konuları hakkındaki konuşmaları ayrıntılı olarak anlama	8	14,3	4	7,1	15	26,8	20	35,7	9	16,1
K6. Gürültülü bir çevrede de olsa, standart konuşma dilinde duygu ve düşüncelerini ifade etme	5	8,9	2	3,6	12	21,4	23	41,1	14	25,0
K7. Duygusal konularda etkin ve esnek bir biçimde kullanma	2	3,6	0	0	5	8,9	22	39,3	27	48,2
K8. Aşina olduğu konulardaki sohbetlere hazırlıksız olarak katılma	2	3,6	0	0	5	8,9	22	39,3	27	48,2
K9. İlgilendiği konularla ilgili bir sohbeti veya görüşmeyi sürdürme	0	0	0	0	4	7,1	17	30,4	35	62,5
K10. Şaşkınlık, mutluluk, üzüntü, ilgi ve aldırmazlık gibi duyguları ifade etme ve tepki verme	0	0	0	0	5	8,9	18	32,1	33	58,9
K11. Basit bir biçimde nasıl hissettiğini ve teşekkürlerini ifade etme.	0	0	0	0	3	5,4	12	21,4	41	73,2

K12. Ara sıra tekrarını veya yeniden ifade edilmesini isteyebildiği takdirde, genelde aşina olduğu konularda kendisine yöneltilen anlaşılır, standart konuşmayı anlama	1	1,8	0	0	3	5,4	20	35,7	32	57,1
K13. Bir şeyin neden sorun olduğunu açıklama	1	1,8	0	0	3	5,4	20	35,7	32	57,1
K14. Düşüncelerini ve fikirlerini doğrulukla ifade etme	2	3,6	2	3,6	9	16,1	20	35,7	23	41,1
K15. Karmaşık tartışma cümlelerine ikna edici bir şekilde yanıt verme.	2	3,6	2	3,6	11	19,6	18	32,1	23	41,1
K16. Kültürel konular hakkındaki düşündüklerini ifade etme.	3	5,4	0	0	6	10,7	26	46,4	21	37,5
K17. Diğerlerin görüşleri hakkında kısa yorumlar yapma	1	1,8	0	0	7	12,5	22	39,3	26	46,4
K18. Benzer ve farklı yönlerini söyleme, neyin yapılacağını, nereye gidileceğini, kimi ya da neyi seçeceğini vb. türdeki alternatifleri karşılaştırma	2	3,6	0	0	5	8,9	17	30,4	32	57,1
. K19. İlgisini çeken konularda konuşurken, kişisel görüşler ve fikirler isteme, kendisininkilerini beyan etme	2	3,6	0	0	2	3,6	26	46,4	26	46,4
K20. İnanç, fikir, onaylama veya onaylamamayı nezaketle ifade etme	1	1,8	0	0	3	5,4	18	32,1	34	60,7
K21. Destekleyen ve karşı çıkan bakış açılarını doğru bir şekilde tespit ederek hararetli bir tartışmayı takip etme	9	16,1	1	1,8	12	21,4	20	35,7	14	25,0
K22. Rutin olan ve olmayan tartışmalara aktif olarak katılma	4	7,1	0	0	11	19,6	21	37,5	20	35,7
K23. Konuşmacının ağırlık verdiği noktaları ayrıntılı olarak anlama, kendi alanıyla ilgili hususlardaki konuşmalara katılma	1	1,8	2	3,6	13	23,2	20	35,7	20	35,7
K24. Kendi fikrini açıklama ve ispatlama (alternatif önerileri değerlendirme, hipotezlerde bulunup bunlara da cevap bulma)	2	3,6	4	7,1	8	14,3	21	37,5	21	37,5
K25. Bir bakış açısını anlaşılır biçimde sunma	4	7,1	0	0	8	14,3	23	41,1	21	37,5
K26. Güncel konularla ilgili ortaya çıkan bir sorunla baş etme	0	0	1	1,8	10	17,9	18	32,1	27	48,2
K27. Ayrıntılı yönergeleri anlaşılır bir şekilde ifade etme	6	10,7	0	0	17	30,4	15	26,8	18	32,1

Tablo 1'de öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için oluşturulacak olan bir öğretim programında konuşma becerisi yeterliğine ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin % 73,2 si öğrencilerin

yabancı dilde basit bir biçimde kendilerini nasıl hissettiklerini ve teşekkürlerini ifade etme becerisine sahip olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Konuşma becerisine ait % 69,6 oranı ile eşit bir yüzdeliğe sahip olan iki yeterlik göz önüne çıkmaktadır. Bunlar dikkat çeken kişisel ilgi veya günlük yaşamla ilgili konularda iletişimde bulunma ve akıcı bir biçimde kendini ifade etme becerileridir. İlgilendiği konularla ilgili bir sohbeti veya görüşmeyi sürdürme yeterliği ise % 62,5 luk bir yüzdelik oranı ile üçüncü sırada yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Yazma Becerisi Yeterliğine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

	HİÇ KATILMIYORUM		KATILMIYORUM		KISMEN KATILIYORUM		KATILIYORUM		TAMAMEN KATILIYORUM	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Y1. Açık bağlantılı metinde fikirler arasındaki ilişkileri işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarını takip ederek, gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimler hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazma	9	16,1	3	5,4	17	30,4	15	26,8	12	21,4
Y2. İlgi alanına ait çeşitli konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler yazma (Bir filmin, kitabın ya da oyunun eleştirisini yazma)	9	16,1	0	0	18	32,1	19	33,9	10	17,9
Y3. İlgi alanına ait çeşitli bildik konular hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazma	2	3,6	0	0	19	33,9	20	35,7	15	26,8
Y4. Bir dizi deneyimleri, duyguları ve tepkileri basitçe bağlanmış bir metinde tanımlayarak yazma	2	3,6	0	0	13	23,2	27	48,2	14	25,0
Y5. Bir olayın, yakında gerçekleşmiş olan bir seyahatin—gerçek ya da hayali, betimlemesini yazma	0	0	0	0	13	23,2	23	41,1	20	35,7
Y6. Kendi çevresinin her günkü yönlerini, örn. insanlar, mekanlar, bir iş ya da çalışma deneyimini birbirine bağlı cümlelerle yazma	0	0	0	0	10	17,9	30	53,6	16	28,6
Y7. Ailesi, yaşam koşulları, geçmişteki eğitimi, şu andaki veya en son zamanlardaki işi ile ilgili bir dizi basit tümleçler ve cümleler yazma	0	0	0	0	10	17,9	17	30,4	29	51,8
Y8. Kısa, basit hayali biyografiler ve insanlar hakkında şiirler yazma	4	7,1	2	3,6	16	28,6	22	39,3	12	21,4
Y9. Kendisi ile ilgili ya da hayali insanlarla ilgili, nerede yaşadıkları ve neler yaptıkları hakkında cümleler yazma	1	1,8	0	0	10	17,9	23	41,1	21	37,5
Y10. Anlaşılır, pürüzsüzce akan, karmaşık raporlar, bir vakayı sunan makaleler veya denemeler, ya da önerileri ve edebi eserleri eleştiren bir değerlendirme üretme	11	19,6	5	8,9	19	33,9	14	25,0	7	12,5
Y11. Çarpıcı meselelerin altını çizerek, karmaşık konular hakkında anlaşılır, iyi-yapılanmış açıklamalar yazma	5	8,9	4	7,1	22	39,3	16	28,6	9	16,1
Y12. Belirgin noktaları uygun vurgulama ve ilgili destekleyici ayrıntılarla, bir tartışmayı sistematik olarak geliştiren bir deneme ya da rapor yazma.	9	16,1	3	5,4	20	35,7	18	32,1	6	10,7
Y13. Bir sorunla ilgili değişik fikirleri veya çözümleri değerlendirme.	3	5,4	0	0	16	28,6	23	41,1	14	25,0
Y14. Birkaç kaynaktan elde edilen bilgileri ve tartışmaları sentezle birleştirme	7	12,5	3	5,4	13	23,2	21	37,5	12	21,4

Y15. Anlaşılır, pürüzsüzce akan, karmaşık metinleri uygun ve etkin bir biçemde ve okuyucunun belirgin noktaları bulmasına yardım eden mantıklı bir yapıda kullanarak yazma	10	17,9	2	3,6	18	32,1	15	26,8	11	19,6
Y16. Birkaç kaynaktan bilgi ve tartışmaları sentezleyip değerlendirerek, ilgi alanına ait çeşitli konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı metinler yazma.	10	17,9	3	5,4	19	33,9	11	19,6	13	23,2
Y17. Daha kısa farklı öğeleri birleştirerek çizgisel ardıllık oluşturup, ilgi alanına ait bildik konular hakkında açık metinler yazma	7	12,5	3	5,4	17	30,4	17	30,4	12	21,4

Tablo 2'de öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için yazma becerisi yeterliğine ilişkin görüşlerin frekans ve yüzdelerine bakıldığı zaman ailesi, yaşam koşulları, geçmişteki eğitimi, şu andaki veya en son zamanlardaki işi ile ilgili bir dizi basit tümleçler ve cümleler yazma yeterliği % 51 lik bir oranla göz önüne çıkmaktadır. % 37,7'lik bir oranla ise kendisi ile ilgili ya da hayali insanlarla ilgili, nerede yaşadıkları ve neler yaptıkları hakkında cümleler yazma yeterliliği öğretmenlerin görüşleri arasında ikinci sırada yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Okuma Becerisi Yeterliğine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

	HİÇ KATILMIYORUM		KATILMIYORUM		KISMEN KATILIYORUM		KATILIYORUM		TAMAMEN KATILIYORUM	
	f	**%**	*f*	**%**	*f*	**%**	*f*	**%**	*f*	**%**
O1. Konuşma dilindeki edebi ve edebi olmayan yazılar da dahil olmak üzere yazın dilinin her biçimini okuma ve anlama	12	21,4	8	14,3	14	25,0	12	21,4	10	17,9
O2. Başvuru kaynakları kullanarak değişik metinlere ve amaçlarına göre okuma hızını ayarlayarak seçici bir biçimde bağımsız olarak okuma	8	14,3	3	5,4	19	33,9	15	26,8	11	19,6
O3. Kendi alanı ve ilgisiyle ilgili konulardaki açık gerçekçi metinleri anlayarak okuma	1	1,8	0	0	8	14,3	23	41,1	24	42,9
O4. Önemli ayrıntıları tespit ederek, uzun ve karmaşık metinleri hızlıca tarama	4	7,1	1	1,8	15	26,8	22	39,3	14	25,0
O5. Geniş kapsamlı profesyonel konular hakkındaki gazete haberleri, makaleler ve raporların içeriğini okuma	6	10,7	2	3,6	19	33,9	18	32,1	11	19,6
O6. Belirli bir görevi yerine getirebilmek için, arzu edilen bilgileri tespit etmek ve bir metnin farklı yerlerinden ya da farklı metinlerden bilgi toplamak için daha uzun metinleri tarama	4	7,1	2	3,6	21	37,5	20	35,7	9	16,1
O7. Mektuplar, broşürler ve kısa resmî belgeler gibi günlük malzemelerdeki ilgili bilgiyi bulma ve anlama	0	0	0	0	8	14,3	28	50,0	20	35,7
O8. Herhangi bir konuyla ilgili ihtiyaç duyduğu bilgileri bulma ve anlama	1	1,8	0	0	7	12,5	22	39,3	26	46,4
O9. Günlük hayatta karşısına çıkan işaretleri ve ilanları anlama; (sokaklarda, restoranlarda, tren istasyonlarında gibi kamuya açık alanlarda; işyerlerinde de yönler, talimatlar, tehlike uyarıları gibi)	0	0	1	1,8	4	7,1	15	26,8	36	64,3
010. Sözlük kullanarak bir makaleyi anlama	2	3,6	0	0	12	21,4	21	37,5	21	37,5

O11. Yazarların belirli duruşlar ve bakış açıları edindiği güncel sorunlar hakkında yazılmış olan makaleler ve raporları anlama	2	3,6	3	5,4	23	41,1	18	32,1	10	17,9
O12. Açıkça belirtilen tartışma metinlerinde varılan temel sonuçları okuma ve anlama	3	5,4	1	1,8	20	35,7	18	32,1	14	25,0
O13. Yeni bir makine yahut yöntem ile ilgili ayrıntılı talimatları anlama	10	17,9	4	7,1	20	35,7	15	26,8	7	12,5

Tablo 3' te öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için okuma becerisi yeterliğine ilişkin görüşlerin frekans ve yüzdeleri yer almaktadır. Özel yeteneklilerle çalışan öğretmenler % 64,3 lük bir oran ile günlük hayatta karşısına çıkan işaretleri ve ilanları (sokaklarda, restoranlarda, tren istasyonlarında gibi kamuya açık alanlarda; işyerlerinde de yönler, talimatlar, tehlike uyarıları gibi) anlama yeterliliğinin özel yetenekli öğrenciler için oluşturulabilecek bir öğretim programında yer alması gerektiğini savunmuşlardır. Bunun yanı sıra okuma becerisi için öğretmenlerin % 46,4 ü programın ve dolayısıyla öğrencilerin herhangi bir konuyla ilgili ihtiyaç duyduğu bilgileri bulma ve anlama yeterliliğine sahip olması gerektiğini savunmuşlardır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Dinleme Becerisi Yeterliğine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

	HİÇ KATILMIYORUM		KATILMIYORUM		KISMEN KATILIYORUM		KATILIYORUM		TAMAMEN KATILIYORUM	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
D1. Sosyal, bilimsel ve kültürel bir konu içeren bir etkinliği takip etme	1	1,8	2	3,6	11	19,6	21	37,5	21	37,5
D2. Bildik konular üzerine yapılan açık sözlü kısa konuşmaları ana hatları ile takip etme	2	3,6	0	0	8	14,3	17	30,4	29	51,8
D3. Havaalanı,tren istasyonu vb… yerlerdeki anonslardan çıkarımlarda bulunma	12	21,4	5	8,9	17	30,4	13	23,2	9	16,1
D4. Kullanma talimatları, bilinen hizmetlerin ve ürünlerin özelliklerinin tarifleri gibi karmaşık teknik bilgileri anlama	7	12,5	1	1,8	13	23,2	22	39,3	12	21,4
D5. Herhangi bir radyo belgeselini ve diğer kayıt edilmiş ve yayınlanmış işitsel malzeme türünün bilgi içeriğini anlama	5	8,9	1	1,8	13	23,2	23	41,1	14	25,0
D6. Oldukça yavaş ve anlaşılır biçimde gerçekleştirilen radyo haber yayınlarının ve bildik konular hakkında daha basit türde kayıt edilmiş malzemenin ana noktalarını anlama	3	5,4	0	0	4	7,1	23	41,1	26	46,4
D7. Yavaşça ve anlaşılır biçimde anlatılan tahmin edilebilen günlük hususlar hakkındaki kısa, kayıt edilmiş pasajları anlayabilir ve gerekli bilgileri çıkartma	1	1,8	0	0	5	8,9	17	30,4	33	58,9
D8. Çoğu televizyon haberini ve güncel olay programlarını anlama	2	3,6	0	0	13	23,2	18	32,1	23	41,1
D9. Standart diyalekt ile hazırlanan belgesellerin, canlı röportajların, talk şovların, oyunların ve filmlerin çoğunu anlama	4	7,1	0	0	11	19,6	20	35,7	21	37,5
D10. Sunumu nispeten yavaş ve anlaşılır olduğunda kişisel ilgi alanındaki konular hakkında hazırlanmış olan röportajlar, kısa konuşmalar ve haber bültenleri gibi televizyon programlarının büyük bir kısmını anlama	1	1,8	0	0	9	16,1	21	37,5	25	44,6

Tablo 4' te öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için dinleme becerisi yeterliğine ilişkin görüşlerin frekans ve yüzdeleri yer almaktadır. % 58,9 luk bir oranla yavaşça ve anlaşılır biçimde anlatılan tahmin

edilebilen günlük hususlar hakkındaki kısa, kayıt edilmiş pasajları anlama ve gerekli bilgileri çıkartma ile ilgili yeterlilik ilk sırada yer almaktadır. Bunun yanı sıra özel yeteneklilerle çalışan öğretmenler bildik konular üzerine yapılan açık sözlü kısa konuşmaları ana hatları ile takip etme becerisini % 51,8 lik bir oranla öğretim programında bulunması gerektiği görüşünü bildirmişlerdir.

Sonuç :

Özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretim programında bulunması öngörülen hedefleri belirleme amaçlı yapılmış olan çalışmanın sonucunda özel yetenekli öğrenciler için oluşturulacak olan bir öğretim programında konuşma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerinin % 73,2 si öğrencilerin yabancı dilde basit bir biçimde kendilerini nasıl hissettiklerini ve teşekkürlerini ifade etme becerisine sahip olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Konuşma becerisine ait % 69,6 oranı ile eşit bir yüzdeliğe sahip olan iki madde göz önüne çıkmaktadır. Bunlar dikkat çeken kişisel ilgi veya günlük yaşamla ilgili konularda iletişimde bulunma ve akıcı bir biçimde kendini ifade etme becerileridir. Konuşma becerisi ile ilgili sonuçlara göre özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerin sahip olması gerektiği özelliklerden en önemlisinin günlük yaşamla ilgili ihtiyaç duyduğu konular ve hisleri ile ilgili kendilerini ifade etmeleri ile nezaket kurallarına ilişkin ifade becerilerine sahip olmalarıdır. Sosyal açıdan kendilerine katkı sağlayacak olan bu beceriler özel yetenekli öğrencilerin yurtdışı ile ilgili bir işleri olduğu zaman en azından en temel gereksinimlerini karşılayabilecek bir programla eğitilmiş olarak ve farkındalık yaratmış olarak bir deneyim yaşama şansına sahip olacaklardır. Dolayısıyla programda bulunacak olan kazanım, yöntem teknik ve değerlendirmelerin bu yönde planlanabileceği tavsiye edilebilir. Beşkardeş 2007 yılında yazmış olduğu yüksek lisans tezinde hayatın birçok alanında ihtiyaç duyulan yabancı dilin, üstün ve özel yetenekli öğrenciler için ayrı bir öneme sahip olduğunu ve gerek yurtiçi gerekse yurt dışında belli alanlarda söz sahibi olan veya olacak olan bu öğrencilerin yabancı dili kalıcı olarak öğrenmesinin ve kullanmasının ülkemiz için de büyük bir önem arz ettiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için yazma becerisi yeterliğine ilişkin görüşlerine göre ailesi, yaşam koşulları, geçmişteki eğitimi, şu andaki veya en son zamanlardaki işi ile ilgili bir dizi basit tümleçler ve cümleler yazma becerisi % 51 lik bir oranla göz önüne çıkmaktadır. % 37,7'lik bir oranla ise kendisi ile ilgili ya da hayali insanlarla ilgili, nerede yaşadıkları ve neler yaptıkları hakkında cümleler yazma hedefi öğretmenlerin görüşleri arasında ikinci sırada yer almaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencilere kazandıracağı kazanımların daha çok iş ile ilgili başvurularla alakalı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla oluşturulacak olan bir öğretim programında öğretmenlerin yurtdışı iş başvuruları ile ilgili neler yazabileceğine dair kazanımlara yer verilebilir. Sayı, 2013 yılında yazmış olduğu doktora tezinde Türkiye'nin önemli eğitim sorunlarından bir tanesinin de ''yabancı dil öğretimi'' sorunu olduğunu belirtmiştir. Bugünün dünyasında yabancı dili akıcı bir şekilde kullanmanın bir gereklilik haline geldiğini, bilgi toplumu olmanın, dünyayı ve bilgi teknolojilerini takip edebilmenin ikinci bir dilin bilinmesini zorunluluk haline getirdiğini ve yabancı dilin uluslararası bir dil olarak özellikle de internet dili olmasından dolayı hergün artan bir şekilde önem arz ettiği göz önünde bulundurulursa öğrenilmesi gerekenin öncelikli olarak yabancı dil olmasının kaçınılmaz olduğunu öne sürmüştür. Bu yüzden eğitimde ve iş bulmak için yabancı dili iyi bilmenin neredeyse bir zorunluluk halini aldığını araştırmasında belirtmiştir. Sayı'ya göre özellikle çağımızda teknolojinin gelişmesiyle birlikte, dil kullanımı ve dilin doğru kullanımı ön plana çıkmaktadır. Kendini ifade etmede yaşanan sıkıntılar, dilden kaynaklanmakta ve bunun temelinde ise düşünme sürecinin sağlıklı bir biçimde işlememesi yatmaktadır. Dil düşüncenin yansımasıdır ve eğer birey kaliteli düşünemiyorsa, kendini de kaliteli bir biçimde ifade edememektedir.

Öğretmenlerin okuma becerisi yeterliğine ilişkin görüşlerine göre % 64,3 lük bir oran ile günlük hayatta karşısına çıkan işaretleri ve ilanları anlama yeterliliğinin özel yetenekli öğrenciler için oluşturulabilecek bir öğretim programında yer alması gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca okuma

becerisi için öğretmenlerin % 46,4 ü programın ve dolayısıyla öğrencilerin herhangi bir konuyla ilgili ihtiyaç duyduğu bilgileri bulma ve anlama yeterliliğine sahip olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu sebeple okuma becerisi ile ilgili programda yer alabilecek kazanımlar daha çok araştırma becerileri ile ilgili öğrenci yeteneklerini geliştirme yönünde yapılabilir.

Öğretmenlerin konuşma becerisi yeterliğine ilişkin görüşlerine göre % 58,9 luk bir oranla yavaşça ve anlaşılır biçimde anlatılan, tahmin edilebilen günlük hususlar hakkındaki kısa, kayıt edilmiş pasajları anlama ve gerekli bilgileri çıkartma ile ilgili beceriler ilk sırada yer almaktadır. Bunun yanı sıra özel yeteneklilerle çalışan öğretmenler bildik konular üzerine yapılan açık sözlü kısa konuşmaları ana hatları ile takip etme becerisinin % 51,8 lik bir oranla öğretim programında bulunması gerektiği görüşünü bildirmişlerdir. Konuşma becerisi ve diğer becerilerle ilgili sonuçlara bakıldığı zaman yabancı dilin günlük yaşam ve ihtiyaçlarla ilgili konularda yoğunlaşması gerektiği kanısına varılabilir. Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilecek olan herhangi bir öğretim programının normal müfredat içeriğinin yanı sıra zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış kazanımlarla ve etkinliklerle desteklenmesi ve öğrencilerin bu yönde eğitilmesi ile ilgili görüşlerin yabancı dil öğretimi için de aynı şekilde yapılabilir. Kachru ve Nelson (1996)'a göre, her ülkede yabancı dil kullanıcılarına ilişkin büyük bir dağılım mevcuttur. Eskey ve Brinton (1997) 'a göre yabancı dili çok az bilenler bile, dili günlük yaşamlarında ve kişisel yaşamlarında kullanmaktadırlar. Nitekim insanlar önce dili öğrenip sonra onu kullanmazlar, ancak onu kullanarak öğrenirler.

Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinden yola çıkarak aşağıdaki öneriler sunulabilir;

Özel yetenekli bireyler, normalin üzerinde üstün yetenekleri sayesinde birçok alanda akranlarına göre daha farklı ve yüksek performans sergileyebilirler. Bu sebeple bu çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için öğretim programları ve uygulanacak olan etkinlikler normal eğitim öğretim veren kurumlara göre daha üst düzeyde, farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir şekilde oluşturulmalıdır.

Özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretim programları oluşturulurken bu öğrenciler yurtdışı çıkışı yaptıklarında ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmasına dikkat edilmelidir. Bu sebeple hedefler ile öğrenme ve öğretme süreci iyi bir şekilde planlanmalıdır.

Özel yetenekli öğrencilerin yabancı dilde kendilerini akıcı bir biçimde ifade etmesi, kişisel ilgileri veya günlük yaşamla ilgili konularda iletişimde bulunabilmesi, anadili yabancı dil olan bir kişi ile günlük ihtiyaçları ile ilgili konuşabilmesi, nasıl hissettiğini ve teşekkürlerini ifade edebilmesi vb…durumlarda başarıyla yabancı dilde konuşabilmesi için öğretim programının hedefleri ve uygulanabilecek etkinlikler bu yönde geliştirilmelidir. Eğitim öğretim sürecinde kendilerini bu atmosferde hissetmelerini sağlayacak doğal ortamlar oluşturulmalıdır.

Özel yetenekli öğrencilerin aile, yaşam koşulları, geçmişteki eğitim, kendisi ile ilgili ya da hayali insanlarla ilgili, nerede yaşadıkları ve neler yaptıkları hakkında cümleler yazabilmesi için ve bunu gerçek yaşama aktarabilmeleri için öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar daha çok yine yurtdışına çıktıklarında iş başvurusu ve kendini tanıtmaya yönelik davranışlar kazandırma ile ilgili olmalıdır. Hedefler doğrultusunda oluşturulacak olan etkinlikler akademik olmamalı, interaktif olarak desteklenebilir nitelikte tasarlanmalı, günlük hayatın içine yedirilebilir şekilde planlanmalı ve web dizaynı ile desteklenmelidir.

Özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretim programının temaları geniş çaplı tutulmalıdır. Disiplinler arası bir yapıda oluşturmalı analoji, metafor vb… tekniklerle desteklenmeli ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıcı nitelikte olmalıdır.

Kaynakça:

Beşkardeş, S.(2007). Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (Yabancı dil) Öğretiminde Metafor Sisteminin Uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Davis, G. A.(2014). Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi, İstanbul: Özgür Yayınları.

Demircan,Ö. (1988). Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı dil: Arapça, Farsça, Fransızca, Yabancı dil, Almanca, Latince, İtalyanca, İstanbul: Remzi Kitabevi.

ESKEY, D.(1997). "Syllbus Design in Content-Based Instruction", The Content-Based Classroom, Ed. By Snow, M., Brinton. D.,New York, Longman.

Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kachru and Nelson C. L. (1996). N.H.Hornberger (Eds.) Sociolinguistics and Language Teaching. Cambridge Univeristy Press. Massachusetts.

MEB. (2013). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. telc GmbH, Frankfurt/Main, Almanya.

Sak, U. (2010). Üstün Zekalılar Özellikleri, Tanılamaları ve Eğitimleri, İstanbul: Babil Yayınları.

Sayı, A.K. (2013). Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekalı Öğrencilerde Erişiye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi, Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Vantasel-Baska ve Stambauch. (2002). Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrenciler için Kapsamlı Eğitim Programı, İstanbul: Bilimsel Açılım Yayınları.

Yıldırım ve Şimşek.(2008). Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türk Mûsikîsi Geleneğinde Üslûp ve Tavır

Style And Attitude In Turkish Music Tradition

Dr. Yıldırım AKTAŞ *

Öz:

Gelenek ve görenekler toplumların bilincini, dokusunu yansıtan, değişmez kurallar bütünüdür. Her toplumun geçmişten gelen davranış biçimi ve tutumunu anlatan gelenek ve göreneklere sahip olduğu bilinmektedir. Toplumların varlığını ve başka milletlerden ayıran biçimdir. Türk toplumunun da kendi yapısını anlatan günümüze kadar gelmiş olan bir çok gelenek ve görenekleri vardır. Bu gelenekler aslında zamanla yaşam boyu devam edecek bir kültürün de kalıplaşmış resmidir. Bu kültürün her kademesinde sanat mutlaka olmuştur.. Gelenek ve sanat'ın birlikte yaptıkları yolculuk geleneksel sanatlarının ortaya çımasına neden olmuştur. Geleneksel Türk sanatları içinde musikî sanatı oldukça önemli bir yere sahiptir. Türk milletinin tarihin sayfalarında yer almaya başladığı ilk dönemlerde, kendine has özellikleri olan, milli bir musikisi olduğu bilinmektedir. İlk defa 15. yüzyılın sonlarında somut olarak bir musiki geleneği halini almış, takip eden dönemler içerisinde yaklaşık 450 yıllık bu yolculukta kendi içinde bir takım değişikliklerle günümüze kadar gelmeyi başarmıştır. Bu çalışmada Türk musikisinin aktarım esası göz önünde bulundurularak, bu geleneğin kendi dinamikleri içerisinde son derece önemli olan "Üslup ve Tavır "kavramları üzerinde durulmuş, musiki için hangi anlamalara geldiği, neden gerekli olduğu, günümüzde ne şeklide kullanıldığı üzerine çalışılmıştır.Türk musikisi geleneğinde bu iki kavram genellikle bestecilikte,eser üretiminde ve icracılıkta ön plana çıkmıştır. Konu ile ilgili kaynaklar taranmış, bu alanda çalışan musiki kudemalarından ve eğitmenlerden görüş alınmış, elde edilen veriler yorumlanarak araştırma sonuçlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üslup, Tavır, Türk Musikisi Geleneği, Geleneksel Türk Sanatları, Müzik

* Afyon Kocatepe Üniversitesi,Devlet Konservatuarı,Türk Sanat Müziği Ses Eğitimi ASD Başkanı, yldrmaktas@gmail.com

Abstract

Traditions are the whole unchanging rules that reflect the consciousness and the doctrine of the societies. It is known that every society has traditions and customs that describe the way of behavior and attitude from the past. It separates the existence of societies from other nations. There are many traditions and customs that have come to the daily life of the Turkish society. These traditions are actually stereotyped images of a culture that will continue throughout life. This culture has always been an art in itself. The journey of tradition and art together has led to the emergence of traditional arts. In traditional Turkish arts, Musikî art has a very important place. It is known that in the early periods when the Turkish nation started to take place on the pages of history, it is a national music with its special features. For the first time, in the late 15th century, it became a concrete tradition of music, and in the following periods, it has come up to the day with some changes in this journey of about 450 years. In this study, the concepts of "Style and Attitude", which are very important in their dynamics of this tradition, are emphasized considering the transmission principle of Turkish musicals and it has been studied how they are used for music and why they are used today. The concept has generally come to the forefront in composition, production and performance. Sources related to the subject were scanned, opinions were taken from the musical instruments and trainers working on this area, and the obtained data were interpreted and investigated.

Keywords: Stil, Attitude, Turkish Music Tradition, Traditional Turkish Arts, Music

Giriş

İnsanoğlunun yeryüzündeki tarihine baktığımızda, toplumsal ve dinsel birtakım alışkanlıkların kolayca terk edilemediğini görürüz. Dünyanın farklı yerlerinde, farklı zamanlarda ve değişik şekillerde binlerce yıldır süren adetler, gelenekler vardır. Bunlardan bazıları gerçekten de binlerce yıl geriden gelerek ve çağların süzgecinden geçerek günümüze ulaşmıştır. Bu alışkanlıkların ve geleneklerin, silinmeden zamana dayanıklı kalmalarının çeşitli nedenleri vardır ancak en önemlisi insanın korunma güdüsüdür İşte bu toplumsal gerçeklik nedeniyle eskileri anan veya adet olarak da adlandırdığı gelenek bir olgu olarak ortaya çıkmıştır (Koç, 2009:40). Bu olgunun toplumların zaman içindeki -Yaşanmışlıkları'nın sonucu olarak ortaya çıkan gelenekler, gelenekseli de beraberinde getirir. Toplumların gelenekleri içindeki nesnelerin günümüzdeki algılanış şekli olarak açıklayabileceğimiz gelenekselin, dünya tarihinin yakın geçmişinin dinlerle girift olması nedeniyle, din kavramıyla beraber algılanıyor olması doğaldır. Ancak geleneksel kavramı kültürün bütün elemanlarıyla iç içe geçmiştir ve sadece dinle açıklanamaz. Bu konuyla ilgili pek çok araştırma vardır. Tarihi süreç içerisinde kadim medeniyetlerde ve tüm diğer toplumlarda sanatın biçimlenmesinde inançların ve kutsal değerlerin büyük rol oynadığı görülür. Sanatçıları ve sanat eserlerini âlimler ve din adamları yönlendirmiştir (Özkeçeci, İ. Özkeçeci ,B.2007:25). Geleneksel sanata ait yapıtların, kendi içlerindeki estetik değerlerinin yanında, çağdaş sanata eklemlenişinde, bir de geçmişi aydınlatma gibi bir özelliği vardır. (Mahir,2005:173). Günümüzde çok sayıda sanatçı geleneksel imge ve yapıtları eserlerinde kullanmaktadır. Sanatın ilk mahsulleri de dahil olmak üzere tüm sanat eserleri, içinde yeşerdiği toplumun örf ve adetlerini, düşünce sistemlerini ve hayata bakış açılarını terennüm ederler (Bağlı, 2010:109). Geleneksel Türk sanatları içerisinde Türk Musikisi ya da Türk Müzik sanatı önemli bir yer tutar. İlk çağlardan itibaren dünya'da var olan ve yayılan Türkler, müzikte deki gelişmelerini ve ilerlemelerini gittikleri coğrafyalara taşımışlar.

Bu musiki Türk kültürünü meydana getiren önemli temel taşlardan biri olan Türk sanatının önemli dalını teşkil etmektedir. Kültür ve musiki birbirlerinden ayrılmayan, birbirlerinden soyutlanamayan, kaynaşmış bir bütündür. Milli kültürü, musikisiz düşünmek mümkün değildir. (Dinçer,1981:6) Binlerce yıl ötesinden tüm olumsuzluklara rağmen günümüze kadar bozulmadan gelebilen bu musiki aslında Türk Kültürünün ve Türk geleneksel yaşamı hakkında dönemsel fikirler vermesi açısından

son derece önem teşkil etmektedir. Peki gelenek içindeki Türk musikisi hangi konuları işlemiştir. Bu hususta ki en belirgin özellik Türk musikisindeki dönemler kısmıdır. Bu dönemler Kısaca; Hazırlayıcı Dönem Başlangıcından Hoca Meragalı Abdülkadir'e kadar olan dönem (1360–1424) Eğitim Sistemi: Birebir yapılan hoca ve öğrenci arasında tekrar a dayanan meşk sistemidir. Birinci Klasik Dönem Hoca Abdülkadir Meragalı'dan Itri'ye kadar olan dönem (1640–1712) Eğitim Sistemi: Birebir yapılan hoca ve öğrenci arasında tekrara dayanan meşk sistemidir. Son Klasik Dönem Itri'den Hamamizade İsmail Dede Efendi'ye kadar olan dönem (1778–1846) Eğitim Sistemi: Birebir yapılan hoca ve öğrenci arasında tekrara dayanan meşk sistemidir. Yeni Klasik Dönem Hamamizade İsmail Dede Efendi'den Zekai Dede'ye kadar olan dönem (1825–1897) Eğitim Sistemi: Birebir yapılan hoca ve öğrenci arasında tekrara dayanan meşk sistemidir. Romantik Dönem Zekâi Dede'den Hüseyin Sadettin Arel'e kadar olan dönem (1880–1955) Eğitim Sistemi: Birebir yapılan hoca ve öğrenci arasında tekrara dayanan meşk sistemidir. Yenilikçi Dönem Hüseyin Sadettin Arel'den günümüze kadar olan dönemi kapsamaktadır. (Sözer, 1996:714)

Türk'ün hayatında, musikinin önemi pek önemli bir yer tutar. Türk musikiyle doğar, musikiyle büyür, musikiyle yaşar, musikiyle ibadet eder, musikiyle ölür. Bununla da bitmez, arkasından yine musiki ile yâd edilir. Doğar kulağına ezan okunur, okul şarkıları marşlar öğretilir, Aşık olur sever, aşkını sevdasını dile getirir. Acı çeker ağıt söyler. Evlenir düğün dernek havaları çalınır, gerdeğe girer. İlahiler söylenir, ibadet eder. Allah'a olan yaklaşmasını musiki ile dile getirir. Çünkü bu millet musikisini mihraba kadar götürmüştür. Ölür musiki ile musalladan alınır ve kabre konulur. Öldükten sonra arkasından Kur'an ve mevlid okunarak anılır yâd edilir. Yani Türk milletinin her ferdi maddi ve manevi hayatının her safasında musikiyle beraberdir, iç içedir, bir bütündür. (Sıtkı Sezgin, 1981: 6,7)

Tüm hatlarıyla geleneksel müziğimiz ya da Türk musiki sanatımızın gününüze kadar gelmesinin en büyük nedenlerinin başında; bu musikinin kültür içinde yerini almış olması ve her çağda kabul görmüş olan, "Meşk" denilen aktarım sisteminin aktif olmasından kaynaklanmıştır. Meşk sistemi ile günümüze kadar gelen farklı formlardaki saz ve söz musikisi eserleri, üslup ve tavır kavramlarının oluşturduğu icra kalıplarıyla günümüze kadar gelmiş ve hâlâ kullanılmaktadır.

A. Türk Mûsikîsinde Üslup

Arapça bir isim olan Üslup sözlükte: yol, uzun yol, yüz, mezhep, sanat, büyüklenme, söylemde takip edilen usûl ve yöntem gibi anlamlara gelir. (Çevikoğlu H.1999:4) Üslup kelimesi sözlük anlamı ile birçok farklı alanda kullanılmıştır. Genellikle edebiyat, mimari ve güzel sanatların farklı dallarında kullanıldığı bilinmektedir. Üslubun musiki ile anılmasının ve kullanılmasının ana nedenlerinden birinin sözlü musikinin edebiyat ile iç içe olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir tanımda ise Üslubun tanımı ve niteliği şu şekilde anlatmıştır. İnsan fikir, duygu ve düşüncelerini anlatmak, diğer insanlarla irtibat ve diyalog kurmak için, sözlü veya yazılı ifade tarzına başvurur. Bu ifadeler kısa-uzun, sade, süslü, basit-girift olabildiği gibi, sanat değeri bulunan edebi bir tarzda da olabilir. Sözlük manası itibarıyla yol, yöntem, metot, aslanın boynu, hurma sırası, burundaki yükselti, (bu mecaz olarak kibirlenmek, büyüklenmek) anlamına gelir. Semantik olarak yukarıda geçen sözlük anlamların "yol ve gidişat" kelimesinde birleştiklerini söyleyebiliriz. İnsanlar kendilerine göre; mesleklerinde bir yol ve tarz geliştirirler. Artık geliştirilen bu "yol" kişinin hangi alanda ise o alandaki üslubunu oluşturmuş olur (Kazan, 2005:38).

Bir sanatçıya (Bir şaire, bir ozana ya da bir yazara) ait özel anlatımlara verilen ad olarak da söylenebilir. Sanatçının eğitimi, dünya görüşü, yetenekleri, dil anlayışı; Yaşadığı çağdan etkilenerek onun üslubunu oluşmasında etkilidir. Bir sanatçının yapıtlarındaki cümle kuruluşu, sözcüklerin seçimi, söz sanatları üslubun değerlendirilmesinde ölçüt olarak kabul edilir (Saraçoğlu, 2000:155).

Öztuna üslup konusuna farklı bir noktadan yaklaşmıştır. Üslubun daha çok sanatçıya ait olan bir özellik olduğu konusuna vurgu yapılmıştır. Öztuna'ya göre;

"Güzel sanatlarda takip edilen hususi yola "mektep"(ecole), sanatçının iç karakterine ait hususi yola "üslup" (style) denir. Musikide gerek bestekârda gerek icracıda üslup meselesi çok mühimdir. Zira sanatçının ibda kabiliyetini gösterir. Bütün büyük bestekârların ve büyük icracıların mutlaka bariz diğerlerinden az veya çok fakat mutlaka farklı üslupları vardır. Aynı musiki anlayışına ve ekolüne sahip olanlarda üslup farkı küçülür. Fakat yine de mevcuttur. Üslubu meydana getiren unsurlar meselesi de çok önemlidir. Sanatkârın kullandığı malzemeye verdiği yön, bu malzemeyi kullanış tarzı, üslubu meydana getirir. Bestekârın belli bir güfteyi, makamı, usulü, formu, geçkileri seçmesi üslubu meydana getiren ilk unsurlardır. Bu ve ikinci derece unsurların şahsi bir anlayışla terkibi, üslubun ta kendisidir" (1990:472).

Bir başka üslup tanımında ise, "Bir eseri güftesine uygun bir ifade tarzı ile bestelediği makamın özelliklerine uygun olarak, usul ve formunu bozmadan aynı zamanda bestekârın estetik anlayışına saygılı kalma kaydı ile kendi estetik anlayışını da katarak icra etmektir" (Tura, 1988:83).

Üslup tanımı yapılırken genele bakıldığında biçim, tarz, stil, görüş gibi kelimeler ile karşılık aranmıştır. Sözer ise üslup tanımını dört şekilde yapmıştır.

1. Her alanda olduğu gibi müzikte oluş, değiş ya da yapış biçimi tarz.

2. Bir müzikçiye, bir çağa ya da bir ülkeye özgü teknik, renk, biçimlendirme veya söyleyiş özelliği, biçem.

3. Bir müzikçinin görüş, duyuş, anlayış ve anlatıştaki özelliği

4. Müzik tarihinde yer alan bir dönemin (Barok, Klasik, Romantik… gibi) ve bir müzik formunun (senfoni, sonat, peşrev, beste, semai…gibi.) kendine özgü anlatış biçimi (Sözer, 1996:728).

Üslup en basit tanımıyla anlatım yolu demektir. Sanatçıdan sanatçıya değiştiği gibi, konudan konuya, türden türe hatta çağdan çağada değişebilmektedir. Üslup konusunda Akalın şu bilgileri vermektedir.

"Üslup, eski tabirle tarz-ı beyan demektir. Düşüncesini, duygusunu, endişelerini yani tefekkürünü, hislerini, hayallerini anlatmak için herkesin şahsî bir ifade tarzı vardır. İşte o tarza "üslup" denilir. Her şahsın zamanı, mevki, idraki, malûmatı hülasa hüviyet ve meziyeti itibariyle düşünüşü ve düşündüğünü anlatışı kendine mahsustur. Yani kimsenin ifadesi, başkasının beyanatına benzemez. Büfon (1838) 'un 1750 li yıllarda dediği gibi: Üslub-ı beyan aynıyla insandır.(Üslûp insanın kendisidir.) Keza insanların yüzleri gibi sözleri de başka başkadır" (Akalın,1980:288,289).

Geçmişten günümüze kadar olan zaman diliminde Türk musikisi saz ve ses icracılığında 3 çeşit üslup türü kullanılmıştır. Bunlar;

1. Yüksek Üslup - (Bol hançereye ve çarpmaya dayalı süslü icra şekli)

2. Sade Üslup - (Tamamen sade, çarpma ve hançerenin gerektiği yerde kullanıldığı icra şekli)

3. Karışık Üslup - (Her iki üslubun bir arada kullanıldığı icra şekli)

Üslup, geçmişten günümüze kadar saz ve ses icracılığının vazgeçilmez ve değişmez bir parçası olmuştur. Herhangi bir eseri seslendiren saz ve ses sanatçıları bu icraatlarında mutlaka belirtilen üslup çeşitlerini kullanmışlardır. Netice olarak diyebiliriz ki, yüzyıllar önce yapılmış olan klasik eserleri ölümsüzleştiren, onlardaki fikir, ruh, duygu kadar bunların anlatış biçimi yani üsluplarıdır. Bu bilgilerin ışığında her dönemin, sanatçının, sanatsal akımların ve formların hepsinin anlatım özelliklerine üslup denilebileceği gibi, herhangi bir sanatçının kendine ait kişisel anlatım biçiminin tanımlanmasında da üslup kullanılabilmektedir. Buna göre üslup genel anlatım biçimi olarak kullanılırken kişisel anlatımda da sıkça kullanılmıştır.

B. Türk Mûsikîsinde Tavır

Üslup anlatım ve seslendiriş biçimi olarak klasik Türk müziğinin içinde etkili alana sahip bir ifade biçimidir. Çoğu zaman anlam ve seslendiriş olarak ifade edilirken Üslubun yanında "tavır" kelimesi de oldukça sık kullanılmaktadır. Tavır Türk musikisinde seslendirme inceliklerini belirleyen üslup özellikleri olarak, genel bir yaklaşım değil, derinlikli özel bir üslup içermektedir" (Say, 2010:451). Ses sanatkarı ve araştırmacı, besteci Alaeddin Yavaşçanın Tavır konusundaki düşünceleri ve tespitleri ilginç ve düşündürücüdür.

"Her sesi olan bunu bir kabiliyete dayandırabilen kimse nota bilse de bilmese de bir eseri okuyabilir. Eline bir saz tutuşturularak yine mevcut kabiliyetle deşifre imkânını kazanmış bir hevesli, o sazı bir yere kadar kullanabilir. Ama bu tarz icralar, okuma yazma bilen bir şahsın önündeki kitabı yüksek sesle okumasından öteye geçmez, İşte burada tavır meselesi ortaya çıkıyor. Bu tavır denilen faktör, ne yazık ki çarşıda pazarda satılan bir meta değildir. Ancak ustadan kabiliyetli çıraklara intikâl edebilecek önemli bir meziyettir". (Yavaşca, 1981:9)

Üslup ve Tavır konusunda Çevikoğlu'nun tespiti şöyledir:

"Üslup ve tavır kelimelerinin Türk müziği için ifade ettiği manalar maalesef açık değil, birbirine karışıyor veya bu iki terim birbirinin yerine kullanılabiliyor. Aslında birbirine yakın, hatta iç içe veya birbirini tamamlayıcı kavramları ifade ettiğinden kesin çizgilerle ayırmak kolay değil. Üslûp kelimesi, bir Türk Müziği terimi olarak, bu müzik bestelenirken ya da icra edilirken uygulanan ifade biçimleri anlamına gelir. Tavır ise bu müziğin eserleri bestelenirken ya da icra edilirken -besteci ya da icrâcının- içinde bulunduğu hâldir ki eser bu hâlin yansıması olacak ve eserin bestelenişini ve/veya icrâını belirleyecek özellikleri ortaya çıkaracaktır. Bu târiflere göre üslûp kelimesinin anlam bakımından daha geniş ifâdeleri karşıladığı ve bir bakıma tavırları da kapsadığı söylenebilir. Klâsik üslûp, klâsik ney üslûbu, Tekke tavrı, Niyâzî Sayın'ın ney tavrı gibi tamlamalar konunun daha kolay anlaşılmasına yardımcı olabilir sanıyorum. Şöyle bir cümle kursak:Niyâzi Sayın, neyzen Halil Dikmen'den öğrendiği klâsik ney üslûbunu TanbûrîCemîl Bey'in tanbur ve kemençe tavrı ile mezcederek, Halil Dikmen'in ney tavrından farklı olarak kendi ney tavrını oluşturmuştur. Niyâzi Sayın'ın hassas perdeleri oluşturan özel pozisyonları, emsâlsiz nefes hâkimiyeti, olağanüstü ses esnekliği ve lirizmi ile bu tavır, artık Niyâzi Sayın ekolü olarak da adlandırılmaktadır. Başka örnekler verelim: Örneğin Kutbü'n-nâyî Osman Dede'nin Rast ve Hicâz Âyîn-i Şerîflerinin tavrı farklıdır ancak üslûbu aynıdır. Nutkî Ali Dede, Nâsır Abdülbâkî Dede, Künhî Abdürrahîm Dede ve Hammâmîzâde İsmâîl Dede'nin aynı üslûp da farklı tavırda eserleri vardır. Hacı Ârif Bey ile Şevki Bey'in de üslûbları aynı, tavırları farklıdır. Ancak bestekârların bazı eserlerinde tavırları da benzeyebilir tabii... Türk müziği klâsik eserlerinde ses icracılığının bir üslûbu vardır. Bu üslûp içerisinde merhûm Bekir Sıdkı Sezgin'in ve Merâl Uğurlu'nun tavırları ayrıdır. Ûdî Yorgo Bacanos ve Cinuçen Tanrıkorur'un üslûplarında benzerlikler görülebilir ancak tavırları ayrıdır. İşte burada, bu iki bestecinin ayrı olan tavırları aynı zamanda ayrı ifâde biçimlerini de işaret ettiğinden, aralarında benzerlikler olsa da üslûpları da ayrıdır demek yanlış olmaz. Sanıyorum kavram karmaşası böyle oluşuyor. Yani kısaca "üslûp benimsenir, tavır takınılır" diyelim. Folklorik müziğimizde tanbura için kullanılan "yöresel tavır" tâbiri de bu cümledendir" (Açık Görüşme: Çevikoğlu, 25.12.2013, Ankara).

Üslup ve tavır'ın tamamen farklı kavramlar olduğu, her iki terimin aslında kullanımda kesin olarak farklılıklar yarattığı, bilinenin aksine yanlış kullanıldığı yönünde görüşleri Akdoğu şu şekilde açıklamaktadır:

"Bugüne değin körü körüne ve yanlış olarak ikiz kardeş gibi birlikte kullanılmış Üslup ve Tavır terimleri de, terim özürlü oluşumuzun önemli göstergelerinden biridir. Bu iki terim birbirinden kesin olarak farklıdır. Genel olarak seslendiriciler için birlikte ve yanlış olarak kullanılmaktadır. Oysa tavır seslendirici 'yle ilgili olup, üslûp ise yalnızca yaratıcı ile yani üretenle ilgilidir. Sözgelimi, falan udinin ya da tanburinin tavrı olabilir, ama üslûbu olamaz. Buna karşın, Mozart'ın, Dede Efendi'nin, Yaşar Kemal'in üslûbu vardır. Bir başka deyişle, işitince, ya da okuyunca o eserin kime ait olduğunu

anlarsınız. Bu ise, yaratıcının üslûbunu bilmekle olasıdır. Tavır ve üslûp bireysel ya da yöresel olmasına karşın, taklit edilebilirler. Örneğin, "Yorgo Bacanos gibi tavrı var" ya da, "Bu eserde Beethoven üslûbu seziliyor" gibi. Biçem de denilen tavır, geleneksel seslendirmede ortaya çıkar. Tavrı oluşturan öge ise, uzun süreli seslerin küçük sürelere bölünmesi sonucu ortaya çıkan küçük süreleri, kişisel ya da yöresel beğeni doğrultusunda, uzun süreli sesin dışındaki seslerle doldurmak, dolayısıyla, bu seslerle kümeler oluşturmaktır. Müzikte Üslup ise doğrudan müziğin organik yapısıyla ilgilidir. Örneğin; belirli yerlerde belirli uyguları, belirli tonlarda veya makamlarda ısrarla belirli aralıkları, ya da belirli ölçülerde belirli düzümleri kullanmak, bir başka deyişle, esere kimliğini ve kişiliğini yansıtacak tüm olguları gerçekleştirmek, üslûbu oluşturur. Bu doğrudan hareketle, TMDK'da okutulan "Üslûp ve Tavır" dersinin adının yanlışlığı da kendiliğinden ortaya çıkacaktır (müzikegitimcileri.net: 15.04.2014).

"Klasik Türk müziğinde çoğu zaman yan yana kullanılan "Üslup ve Tavır" kelimelerinin anlamları aslında birbirine karışmıştır. İki kelimenin aynı manaya geldiğini savunanların yanında farklı anlamlar taşıdığını öne sürenlerde olmuştur. Musikimizde usta ve söz sahibi ağızlarda şekillenmiş ve kesin çizgileri ile çerçevesi çizilmiş, aynı zamanda devamlılığı olan bir tavır ve üslup belirlenememiştir. Klasik Türk müziğinde ses icracılı ile ilgili; "klasik, hafız, gazelhan, radyo, piyasa" gibi tanımlar, tavır ve üslup için kullanılmaktadır. Terminolojik önemi ve bilimselliği tartışılır olan bu kavramlara klasik Türk müziği çevrelerinde sıkça rastlayabiliriz. Lügat anlamı birbirinin içinde olan "tavır-üslup" müzisyenlerce birbirinden farklı kabul edilmiş, tavrın mı, yoksa üslubun mu kişisel olduğu konusunda fikir birliğine varılamamıştır. Bu yüzden ikisini de kullanmak doğru olacaktır" (Şen, 1998:96).

Sonuç:

Sonuç olarak; Türk musikisi ya da Türk müzik sanatı yüzyıllar ötesinden meşk sistemiyle (hafızaya almaya dayalı eğitim) günümüze kadar dönem unsurları ve form türleri ile kuşaktan kuşağa aktarılarak gelmeyi başarmıştır. Bu sanatının içinde yer alan tüm eserlerin gerek besteleniş gerekse seslendiriş yönünden, geleneksel bir hal almasının nedeni olarak Üslup ve Tavır kavramlarının korunması, dikkatli/doğru kullanılması olduğu anlaşılmıştır. Günümüzde Türk musikisinin geneline baktığımızda üslup ve tavır ikilisinin hemen hemen her dalda ve aşamada göze çarptığı, özellikle eğitim, icra ve yorumculukta bunun ön planda olduğu tespit edilmiştir.

Üslup ve Tavır›ın tanımına kendi görüşleri doğrultusunda açıklama getiren musiki bilginleri (Nazariyatçılar, araştırmacılar, eğitimciler, tarihçiler, icracılar, besteciler vs.) her ne şekilde olursa olsun bu musikinin içinde bu kavramları sıkça kullanmışlardır. Şahsi yapılan bu tanımlar ve görüşler neticesinde, üslup ve tavır hakkında;

a. Üslup kişiseldir/Tavır geneldir.

b. Üslup geneldir/Tavır kişiseldir.

c. Musikisindeki kullanım durumuna göre; ikisi de aynı kavramlardır. Neticesine ulaşılmıştır.

Kaynakça:

Akalın, Sami. Edebiyat Terimleri Sözlüğü, İstanbul, Varlık Yayınevi, İstanbul. Bağlı, 1980.

Bağlı, Mazhar. Modernizme Direnen Estetik. İstanbul: Melisa Matbaacılık, 2010.

Çevikoğlu, Timuçin. Odaklanmış Görüşme, 25.12.2013, Ankara.

Çevikoğlu, Hasan. Kuranı Kerimde Edebi Üslup, Harran üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Şanlıurfa, 1999.

Dinçer, Nahid. Sanat ve Kültürde Kök Dergisi, Eğitimci Gözüyle, Yıl 1, Sayı 1,İstanbul, 1981.

Kazan, Ramazan. Edebi Üslup Açısından Hadis Metinleri, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bil. Enst., Temel İslam Bilimleri Ana sanat Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Isparta. 2005

Koç, Ahmet. Sanat ve Gelenek. Artist Modern Sanat Dergisi. Şubat-Mart sayısı, 40-45, 2009.

Mahir, Banu. Osmanlı Minyatür Sanatı. İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 2005.

Özkeçeciler, lhan. ve Özkeçeciler, Bilge. Türk Sanatında Tezhip. İstanbul: Seçil Ofset, 2007.

Öztuna, Yılmaz. Büyük Türk Musikisi Ansiklopedisi I.II., Kültür Bakanlığı, Yayınları. Başbakanlık Yayınevi, Ankara. 1990.

Say, Ahmet. Müzik Ansiklopedisi, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara. 2010.

Sezgin, S. Bekir. Sanat ve Kültürde Kök Dergisi, Düşündüklerimiz, C.1, Sy. 5, İstanbul, 1981.

Sözer, Vural. Müzik, Ansiklopedik Sözlük, Remzi Kitapevi, Dördüncü baskı, İstanbul.1996.

Saraçoğlu, Ahmet. Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü, Etam Yayınları, Eskişehir. 2000.

Şen, O. Hasan. Alaeddin Yavaşça, TRT Müzik Dairesi Başkanlığı Yayınları, Ankara. 1998.

Tura, Yalçın. Müzikte Standardizasyon, Birinci Müzik Bildirileri Kongresi, Ankara. 1988.

Yavaşca, Alaedddin. Sanat ve Kültürde Kök, İcranın Dili, Yıl 1, Sayı 1, İstanbul, 1981.

Doğru Bilinen Yanlışlar, Onur Akdoğu, http://www.muzikegitimcileri.net/forum/viewtopic.php?f=17&t=1093 14.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

İslamda Çocuk Eğitimi ve Terbiyesi

Child Education And Discipline In Islam

Abdulkadir KILIÇ *

Öz:

İslamiyetten önceki cahiliyye döneminde kız çoçuklarına değer verilmemekte idi. Kız çoçukları diri-diri torpağa verilirdi.yada köle olarak kullanılırdı.İslamiyetin gelmesi ile birlikte Hz. Muhammed (s.a.v) bunları yasaklamıştır ve kız çoçuklarının da tıpkı erkek çoçukları gibi Allahın bize bir hediyesi, bir emaneti olduğunu buyurmuşdur ve kendisi de buna örnek olarak kendi kız çoçuklarını da tıpkı oğulları gibi çok sevmiştir. İslamın çoçuklara ve onların eğitimine verdigi önem belkide başka hiç bir dinde yoktur. Peygamber'imiz Hz. Muhammed (s.a.v) ''...Çoçuklarımız bizim reyhanlarımızdır, onları koklarız. Onlara 7 ile 10 yaş arasında İslam dinini ve ahlakını öğretin. 10 yaşına geldiklerinde odalarını ve yataklarını ayırın, dini vazifelerini yaptırın. Yani namaz kıldırın, oruç tutturun. Çoçuklarınız 10-15 yaş arasında siyin hizmetkarınızdır- getir dersen getirir, götür dersen götürür. 15 yaşından sonra iyi eğittiyseniz dostunuzdurlar, eğer iyi eğitmediyseniz düşmanınızdırlar...'' buyurmuşlardır.

İslam kültürünü yaşayarak, Kuranı okuyunca terbiye ile ilgili ayetlerini, peyğamberimizi örnek olarak amellerine ve hadislerini anlatarak çoçuklarımıza bu veya başka konu üzerinden öğüt ve nasihat verebilir, peyğember hayatı ile ilgili örnekler vererek ve günümüzle mukayese ederek onları heveslendirebilir veya gerekirse müslüman olmayan geçmiş nesillerin başına gelenleri onlara anlatarak onları korkutabiliriz.

Gerek ailede ebeveynlerin, gerekse de okulda hocalarının eğitimi çoçuk için inandırıcı olmalı, onların hem ferdi, hem de ictimai mesuliyyetlerini formalaştırmalıdır. İşte tam da bu yüzden biz de çoçuklarımıza İslamın emretdiği gibi güzel bir eğitim ve terbiye vermeye mecburuz. Onlar bizi yansıtan aynalarımızdır – onların kötü bir birey olarak yetişmesi hem bize, hem topluma zarar verir.

Anahtar kelimeler: İslam dini, Muhammed peygamber (s.a.v), aile, okul, ahlak, eğitim

* DITIB Ulm Merkez Camii. Email: kadirkilic1878@gmail.com

Abstract:

Girls were not valued during ignorancy period before Islam. They were either alive buried or used as a slave. With the coming of Islam Muhammed prophet (G.b.h.) forbade it commanding that girls are the gifts of the God and treated and loved his doughters the same as the sons. The value to children and their education is more important that in any other religion. Our Prophet Muhammad (G.b.h) said: '' ... Our children are our sweet basils, we smell them. Teach them Islamic religion and morality between 7 and 10 years of age. When they reach 10 years, divide their rooms and beds and make them to do their religious duties. So teach them to pray and fast. If your children are between 10 and 15 years of age, they will bring you to school. After the age of 15 they are your friends if are well trained, and if not they are your enemies ... "

We can educate our children with living Islam culture and reading Holy Book of Kuran and obeying the rules and commands about upbringing and educating given there or benefitting from our propehets' daily life and advices. We can retell our children our prophetes examplary family life, the stories of other prophets, comparing the events then and today and/or giving examples from the life of aincient non-muslim tribes.

Both parents education at home and teachers at schools must be convincing and must formulate children's personal and social responsibilities. That is the main reason that we are forced to educate our children well according to Islamic orders and morality. They are mirrors that reflect us - their upbringing as a bad individual damages both us and society.

Keywords: Islamic religion, prophet Muhammad (G.b.h), family, school, morality, education

Giriş:

Cenab-ı Allahın anne-babalara verdigi çocuklar onlar için bir emanetdir. Çocuklar bir hediye, bir nimet oldukları gibi hem de ebevyenleri için bir sınavdır. Allahın verdiği bu emanetlere sahib çıkmak, onları doğru eğitip yetiştirmek ve ortama yararlı bir fert olarak hazırlamak büyüklerin en önemli görevlerindendir.

Çocuklara aile eğitimi, anne-babaya, büyüklere karşı sayqıyı; din ve imanın esaslarını, Allaha, peygambere ve mukaddes kitaba saygıyı ve imanı, arkadaşlarına ve sevdiklerine veya sevmediklerine – tüm canlılara örnek davranışı, ilmli olma, meslek sevgisini aşılama çocuk sahibi olan her bir müslüman anne-babanın önünde başlıca vazifesidir. İleride bu konuda sıkıntı yaşamamaları için ebevyenler, büyükler, öğretmenler çocukları henüz küçük yaşlarından eğitmelidirler. Uzmanların araştırmalarına göre insanların bir ömür boyu sergilediği davranış ve düşünceleri, ahlakı ve eğitimi onun hayatının ilk 3-5 yılında gördüklerine ve eğitimine dayanır. Atalarımız ''ağac yaş iken eğilir''demişlerdir, çocukların beyinleri beyaz kağıt gibidir - çocukluktan ne yazarsan o kalır. Çocukların küçük kalplerinin temiz toprak gibi ailenin mahsulünü vereceğini ve mum gibi istenilen şekli alabileceğini söylemişlerdir.

İslam kültürü büyüklere çocukları eğitirken Allahü Teala'nın Kur'ân-ı Kerimde gösterdiği emirler üzere dine, imana ve ahlaka eğitilip alıştırılmasını emrediyor. Böylece onların gelecekde yapa bilecekleri yalnışlıklar ve günahlardan korunur ve dolayısıyla çocukları eğitenler de bu işin günahından korunur. Kur'ân-ı Kerimde bu bize böyle bildirilmiştir:

Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi, yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyun. O ateşin başında gayet katı, çetin, Allah'ın kendilerine verdiği emirlere karşı gelmeyen ve kendilerine emredilen şeyi yapan melekler vardır. (Tahrim 6)

Tabii ki tüm anne-babalar hem ahlakı, hem ilmi ile kendilerinden sonra güzel evlat miras bırakmak ister. Camiilerde, namazlarda etrafımızda çocuklarında olmasını , imanda-ibadetde bizlere eşlik etmelerini isteriz. İşini güzel bilen bir eleman ve ilmli uzmana değer veririz. Peki bir ebevyen, hoca, öğretmen olarak nasıl iyi bir çocuk, imanlı müslüman, ahlaklı ilimli bir fert yetiştirebiliriz?!

İslam dininde Kurandan sonra kendimize rehber edineceğimiz kişi sevgili peygamberimiz Hz. Muhammed s.a.v.-dir. Peygamber efendimizin çocuk eğitimi ile ilgili bir çok hadis-i şerifleri bulunmaktadır. Kendisi müslümanları ilgilendiren her konuda olduğu gibi bu konuya da çok önem vermiş ve büyük hassasiyet göstermiş bizlere örnek olmuştur. Hiç şüphesiz örnek bir insan ve babadır. Bir babanın-büyüğün ailesi karşısında rolunü şöyle tasvir etmiştir (Seçme hadisler. 2004):

"Hepiniz çobansınız ve hepiniz çobanlığınızdan sürülerinizden (elinizin altındakinden) sorumlusunuz: Âmir, çoban (koruyucu) dur ve çobanlığından (maiyyetinden) sorumludur. Kişi ailesinin koruyucusu ve eli altında olanlardan sorumludur. Kadın, eşinin evinin koruyucusudur, eli altında bulunanlardan sorumludur. Hizmetçi, efendisinin malının koruyucusudur ve eli altında bulunanlardan sorumludur." (Buhârî)

Evlat sahibi her müslümanın yeni doğmuş bebeğinin kulağına ezan okuması, güzel bir isim koyması, erkeklerin sünnet edilmesi, akika kurbanı ve diger adetleri hayata geçirmesi ve evladına İslam ve Kur'ân-ı Kerimi öğretmek efendimizden bizlere intikal etmiş uyğulamalardır.

"Siz kıyamet gününde kendi isimleriniz ve babalarınızın isimleriyle çağrılacaksınız. Öyleyse (çocuklarınıza güzel isimler seçin." (Ebu Davud)

İslam üzere güzel ahlak ve iyi bir kul olarak evladını yetiştiren anne-babalardan hem yüce Allah, hem de evladları razı kalacaklar. Eğer ki ebeveynler evlatlarını kötülük ve şer üzere eğitip öyle de yaşamasına sebep olursa o zaman da hem evlatları hem yüce Allah ve hemde kötülük yaptığı insanlar onlardan davacı olacaklarıdır.

İslam dini aile anlayışını, ailede çocukların rolu ve önemini, çocukların din ve ahlak üzerine yetişdirilmesini vacip sayar ve her bir ebevyenin omuzlarına bu konuda yük koyar. Şöyle ki her yeni dogmuş bir müslüman kız ve ya erkek dünyaya örnek bir fert, islamın güzel taşıyıcısı olmalıdır. Farklı zamanlarda, farklı cemiyetlerde ve farklı şartlar altında yaşayabiliriz amma değişmeyen bir şey var - o da düzgün bir müslüman olmanın temel şartları. Peygamber Efendimiz (s.a.s.):

"Her doğan çocuk, İslâm fıtratı üzerine doğar. Anne babası onu yahûdi, hıristiyan veya mecûsî (hatta müşrik) yapar." buyuruyor.

"Müslüman yapar" demiyor. Çünkü çocuk zâten müslüman. Onun içindir ki İslâm dini, dünyadaki bütün çocukları müslüman kabul eder (Aile ve eşlerin geçimi. 2016). Yani, dünyaya zaten müslüman olarak gelmiş bir çocuğa ilerleyen yıllarda anne-babanın gösterdiği ve yaşattığı hayat, verdiği eğitim onun yolunu çizer. Söz konusu temel amilleri bilmemiz ve uygulalamız için Peygamberimiz Hz Muhammed (s.a.v.) hayatına ve faaliyyetlerine bakmak, kendisinin çocuklarla olan kurmuş olduğu diyaloğu - onların iyi birer İslam taşıyıcısı olmaları için uyguladığı eğitim öğretim metodlarını bakmamız yeterli olacaktır. Her konuda oldugu gibi bu konularda da sade ve pratik çözüm yolları ve uygulama metodları sunan Peyğamberimizin eğitim sistemi hem ebevyenler için basit bir yöntem, hem de çocukları için kabul edilen bir eğitimdir.

Peygamberimiz Hz Muhammed (s.a.v.) İslam dinini sevgi, aile, ahlak, eğitim, kardeşlik dini olduğunu aşılaması üzerine bugün biz çocuk eğitimini de bir kaç temel şarta bağlayabiliriz. Nitekim her bir çocuğun eğitilmesinde ve başarılı bir birey olmasında aile-sosyal, din-ahlak ve meslek ve ilim konuları gerekli görülür.

Çocuk Eğitiminde Ailenin Ve Çevrenin Rolu

Aıle eğitimi cocukların anne-babasından, kardeslerinden diger aile bireylerinden görüp adet edindiği terbiyedir. Bu eğitim çocugun manevi dünyasının temeli de sayılabilir .Çünkü aile bir insanin sevgi, şevkat, merhamet gibi güzel hisslerinin ve hemde tam tersi kibir, nefret kıskanclık vs gibi kötü huylarının temel noktası sayılır çoğu zaman. Bu sebepden ailede sevginizi göstermekten çekinmemeli ve her fırsatta aile bireylerine güzel sözlerde, iltifatlarda bulunmakla onların gönlünü sevgi ile doldurmalıyız. Sevgi ile büyüyüp boya yetişen insan etrafa da her zaman sevgisini ve merhametini saçar. Cenabı Allah ın ayetinde de buyurduğu gibi kalbinde kötülük ve düşmanlık oturmuş birine – hele hele bu ailemizden biriyse onu sadece sevgi ile merhametle iyileştirebiliriz. Düşmanlıkla ve ona kızarak davranırsak kendimizden uzaklaştırırız.Bu nokta da tüm ebeveynlere düşen görev topluma yararlı bireyler yetiştirmeleri ve kendileride hem topluma hemde çocuklarına örnek birer insan olmalıdır..

„Ey iman edenler, eşlerinizden ve çocuklarınızdan size düşman olanlar vardır. (İyi yetiştirmek suretiyle) Onlardan sakının.“ (Et-Teğabün: 14)

Ayni zamanda anne-babalar çocukları arasında ayrım yapmamalı ve aralarında büyük-küçük, kız-oğlan diye haksızlığa yol vermemelidir. İslamiyetten önceki cahiliye döneminde kız çocuklarına değer verilmemekte idi ve kız çocukları doğduktan hemen sonra ya diri-diri toprağa verilir yada köle olarak pazarlarda satılırdı. İslamiyetin gelmesi ile birlikte Hz. Muhammed (s.a.v) bunu yasaklamıştır ve kız çocuklarının da tıpkı erkek çocukları gibi Allah'ın bize bir hediyesi, bir emaneti olduğunu buyurmuştur ve kendisi de buna örnek olarak kendi kız çocuklarını da tıpkı oğulları gibi çok sevmiştir. Bu konuda bizlere bir kaç hadisler miras bırakmıştır:

"Allah'tan korkun, ve çocuklarınız arasında adaleti gözetin."

Çocukların senin üzerindeki haklardan biri onlara eşit davranmanızdır. (Buhari)

Tabii ki ağabeyin kardeşten, kızın erkekden ayrılması gereken hususlar var, fakat bunlar zamanı gelince ve uygun bir dilde- kalp kırmadan anlatılmalıdr.

Çocuklar büyüdükçe dünyaları da büyüyor ve buna göre durmadan yeni sorular ve yeni ilgi alanları ortaya çıkıyor. Bu konuda ebevyen sabır gösterip çocugun sorularına mantıklı aynı zamanda anlayacağı dilde cevaplar vermeli ve onun kafasındaki sorunu çözerek ona yardımcı olmalıdır. Onlara Bir şey öğretirken veya herhangi bir konuda yalan soylememeliyiz. Yapamacağımız veya yerine getiremeyeceğimiz şeyler hakknnda verdigimiz sözler neticede çocuklarımızın bize-ebeyinlere veya büyüklerine olan güvenini azaltir. ve maalesef atalarımızın dediği gibi "ne ekersen, onu biçersin" sözü bir gün bizim karşımızada çıkabilir ve çocuklarımız da bize çesitli yalanlar söyleye bilirler.

Çocuklarımızın mahallede, okulda ve sonraki dönemlerde edindiği arkadaşları da onların geleceğine, egitimine ve başarı veya başarısızlığına etkileyici tesiri vardır. Bu sebepten onların sosyal ortamlarıda ebeveylerin mütemadi gözetimi altında olmalıdır. Ebeveynler bazen çocuklarını korumak, bazen ise tek başına ayakta kalmayı öğrenmesi ve haklarını bilmesi için aktif veya pasif gözetimci gibi onları izlemeli ve gerektigi hallerde kendisini öne çıkarmalıdır. Başkaları ile ilişkilerinde de tıpkı sevdiklerinde olduğu gibi sevgi, şevkat ve merhameti çocuklara adet edindirmeliyiz. Arkadaşlık konusunda çocuklarımızı her zaman kimsesiz ve yetimlerle arkadaş edinmeye ve beraber vakit geçirmeyi, sevgi, dostluk ve paylaşmayı da öğretmeliyiz. Çünkü bu çok sevaptır. Kitabımız Kur'ân-ı Kerimde de bununla ilgili ayet bulunmaktadır:

Allah'a ibadet edin ve ona hiçbir şeyi ortak koşmayın. Ana babaya, akrabaya, yetimlere, yoksullara, yakın komşuya, uzak komşuya, yanınızdaki arkadaşa, yolcuya, elinizin altındakilere iyilik edin. Şüphesiz, Allah kibirlenen ve övünen kimseleri sevmez. (Nisa 36)

Bu ayeti kerimeyi çocuklarımıza öğretmeliyiz ki onların sevgi ve merhametli bir insan olmalarını sağlayalım. ve asıl önemli olan anne-babalar önce kendileri sevgi ve merhametlerini gösterecekler ki,

onlar da bunu bir başkalarına sergilesinler. Resulullah torunu Hasan bin Ali'yi öptüğü sırada yanında Akra bin Habis oturmaktaydı. Akra, "Benim on tane çocuğum vardır, onlardan hiçbirini öpmedim." dedi. Resulullah ona doğru baktı ve sonra da adeta bize de örnek olacak bir söz söyledi, "Merhamet etmeyene merhamet olunmaz." buyurdu. (Buhari, Kitabu'l-Edeb, 26)

Çocuk Eğitiminde DİN Ve İmanın Önemi

Çouk eğitiminde önemli olan bir diğer kısım ise onların din eğitimi ve imanıdır. Çocuğuna imanı öğretmek, ibadetlerini vazifelerini öğretmek ebeveylerin görevi olarak gösterilir. Evlat ne kadar tatlı olsa da onu Allahın bir emaneti gibi kabul etmeli ve onları Allahın emrettigi gibi büyütmeliyiz. Onlara küçük yaşlarından dinin temeli olan namaz ibadetini, oruc tutmayı öğretmeli ve kalblerinde Allah sevgisini ve imanı yerleştirmeliyiz.

„Aile fertlerine namazı emret ve kendin de ona devam et." (Ta-Ha: 132)

Kur'ân-ı Kerim'deki bu ayetden de anlaşıldığı gibi çocuklara sadece namazı ve diger ibadetleri öğretmekle vazifemiz bitmiyor, aksine bunu onlara kendimiz de yaşayarak göstermeliyiz. Çünkü, „Lisanı hal, lisanı kalden entaktır" - yani insanın hal ve hareketi sözünden daha etkilidir. Bu yüzden anne baba önce kendileri çocuklarına örnek olacak islam ve güzel ahlak üzere bir yaşantı içinde bulunmalıdırlar. Kur'ân-ı Kerim'de kendimizi ve ehlimizi ateşten korumamız emredilmektedir. (Önder. 2016)

"Allah, o kimseye rahmet etsin ki 'Ey ailem! Namazınıza, orucunuza, zekâtınıza, miskinlerinize, yetim ve komşularınıza dikkat edin.' der. Ola ki Allah Teâlâ onları onunla beraber cennette toplar."

Çocuklara daha küçük yaşlarından Allahı, Kur'ân-ı Kerimi, peygamberi onların anlayacağı dilden anlatmalı ve zaman-zaman imanın şartlarını vs. öğretmeliyiz. Hadislerinden birinde peygamber efendimiz „- Çocuklarınıza „ilk söz" olarak „Lailahe illallah"ı öğretin." demiştir. Yani çocukların eğitiminde onların dünyalık değil de ahiretine yatırım yapın. Onları her fırsatda camiilere, medreselere, ibadetgahlara götürerek İslam kültürünü, müslüman olmanın güzelliğini anlatın. İslam dinini bir ilim dalı, yaşam tarzı, hayat felsefesi olarak çocuklarınıza öğretin, sadece ibadetleri yerine yetirmekle kalmasınlar. Çocukluklarından kaynaklanan ufak yaramazlıklarına rağmen Resulullah, torunları Hasan ve Hüseyin'i camiden, namazdan ve sohbet meclislerinden uzaklaştırmıyordu. Aksine, Hz. Peygamber onların caminin manevi havasından faydalanmalarını sağlayarak gönüllerinde namaz ve sohbet aşkını canlandırıyordu.

Din eğitimi konusunda çocuklarımıza İslamın sevgi ve temizlik dini olmasını aşılamalıyız. Onlara yer yüzündeki bütün canlılara, insan, hayvan veya bitkilere Allahın eseri olarak sevgi göstermesini öğretmeliyiz. Çocuklarımızı günlük hayatlarında temizlik kurallarına, üst-başlarına, söz ve hareketlerine fikir vermelerini öğretmeliyiz. Örneğin dişleri misvakla temizlemek, abdest almak, bayramlarda yeni elbiseler vs. onlara yaşayarak öğreteceğimiz temel bilgilerdir.

Böylece biz çocuklarımıza değil sadece ibadeti, ibadetin şartlarını ve felsefesini öğreterek onu hak yolda büyümesine vesile oluruz. Fakat bazen kendimizi dünya işlerine ve süslerine aşırı kaptırmış oluyoruz - evladlarımızı Allahın emaneti ve lütfu gibi değil, kendi egomuza - nefsimize aldanarak sahipleniyoruz. Olası bir kazada yada kaybında Allahı hesaba çekecek ve suçlayacak kadar kendimizi unutabiliyoruz. Oysa Allahü-Teala kitabında bizleri uyarıyor:

Ey iman edenler! Mallarınız ve evlatlarınız sizi, Allah'ı zikretmekten alıkoymasın. Her kim bunu yaparsa, işte onlar ziyana uğrayanların ta kendileridir. (Munafikun 9)

Buna göre çocuklar da mallar vs. dünya malları gibi bir sınav olarak kabul edilir ve ahirette hesabı sorulacak. Ebevyenler hem güzel ve ahlaklı müslüman yetiştirmekle, ve aynı zamanda çocuğuna kendini kaptırıp da dinden-ibadetden uzaklaşmamakla sınava çekilir.

Çocuk Eğitiminde İlim Ve Meslek Eğitimi

İslam dini imanın güçlü olması kadar müslümanın ilmli olmasını da emreder. Bu sebepdendir ki peygamber efendimiz Hz. Muhammed s.a.v ilim talebini her müslümana farz bilmiştir (Budak. 2014). İlim Çinde de olsa talep ediniz veya Hikmet müminin yitiğidir, onu nerde bulursa alır demiştir (Gözütok. 2013)

Çocuk egitiminde diğer önemli kısım onların gelecekde meslek eğitimi sayılır. Çocuklarımızın başarılı olmaları, gelecekde hayırlı ve lüzumlu bir mesleye yönlendirmek ebeveynlerin vazifelerindendir. Bu işe küçük yaşlarından onlarla oyunlar oynayarak, hobi edindirerek başlanılır. Peyğamberimizin de söylediği gibi ‘’Çocuğu olan onunla çocuklaşsın’’ Çocuklar daha küçükken onlarla oyuncakları ile oynamalı, daha sonra onlara kitablar ve hikayeler okumalı ve anlatmalıyız ki ilme eğitime, meslek ve başarı kazanmaya ilgileri artsın.

İslam ilm kültüründe öne çıkan öğrenci özgürlüğünü çocuklarımıza ister din eğitiminde isterse de dünyevi ilmlerde uygulamalıyız. Asırlar önce islam eğitiminde kullanılan bu metod günümüzde pedagogların tavsiyye ettiği bir metod olarak kararlaştırılmıştır. İmam Şafii bu konuda bir öğrencisine tavsiyede bulunmuşdur: ‘’Evladım, Allah seni hür yarattı, sen de yaratıldığın gibi hür yaşa.’’ Böylece öğrenciler derslerini iyice hazmettikten ve öğretmenlerini konuyu öğrendiklerine kanaata getirdiklerinden sonra yeni bir konu, bir kitab seçme özgürlüğüne sahiptirler. (Akarsu. Polat. 2014)

Çocukların yaşı ileriledikce bir meslek dalı üzere merakını ortaya çıkarmak ve keşf ettirmekle olabilir. Bu yolda onların zamanlarını boşa harcamamaları için günlük iş planları, ibadet, okul ve eğlence işlerini düzenli bir şekilde yapmalarını öğretmeliyiz. Bu konuda çocukları daha gençken eğitmeliyiz çünkü ilmi gençken öğrenen sanki taş üzerine nakş etmiş gibidir. Büyüdüğü zaman öğrenen ise sanki su yüzüne yazmış gibidir. (Budak 2014)

Sonuç:

Sonuç olarak özetle anlatmak istediğimiz konu bir müslümanın evladını nasıl yetiştirmesi gerektiğidir. Bizler islamın birer ferdi olarak eğerki çocuklarımızı dinimizin emrettiği gibi yetiştirmez isek o zaman kendi kendimize nasıl bir müslüman olduğumuzu sorgulamamız gerekir ve bilmeliyiz ki, ilerde çocuğumuzun başına bir felaket gelirse yada hayatlarında bedbaht olurlarsa işte o zaman pişmanlığımızın bize bir faydası olmayacaktır. Tam da bu sebepten geleceğimizin garantisi olan evlatlarımızı islam için yaşayan ve kalbinde Allah peygamber sevgisi dolu olan birer mümin kul olarak yetiştirmeye, güzel ahlaklı ve yararlı ilme sahip olmasına gayret etmeliyiz. Hz.Peygamberin söylediği gibi:

„Kişinin öldükten sonra geride bıraktığı şeylerin en hayırlısı, kendisine dua eden salih bir evlad, sevabı kendisine ulaşan sadaka-i cariye, kendisinden sonra halkın amel ettiği ilimdir.“ (Ebu Davud)

Bir diger husus da İslam dinine karşı olanların boş veya zayıf yetiştirilmiş çocukları ve gençleri hedef alarak onları dinden imandan uzaklaştırıp dinsiz etmeleridir. İslamiyeti yok etmek ve Allahın Emirler‘inin öğretilmesini ve yaptırılmasını engellemek için mühim nokta olan gençleri hedef alır ve ‘’gençlerin kafalarını yormamalıdır, din bilgilerini büyüyünce kendileri öğrenirler’’ gibi fikirleri etrafa yayarlar. Bugün bütün hristiyan ülkelerde bir çocuk dünyaya gelince (İslamla kıyaslarsak) bozulmuş olan dinlerinin gereğini yapıyorlar ve her yaştaki insanlara hristiyanlığı titizlikle aşılıyorlar. Müslümanların imanlarını ve dinlerini çalmak ve yok etmek için ve onları hristiyan yapmak için islam ülkelerine paket paket kitap broşür ve kaset gönderiyorlar. O halde müslümanlar olarak bizler din cahillerinin hilelerine yalanlarına aldanmamalı ve çocuklarımıza sahip olmalıyız. Unutulmamalıdır ki, evlat nimetinin kıymeti bilinmezse elden gider. Çocuklarımıza önce Allaha kul, peyğambere ümmet, anne-babaya evlat olduğunu öğretmeliyiz ve daima büyüklerine saygılı olması gerektiğini örnek bir şekilde anlatmalıyız... SELAM ve DUA ile

Kaynakça:

Abdülkadir Karahan. Kırk Hadis: Kırk hadis'te Hz. Peygamber'in Dilinden Adalet. 2013. Sayfa 4.

Ali Budak. Efendimiyin Aile ve Sosyal Hayatı. Işık Yayınları. 2014. Sayfa 13.

Aile ve eşlerin gecimi. Nisâ, 34-35; Kavram, pdf. 168. Sayfa 12-16. (23.10.2016).

İbrahim Sarı. İslamda Çocuk. Nokta E-Book, 2016. Sayfa 10.

İslamda çocuk terbiyesi. <http://www.mumsema.org> (15.10.2016).

Kuran-i Kerim. Elmalılı Hamdi Yazır. Kasım Yayla. Merve Basım Yayın Dağıtım San. 2002. sayfa. 85, 322, 556, 558, 561.

Sevim Asımgil. Hz.Peygamberin Sünnetinde Çocuğun Değeri. <http://www.kevserdenizi.com> (25.10.2016).

Salim Akaru. Kebir Polat. Çocukların dini eğitiminde öğretilecek cümleler: Çocuklara İslami Eğitimin verilmesi teknikleri. 2014.

Seçme hadisler. Diyanet İşler Başkanlığı Yayınları. 13. Baskı. Ankara 2004. sayfa 136.

Şakir Gözütok. İslam'ın Altın Çağında İlim. Nesil digital. 2013. Sayfa 11.

Zeynep Önder. Çocuğun Dini Eğitiminde Ailenin Yeri. <http://www.siyerinebi.com/tr> (15.10.2016).

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Materyal Oluşturma

Developing Material For Development Of Pronunciation Skills In Turkish's Teaching As A Foreign Language

Kürşat İLGÜN *
Latif İLTAR **

Öz:

Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin önemi anlaşılmış ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerindeki eksiklikleri gidermek ve öğretimi geliştirmek amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Öğrenim görmek veya ticari faaliyet için ülkemizi tercih eden yabancıların fazlalaşmasıyla beraber bu alanda faaliyet gösteren kurum-kuruluşlar ve yayınlar da aynı oranda artmıştır. Farklı ülkelerden gelen ve farklı dil yapılarına sahip yabancıların Türkçeyi istenilen düzeyde öğrenmesi için bu farklılığa yönelik bazı önlemlerin alınması gerekmektedir. 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş neticesinde milyonlarca Suriyeli ülkesini terk etmek zorunda kalmıştır. Ülkesini terk etmek mecburiyetinde kalan Suriyeli vatandaşlar en fazla Türkiye'ye göç etmiştir. Bugün itibarıyla ülkemizde 2.7 milyon Suriyeli sığınmacı bulunmaktadır. Suriyeli sığınmacıların ülkemize göç etmeleri beraberinde birtakım sorunları da getirmiştir. Bu sorunların en başında uyum problemi yer almaktadır. Ülkemizde geçici koruma kimliği altında yaşamlarını sürdüren Suriyeli vatandaşların uyum probleminin en başında dil farklılığından kaynaklı sorun gelmektedir. Dil farklılığından kaynaklı uyum problemleri sonucunda gettolaşmalar meydana gelmekte ve Suriyeliler kendi mahallelerinde kendilerince yaşayarak Türk toplumundan tamamen kopuk bir hayat sürmektedirler. Türkiye'ye göç etmiş Suriyeli vatandaşların uyum problemlerini aşabilmeleri için Türkçe öğrenmeleri temel teşkil etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde hedef kitlenin aynı ana diline sahip olması bir takım sorunları yanında getirdiği gibi dil öğretimini gerçekleştirenler için birçok kolaylığı da sağlamaktadır. Bu çalışma 2011 yılı itibarıyla ülkemize yoğun bir göç gerçekleştirmiş olan Suriyelilerin ve Arap ülkelerinde Türkçe öğrenen Arapların telaffuz becerilerini geliştirmek amacıyla yazılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Telaffuz, Telaffuz Farklılıkları, Araplara Türkçe öğretimi.

* MEB, ilgunkursat@gmail.com
** Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, iltar07@hotmail.com

Abstract

In recent years, the importance of teaching Turkish as a foreign language has been understood and many studies have been carried out in order to improve the teaching and to overcome the deficiencies in teaching Turkish as a foreign language. Along with the surplus of foreigners who prefer our country to study or trade, the institutions and publications operating in this area have also increased. In order for foreigners from different countries and with different language structures to learn Turkish at the desired level, it is necessary to take some measures to address this disparity. In the wake of the civil war that started in Syria in 2011, it had to leave millions of Syrian countries. Syrian citizens who were forced to leave their country migrated to Turkey the most. As of today, there are 2.7 million Syrian asylum seekers in our country. The migration of Syrian asylum seekers to my country also brought with them some problems. At the beginning of these problems is the problem of adaptation. The problem of the adaptation of the Syrian citizens who survive under the temporary protection identity in our country comes from the language difference at the beginning. As a result of adaptation problems stemming from language differences, ghettoization takes place, and Syrians live a life completely separated from Turkish society by living in their own neighborhoods. Turkish learning is the basis for Syrian citizens who have emigrated to Turkey to overcome adjustment problems.

The goal of foreign language teaching is to have the same mother tongue as the target language, as well as bringing a number of problems to those who perform language teaching. This study was written in 2011 to improve the pronunciation skills of the Syrians who have made an immense migration to my country and the Arabs who learned Turkish in Arab countries.

Keywords: Pronunciation, Pronunciation Differences, Arabic Teaching in Turkish.

Giriş

Teknolojik gelişmelerle birlikte farklı dilleri konuşan insanlar birbiriyle daha fazla iletişim kurmaya başlamış ve bunun sonucu olarak milletler arasındaki ticarî ilişkiler, diplomasi ve turizm gelişmiştir. Yabancı dil öğrenmek artık herkes için bir zorunluluk haline gelmiş ve dil öğrenmenin en kolay yolunu bulmak için daha fazla çalışma yapılır olmuştur.

Farklı kıtalarda farklı milletler yaşamakta ve farklı alfabeler kullanılmaktadır. Bu farklılığın bir sonucu olarak farklı dil özellikleri oluşmuştur. Dil fonetiğinin farklı olması yabancı dil öğrenimini güçleştirmekte ve telaffuz yanlışlıkları meydana getirmektedir. Yabancı dil öğrenecek hedef kitlenin hangi milletten olduğu o dilin öğretimi konusunda uygulanacak programın da içeriğini belirlemektedir.

İnsanın hayatı boyunca sahip olduğu bilgi, görüş ve düşünceleri başkalarına sözlü olarak aktarmasına konuşma denmektedir. Yazmayla birlikte dilin anlatım boyutunu oluşturan konuşma, yazıdan daha önce vardı ve yazının icadına kadar tek iletişim vasıtası olarak kullanılmıştı. Konuşma, iletişim vasıtalarının gelişmesiyle birlikte bugün de etkililiğini sürdürmektedir. (Sallabaş, 2012:2200)

Geçen bir iki asır içinde güçlü devletler, kendi dillerini kendi millî çıkarları için başka uluslara öğretmek için büyük çaba göstermişler ve başarılı olmuşlardır. Artık günümüzde güçlü ülkeler bu çabaya gerek duymamaktadır. Çünkü dillerini öğrettikleri ülkelerde dilleri, o ülkenin eğitim dili, hatta yaygınlaşmış ana dili gibi konuşulur olmuştur. Ayrıca güçlü ülkelerin ekonomik ve kültürel gücü de kendi dillerinin başka uluslarca öğrenimini hızlandırmıştır. Bu durum olağan hâlâ devam etmektedir.(Kara, 2010:662)

Ülkemizde bulunan yabancıların fazlalaşması ve farklı dillerin farklı ses yapılarının çoğalmasıyla "Telaffuz Eğitimi" daha fazla üzerinde durulması gereken bir konu haline gelmiştir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, yabancı dil öğrenimi konusunda ortak bir seviye grubu oluşturmuşsa da her dilin öğrenimi ayrı bir metot ve program gerektirmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde her

ülkenin ekonomik ve sosyal şartları, aynı zamanda bu alanda yetişmiş uzmanlarının sayısı ve niteliği de ayrı bir önem arz etmektedir.

A. Telaffuz Eğitimine Genel Bakış

İnsanlar arasındaki en önemli iletişim aracı dildir. İnsanlar duygu, düşünce ve duygularını birbirlerine daha çok, dil aracılığıyla, yani konuşarak aktarırlar. Ne kadar iyi konuşurlarsa bu aktarma işini o kadar iyi yaparlar. Özellikle günümüzde insanların sosyal hayatlarında başarılı olabilmeleri, güzel konuşma ve iyi iletişim kurma yetenekleri ile doğru orantılıdır. Bundan dolayı güzel konuşma toplum içinde hayatın her aşamasında aranan bir özellik olmuştur. İnsanlar bu özelliğe sahip olabilmek için konuşmalarını geliştirmeye çalışmışlar, karşısındaki kişileri etkilemek için kelimelerin telaffuzuna çok önem vermişlerdir.

Yabancı dil öğretiminde dil gelişimini tam olarak sağlamak için okuma, dinleme yazma ve konuşma becerilerini aynı oranda geliştirmiş olmak gerekir. Konuşma becerisi ise dil gelişiminin en belirgin göstergesidir. Bir kişinin bir yabancı dili öğrenme sırasındaki motivasyonu konuşma becerisini ortaya koyması ile orantılıdır. Çünkü kişiler bir dili öğrendiklerini iletişim kurdukları sürece görebilmektedirler. Doğal hayatta insanlarla kurulacak iletişim dinlediklerini anlayarak ve anlatmak istediklerini konuşarak gerçekleşmektedir. Anlatmak istediklerini anlatırken kişiler doğru bir şekilde konuşma becerilerini hayata geçirmelidirler. Konuşma becerisinin en önemli unsurlarından birisi telaffuzdur. Kullanılacak kelimelerin doğru bir şekilde telaffuz edilmesi konuşmanın anlaşılmasının temel yolunu oluşturmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi içerisinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde en önemli kısmı telaffuz oluşturur. Bu nedenle yabancı dil öğreniminde telaffuz büyük önem arz etmektedir. Türkçe öğretimi sırasında bir sınıfta en çok üzerinde durulması gereken konu, Türkçeyi telaffuz, vurgu ve tonlamaya uygun olarak öğretmektir. Alfabe öğretilirken verilecek olan örneklerden başlayarak bunun üzerinde çok önemle durulması gerekir. Buna dikkat edilmezse aynı sınıfta birden fazla söyleyiş biçimiyle karşı karşıya kalınacaktır. (Barın, 2004:24)

Ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan kurum ve kuruluşlarca ortak bir program bulunmamaktadır. Bu sebeple her kurum farklı bir program ve uygulama gerçekleştirmektedir. Kurumlar gerçekleştirdikleri programlara göre farklı dil öğretim setlerini ve materyalleri kullanmaktadırlar. Dil öğretiminin ortak bir şekilde gerçekleştirilmesi için Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni her ne kadar başvuru kaynağı olarak kullanılsa da yoruma oldukça açıktır. Bu sebeple dil seviyeleri içerisinde gerçekleştirilen konuların öğretimi kullanılan dil öğretim setine göre farklılıklar göstermektedir. Bununla beraber Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, ortak bir seviye belirlese de her dilin kendine özgü ses yapısının olması konuşma becerisinin geliştirilmesinde ve telaffuz becerisinin geliştirilmesinde farklılıklar ortaya çıkarmaktadır.

B.Telaffuz Farklılıkları

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde hedef kitlenin dil özelliklerinin ne olduğunu bilmek oldukça önemlidir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin aynı uyruktan geliyor olması telaffuz hatalarının tespit edilmesini ve düzeltilmesini kolaylaştıracaktır. Yurt dışında gerçekleştirilen Türkçe öğretiminde ve özellikle Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyelilere yönelik olarak gerçekleştirilecek öğretimde aynı uyruktan gelen yabancıların yapmakta oldukları telaffuz hatalarının bilinmesi ve bu hataların düzeltilmesi için buna uygun çalışmaların yapılması verimliliği artıracaktır.

Bununla beraber ülkemizde Türkçe öğrenmeye gelmiş yabancıların genel olarak hangi ülkelerden geldiklerini bilmek ve telaffuz sırasında hangi hataları yaptıklarını ortaya çıkarıp buna uygun çalışmalar yapmak da oldukça büyük önem arz etmektedir.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün 2015 Türkiye Göç Raporu (2016:27) verilerine göre 2015-2016 öğrenim yılında ülkemizdeki üniversitelerde okuyan yabancı öğrencilerin ülkelerine ait verilere göre öğrenci sayısı ve geldikleri ilk 10 ülke tabloda gösterilmiştir.

ÜLKE	**ÖĞRENCİ SAYISI**
Azerbaycan	12.969
Türkmenistan	10.371
Suriye	9.919
İran	5.782
Afganistan	4.509
Irak	4.500
Kazakistan	2.032
Kırgızistan	2.027
Yunanistan	2.017
Libya	1.677
Diğer	34.734
Toplam	**90.537**

Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının her yıl yaklaşık olarak 5.000 yabancı uyruklu öğrenciye yükseköğrenim bursu vermesi yoluyla ve ülkemizde yer alan üniversitelerin son yıllarda göstermiş oldukları gelişmeler ile birlikte ülkemizde yükseköğrenim gören öğrenci sayıları her geçen yıl artmaktadır. Tablo 1'de de görüldüğü üzere 2015-2016 öğrenim yılında 90.537 öğrencinin Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim görmekte olduğunu görüyoruz. Bu öğrencilerden Başbakanlık bursundan faydalananların tamamı 1. sınıfa başlamadan önce C1 seviyesinde Türkçe yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir. Başbakanlık bursu haricinde kalan yabancı uyruklu öğrencilerin ise Türkçe eğitim veren üniversite ve bölümlerde 1. sınıfa başlayabilmeleri için en az B2 seviyesinde Türkçe belgesine sahip olmaları üniversitelerin hemen hemen tamamınca şart olarak sunulmaktadır.

Türkiye'de öğrenim görmekte olan öğrencilerle beraber Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yurt dışında açmış olduğu Yunus Emre Enstitülerinde, yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde ve yabancıların kendi ülkelerinde açmış oldukları özel kurslar aracılığıyla Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bunlara ek olarak Maarif Vakfının dünyanın tüm ülkelerinde açması planlanan okullarıyla da beraber Türkçe öğrenen sayısı oldukça artacaktır.

Yabancı dil öğretiminde 4 temel becerinin birbirine eşit oranda geliştirilmesi gerekmekle birlikte dil öğrenenlerin en büyük arzusu genel itibarıyla öğrenmekte olduğu dilde konuşabilmektedir. Bu nedenle konuşma becerisi dil öğrenen kişiler için büyük bir öneme sahiptir. Konuşma becerisinde yapılan telaffuz hataları hedef kitlenin ana diline göre büyük farklılıklar göstermektedir. Bunun için hedef kitlenin ana diline uygun olarak telaffuz hatalarının tespit edilmesi ve düzeltilmesi gerekir.

Bugün dünya üzerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sayılarına bakacak olursak Yunus Emre Enstitülerinde 2009-2015 yılları arasında toplam 34.893 kişi Türkçe öğrenmiştir. Yunus Emre Enstitülerinde Türkçe öğrenenlerin %33'ü Arap ülkelerindendir ve sayıları 11.521'dir (Balcı vd, 2016:67) Sayısal veriler ışığında ana dillerine göre bir sınıflama yapılacak olursa Yunus Emre Enstitülerinde ana dili Arapça olanların sayısı diğerlerinden daha fazladır.

2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş sonucu ülkemize yuğun bir göç gerçekleşmiştir. Bugün Birleşmiş Milletler'in (2016) vermiş olduğu rakamlara göre ülkemizde bulunan Suriyeli sığınmacı sayısı 2.753.696'dır. 2015 Türkiye Göç Raporu'na (2016:44) göre bu sayının %36.4'ü 5-19 yaş arasında yer almaktadır.

Yukarıda vermiş olduğumuz veriler doğrultusunda bugün Türkçe öğrenen yabancıların büyük çoğunluğunu ana dili Arapça olanlar oluşturmaktadır. Bu sebeple çalışmamızda ana dili Arapça olanların yapmış oldukları başlıca telaffuz hataları verilecek olup bunların düzeltilmesi için gerekli etkinlik çalışmamız içerisinde yer alacaktır.

C. Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Belli Başlı Telaffuz Hataları ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Geliştirilebilecek Materyaller

Bir dilin telaffuzunun öğretimi yabancı dil öğretiminin ilk derslerinden itibaren gerçekleştirilmesi gerekir. Yabancılara Türkçe öğretirken tanışma dersinden sonra yapılması gereken ilk şey alfabe öğretimi olmalıdır. Alfabe öğretimi sırasında alfabedeki seslerin telaffuzuna oldukça önem verilmelidir.

Araplara Türkçe öğretimi sırasında alfabe farklılığından kaynaklanan birtakım sorunlar bulunmaktadır. Alfabeden kaynaklı sorunlar içerisinde bazı harflerin ses özelliklerini birbirini karşılamaması ve bazı seslerin diğer dilde bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Türkçe sesliler bakımından oldukça zengin bir dil olarak kabul edilebilir. Türkçede yazı dilinde 8 ünlü harf bulunurken konuşma dilinde 21 birincil ve ikincil ünlü bulunur (Temizyürek vd., 2007:136). Türkçedeyer alan "I,O,Ö,Ü,Ç,G,Ğ,J,N" seslerinin Arapçada karşılığı bulunmamaktadır. Türkçede yer alan harflerin Arapçadaki karşılıkları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Türkçe	Arapça
A	ا
B	ب
C	ج
Ç	Yok
D	د
E	ا
F	ف
G	Yok
Ğ	Yok
H	ه
I	Yok
İ	ى
J	Yok
K	ك
L	ل
M	م
N	ن
O	Yok
Ö	Yok
P	Yok
R	ر
S	س
Ş	ش
T	ت
U	و
Ü	Yok
V	و
Y	ى
Z	ز

Alfabedeki seslerin öğretimi konuşma becerisinin temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple alfabede yer alan seslerin öğretimine büyük bir önem verilmeli, öğrencilerin bu sesleri doğru bir şekilde öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Arap asıllı öğrenciler bu sesleri öğrenirken özellikle Arapça ve Türkçede yer alan ortak kelimelerin telaffuzunda büyük sorunlar yaşamaktadırlar. Örneğin öğrenci "Akrep" kelimesini telaffuz ederken iki farklı telaffuz hatası içerisine düşmektedir. Birincisi Türkçe "a" sesini Arapçadaki " ع" (ayın) sesi ile karıştırmaktadır. İkincisi ise "p" sesinin Arapçada olmamasıdır. Akrep kelimesinde "p"nin Arapçada "b" harfiyle yazılmasıdır. Akrep örneğinde olduğu gibi ortak kelimelerin telaffuzunda yaşanan sorunların çözümü için seviyelere uygun bir ortak kelimeler sözlüğü oluşturulabilir. Sözlükte yer alan kelimelerin telaffuzları için dinleme dosyaları oluşturulabilir. Burada dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi de yalancı eş değerliliklerdir. Öğrenci seviyesine uygun olarak öğreneceği kelimenin hem telaffuzunu hem de anlamını doğru olarak öğrenmelidir.

Araplara Türkçe öğretiminde telaffuz hatalarını düzeltmek ve telaffuzu geliştirmek için tekerlemeler kullanılabilir. Tekerlemelerdeki kelimelerin ve tekerlemenin genel manasının öğrenciler tarafından bilinmesinin bir önemi olmadığı burada öğrencilere hissettirilmelidir. Tekerlemeler kolaylıklarına ve zorluklarına göre tüm seviyelerde kullanılabilir. Tekerleme örneklerinin zenginliği de dikkate alınarak ortak sözcükleri barındıran bazı tekerlemelerin telaffuz oyunlarıyla pekiştirilmesi sağlanabilir.

Mâni örnekleri, ses tekrarlarını bünyesinde barındırması ve kısa ifadelerden oluşması nedeniyle alfabeden kaynaklanan hataların giderilmesinde kullanılabilir. Alfabe farklılığından kaynaklanan ve fazlaca karıştırılan seslerin etkinlik örneklerinde kullanılması ifadeyi güçlendirecektir. Hazırlanacak etkinliklerde seviye grupları da dikkate alınarak gruplandırma yapılmalıdır. Eski kelimeleri fazlaca barındıran mânileri kullanmaktan kaçınılmalıdır.

Ninni örnekleri, mâniler gibi ses tekrarlarını bünyesinde barındırdığı için telaffuz geliştirmede kullanılabilir. Hazırlanacak etkinliklerde ortak sözcükleri barındıran ninnilere yer verilebilir ve müzik materyalleriyle bu etkinlikler güçlendirilebilir. Ninnilerin ezgisel ögelerden oluşması, akılda kalıcılığı olumlu yönde etkileyecek ve sürekli söylenen ninnilerle telaffuz becerileri pekiştirilecektir.

Etkili öğretim tekniklerinden olan "Konuşma Halkası" etkinliği ile yabancı öğrencilerin seviye gruplarına göre önceden hazırlanmış olan ortak sözcüklerinin öğrenciler tarafından sıra ile söylemeleri ile telaffuz eğitimi geliştirilebilir. En az hatayı yapan öğrenci ödüllendirilir. Aynı sözcüklerden oluşan oyunun belli aralıklarla tekrar etmesi ortak sözcüklerin telaffuzunu güçlendirecektir.

Geleneksel Karagöz ve Hacivat oyunuyla öğrencilerin ilgisini çekmek oldukça kolay olacaktır. Bu sebeple Karagöz ve Hacivat oyunu telaffuz hatalarının düzeltilmesi ve telaffuz eğitiminin geliştirilmesi için ileri seviyelerde kullanılabilir. Önceden hazırlanacak oyun metinlerinde telaffuz hatalarının düzeltilmesi konu edilmelidir. Örneğin Karagöz'ün yaptığı telaffuz hatalarını düzeltmeye çalışan Hacivat ve bundan kaynaklanan anlaşmazlık mizahi bir şekilde sunulur. Bu oyunu öğrencilerin darama tekniğiyle sunmaları istenir. Drama tekniği öğrenmenin kalıcı olmasında etkili bir yöntemdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz eğitiminin seviyelere uygun olarak verilmesi de büyük önem taşımaktadır. Örneğin, gelecek zaman eklerinin öğretimi konusu A1 veya A2 seviyesinde gerçekleşmektedir. Bu seviyelerde gelecek zaman eklerinin doğru telaffuzunun verilmesi öğrencilerin gramer yapısını öğrenmesini zorlaştırabilecektir. Çünkü dil öğretiminde en dikkat edilmesi gereken konulardan birisi işleyen belleğe gelen bilgilerin işleme süresinin uzatılmasıdır. Bunun için aynı anda birden fazla bilginin yüklenmeye çalışılması aynı bilgisayar işletme sisteminde olduğu gibi bilgini geç öğrenilmesine veya sorun oluşmasına yol açabilecektir. Bu sebeple gelecek zaman eklerinin doğru telaffuzunun ilerleyen seviyelerde B1 seviyesinde verilmesi daha doğru olacaktır.

Sonuç:

Ülkemizde dil öğretiminde son yıllarda yapılan çalışmalar ve meydana gelen gelişmeler, bu alanın her yönüyle ayrı ayrı incelenmesi gerektiğini göstermiştir. Dünyada yabancı dil öğretimini milli bir mesele haline getiren devletler, buna göre bir dil politikası oluşturmuş ve amaçlarına ulaşmıştır. Bunun en belirgin örneği İngiltere'dir. İngiltere bugün İngilizce öğretimi üzerinden büyük miktarlarda paralar kazanmakta ve İngiliz kültürünü İngilizcenin gittiği tüm topraklarda aşılamaktadır. Bütün bunlar gösteriyor ki yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda yapılması gerekenlerin başında, devletimizin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine bir politikaya sahip olması gerekmektedir.

Bir kişinin yabancı dili tam anlamıyla öğrenmesi için temel dil becerilerinin hepsine hâkim olması gerekmektedir. Bu hâkimiyeti sağlamak için de her beceri için ayrı yöntem ve teknikler benimsenmeli ve yapılacak etkinlikler buna göre belirlenmelidir. Dil öğreniminin en belirgin göstergesi olan konuşma becerisi için her milletten oluşan gruplar için dil seviyeleri ve anadili ses yapıları ayrıntılı bir şekilde incelenmeli, telaffuz farklılıkları da göz önüne alınarak gerçekçi ve uygulanabilir programlar oluşturulmalıdır.

Kaynakça:

Birleşmiş Milletler. "Syria Regional Refugee Response" (2016) 20.09.2016 http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224 .

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. "2015 Türkiye Göç Raporu" (2016) 20.09.2016 http://www.goc.gov.tr/files/files/_2015_g%C3%B6%C3%A7_y%C4%B1ll%C4%B1k_rapor_18_04_16.pdf .

Kara, Mehmet "Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler" Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. (2010) 661-696.

Barın, Erol "Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler" Türkiyat Araştırmaları Dergisi. (2004) 19-30.

Sallabaş, M.Eyüp " Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi" Turkish Studies, (2012). 2200-2218.

Balcı, Mustafa, Gündüz Fikriye, Gönültaş Gül ve Aramak Kürşat, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar. Develi, Hayati vd, (Ed.) Tarihi Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi II: Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi- Yunus Emre Enstitüsü Ankara:Kültür Sanat. (2016).

Temizyürek, Fahri. Erdem İlhan ve Temizkan Mehmet. Konuşma Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap. (2007).

Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Ses Kirliliği (Gürültü) Kavramına İlişkin Algıları

The Perceptions Of Secondary School 6th And 7th Class Students On The Concept Of Sound Pollution (Noise)

Doç. Dr. Turhan ÇETİN *
Merve MAVİ **

Öz:

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan ses kirliliği (gürültü) kavramının altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; öğrencilerin ilgili kavrama ilişkin geliştirdikleri metaforlar, çizdikleri resim/karikatürler incelenmiştir. Nitel araştırma deseninde tarama modelinde gerçekleştirilmiş olan araştırmada, üçgenleme şeklinde veri toplamaya uygun olarak nitelendirilen nitel araştırma teknikleri (mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizi) birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kocaeli kent merkezindeki devlet ortaokullarında çalışmaya katılım gösteren üç yüz 6. ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların çoğunluğunun ses kirliliği (gürültü) kavramını "önemi olmayan ve gereksiz", "sevilmeyen veya kızgınlık uyandıran" ve "zarar veren rahatsız eden" şeklinde algıladıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, ses kirliliği (gürültü), metafor, çevre kirliliği, nitel araştırma

Abstract :

This research aims at identifying perception and perspectives of 6th and 7th grade students towards "sound pollution" concept within the context of Social Studies curriculum. In this direction, metaphors and pictures/cartoons that students' formed and drew about the concept were examined. In this qualitative study designed in survey model used data research techniques such as collecting data via metaphors, semi-structured interview, and document analysis in triangulation method. Research was carried out at a state secondary school of Kocaeli province in the fall semester 2015-2016 academic year. The working group of the study consisted of 300 7th and 8th grade students. Content analysis was conducted to analyse and interpret the data of the study. Consequently, in this research, most of the participants marked that they perceived "sound pollution" as "insignificant and unnecessary", "beastly and enraging" and "damage and worrier".

Keywords: Social studies, sound pollution, metaphor, environmental pollution, qualitative study.

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, cetin.turhan@gmail.com
** MEB Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Kocaeli Milli Eğitim Müdürlüğü, Kocaeli, Türkiye, mrv_mavi26@hotmail.com

Giriş:

İnsanların çevreyi değiştirme çabaları geçmişten günümüze hep devam etmiştir. Fakat çevre sorunları son zamanlarda hem Türkiye hem de dünya çapında insanların gündeminde daha fazla yer işgal etmektedir. Bu sorunların önemi giderek artmakta ve acil önlemler alınmasını gerekli kılmaktadır (Yalçınkaya, 2013:417). Özellikle teknolojinin de gelişmesiyle ses kirliliği (gürültü) de önemli bir sorun halini almıştır.

20. yüzyılın başında gelişmeye başlayan endüstrileşme sonucu, sanayi makinalarının sesleri gücün, ilerlemenin ve daha iyi bir yaşamın sembolleri olarak kabul edilirken, günümüzde gelişimin olumsuz faktörleri olarak da yorumlanmaktadır. Bu olumsuz faktörlerin en önemlilerinden birisi de gürültüdür. Gürültü, teknolojik gelişmelerin yol açtığı atıkların en önemlisidir. Çünkü hemen hemen her tür üretim ya da etkinlikte, söz konusu üretim ve etkinliğe özgü atıkların yanı sıra gürültü de bulunmaktadır. Doğal olarak bu durum gürültünün günümüzde en yoğun çevre kirliliği etkeni durumuna düşmesine yol açmıştır. Sesler kişilere göre farklı algılanabilmektedir. Yüksek sesle dinlenen veya çalınan müzik aleti, motosiklet kullanan bir gencin aracının susturucusunu çıkarıp aracını daha gürültülü yapması kendisi tarafından eğlence gibi algılanırken, başkaları için rahatsız edici olabilmektedir. Sesler kişilerin bedensel, ruhsal, sosyal huzurunu ve iş performansını bozduğu zaman gürültü olarak tanımlanmaktadır. Kısaca gürültü aslında sesin kirlenmiş halidir. Yani belirgin bir özelliği olmayan ve istenmeyen seslerdir. 11 Aralık 1986 tarih ve 19308 sayılı Resmi Gazete'de Yayınlanan Gürültü Kontrol Yönetmeliği'nde gürültü "Gelişigüzel yapısı olan ses spektrumudur ki sübjektif olarak istenmeyen ses" olarak tanımlanmaktadır (Uslu ve Yücel, 1997:9)

Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'nün açıklamasına göre; insan sağlığını etkileyen gürültünün en etkin kaynağı trafik kaynaklı olanıdır (World Health Organization, 2000; Salomonsand Pont, 2012; akt. Bayramoğlu vd., 2014:36). Özellikle dünyada ve Türkiye'deki metropol kentlerde motorlu taşıtların artması ile birlikte gürültünün de arttığına dair çalışmalar bulunmakta olup, şehir yoğunluğu ile ses kirliliği (gürültü) arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Tangand Wang, 2007; Wangand Kang, 2011; akt Bayramoğlu vd., 2014:36). Ses kirliliği (gürültü); insanların yaşamında çeşitli fiziksel ve psikolojik sorunların ortaya çıkışında etkisi bulunan bir çevre ve sağlık sorunu olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacılar birçok ülkede ses kirliliği (gürültü) sorunlarının insanların yaşamlarında yol açtığı olumsuz etkileri araştırmışlardır. 1971 yılında Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından "gürültünün, insan sağlığına karşı ana tehdit olarak görülmesi gerektiği" ortaya konulmuştur. Bu araştırmaya göre Avrupa nüfusunun %25'i, 65 dB (Leq 24)'den fazla şiddette olan, insan sağlığını olumsuz etkileyecek derecedeki gürültüye maruz kalmaktadır. Fransa, Almanya, İngiltere ve Hollanda'da ise otoyol gürültüsünün toplumun %20-25'ini olumsuz yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Demirkale ve Aşcıgil, 2007; akt. Bayramoğlu vd., 2014:36).

Alan yazın incelendiğinde, doğrudan ses kirliliği (gürültü) ile ilgili araştırmaların (Bayramoğlu vd., 2014; Blojevic vd., 2008; Güremen, 2012; Karabiber, 2002; Kılcan vd., 2014; Şahin vd., 2014; Bulunuz, 2014; Tamer Bayazıt, 2011) sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak çevre, çevre sorunları ve çevre kirliliği başlıkları altında oldukça fazla araştırmanın (Yılmaz vd., 2002; Yalçınkaya, 2012; Tay, 2005; Seçgin vd., 2010; Öztürk, 2007; Özey, 2001; Öcal, 2013; Koç ve Karatekin, 2013; Kayalı, 2010; Karatekin vd., 2014; Karatekin, 2011; Karakuş vd., 2012; İbret vd., 2011; Gökçe vd., 2007; Çetin vd., 2015; Çepni, 2013; Aydın, 2010b; Aydın 2011) bulunduğu görülmektedir.

A. Gürültünün Etkileri

Gürültünün yani sesin kirlenmiş halinin insanların fizyolojik ve psikolojik sağlıkları üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Aynı zamanda insanların iş ve yaşam performanslarını da yakından etkilemektedir.

1. Fiziksel Etkileri

Gürültünün işitme sistemine etkileri geçici ve kalıcı olarak iki ayrı bölümde incelenebilir. Geçici etkilerin en çok karşılaşılanı geçici işitme (duyma) eşiği kayması veya duyma yorulması olarak bilinen işitme duyarlılığındaki geçici kayıptır. Yani geçici veya sürekli işitme bozukluklarına yol açar.

2. Fizyolojik Etkileri

Günümüzde gürültü, kişilerde en önemli stres kaynaklarından biridir. Ani olarak duyulan gürültü düzeyleri kişilerin kalp atışlarında (nabzında), solunum hızında, kan basıncında, metabolizmasında, görme keskinliğinde ve hatta derisinin elektrik direncinde değişiklikler oluşturmaktadır. Yüksek düzeyde gürültünün etkisinde kalan kişilerde, yüksek kan basıncı oluştuğu ve bu durumun kalıcı olduğu yapılan gözlemlerle kanıtlanmış bulunmaktadır. Uykusuzluk gürültünün neden olduğu rahatsızlıkların en önemlilerindendir.

3. Psikolojik Etkileri

Bulunan ortamda, fonksiyonlar için belirlenmiş gürültü düzeylerini aşan gürültünün etkisinde kalan kişiler rahatsız, tedirgin ve sinirli olmakta, tedirginlik ve sinirlilik hali gürültünün etkisi kalktıktan sonra devam edebilmektedir. Belirlenen düzeylerin aşıldığı durumlarda yorgunluk ve zihinsel etkinliklerde yavaşlama gözlenmektedir. Ani olarak yükselen gürültü düzeyleri insanlarda korku yaratabilmektedir.

4. Performans Etkileri

İş veriminin düşmesi, konsantrasyon bozukluğu, hareketlerin engellenmesi gibi etki şeklindedir. Etkisinde kalınan gürültü nedeniyle belli bir frekans aralığında oluşan kalıcı işitme kaybı diğer frekanslardaki seslerin duyulmasını ve algılanmasını engellemez, ancak bir takım fonksiyonların engellenmesine neden olabilir. Gürültünün iş verimliliği ve üretkenlik ile ilgili etkileri konusunda yapılan araştırmalar, karmaşık işlerin yapıldığı ortamların sessiz olması gerektiğini göstermiştir.

5. Gürültünün İnsan Üzerindeki Zararları

Gürültü özellikle insanlar üzerinde çok yönlü olumsuz etkiler yapmaktadır. Her şeyden önce fiziksel, fizyolojik, psikolojik rahatsızlıklar meydana getirir. Örneğin kılcal damarların daralmasına, kan basıncının artmasına, kalp atışı, kan dolaşımı ve solunum rahatsızlıklarının meydana gelmesine neden olur. İş gücü verimini ve konsantre olma yeteneğini azaltır. Mide ve on iki parmak bağırsağı ağrıları yapar. Hormon dengesizliği meydana getirir. Bu rahatsızlıklar yalnız gündüz değil gece de meydana gelir (Barth, 1987). Çevre ve Orman Bakanlığı tarafında 2011 yılında yayınlanan Çevresel Gürültünün Ölçüm ve Değerlendirme Kılavuzu verilerine göre gürültünün insan sağlığı üzerindeki etkileri oldukça önem taşımaktadır.

Tablo 1. Gürültünün Sınıflandırılması

1.Derecedeki Gürültüler (30-65 dB)	•Rahatsızlık •Kızgınlık •Konsantrasyon ve uyku sorunu
2. Derecedeki Gürültüler (65-90 dB)	•Kalp atışının değişimi •Solunum hızlanması •Beyindeki basıncın azalması
3. Derecedeki Gürültüler (90-120 dB)	•Fizyolojik gürültü •Baş Ağrısı
4. Derecedeki Gürültüler (120-140 dB)	•İç kulakta bozukluk
5. Derecedeki Gürültüler (140 > dB)	•Kulak zarının patlaması

Kaynak: Çevre ve Orman Bakanlığı, 2011.

Sovyetler Birliği'nde yapılan bir araştırmaya göre; sinirleri bozar ve insan organizmasının direncini zayıflatır. Yapılan araştırmalarda 60 dB civarında vücudun gerilim belirtileri gösterdiği, örneğin hormon salgısının arttığı belirlenmiştir. Yine Almanya'da yılda 5.000 ton uyku ilacı kullanıldığı bildiriliyor. Almanya'da yaşayan 6 milyon yüksek tansiyonlu insanın bu rahatsızlığında trafik gürültüsünün büyük payı olduğu saptanmıştır (Barth 1987). İstanbul'da yapılan bir ankette ise, gürültü sorunlarının diğer çevre sorunlarından çok sonra geldiği, bunun nedeninin de "Büyük kent insanının gürültüyü adeta kanıksadığı ve katlanması gerektiğine inandığı bir çevre sorunu olarak gördüğü" sonucu çıkmıştır (Bilen vd., 2012).

Özellikle büyük kentlerimizde gürültü yoğunlukları oldukça yüksek seviyede olup Dünya Sağlık Örgütünce belirlenen ölçülerin üzerindedir. Gelişmiş ülkelerde teknolojinin gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkmış olan gürültü sorunu, günümüzün önemli çevre sorunlarından birisi olmasına karşın, ülkemizde az bilinen bir kirlilik türüdür.Avrupa ülkelerinde 1960'lı yıllardan bu yana gürültünün kişisel ve toplumsal yaşam kalitesini düşürdüğü kabul edilmektedir. Hızla artan nüfusla birlikte gürültü kaynaklarının çoğalması, önlemlerin maliyetini yükseltiyor. Buna birde gürültü kirliliğinin yol açtığı sağlık sorunları ve verim kaybına ilişkin veriler de eklenince maliyet daha da artmaktadır. AB ülkeleri kapsamında yapılan bir araştırma 2000 yılında gürültü kirliliği nedeni ile ekonomik zararın 10-14 milyar Euro olduğunu ortaya koymaktadır (http://www.eea.europa.eu).

Çevre sorunlarının oluşmadan önce önlemeye yönelik çalışmalar ancak verilecek çevre eğitimi ile gerçekleşecektir. Çevre eğitimi ilk olarak ailede başlayan, okulda daha sistematik bir hal alan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç yaşanabilir bir dünya için çok önemlidir. Çevre eğitiminden beklenen ise insanların yaşadıkları çevreyi korumalarını sağlayabilmektir (Akınoğlu ve Sarı, 2009; Atasoy, 2006; Atasoy ve Ertürk, 2008; Aydın, 2010a; Demirkaya, 2006; Gökçe, 2009; Tahiroğlu vd., 2010; Tanrıverdi, 2010; Ünal, 2011; Ünal ve Dımışkı, 1999). Bu sebeplerden dolayı öğrencilerin çevre kirliliği konusunda duyarlı hale getirilmeye çalışılması, bir çevre kirliliği çeşidi olan ses kirliliğini (gürültüyü) nasıl algıladığını, bu kavramı hangi metaforları kullanarak açıkladığını, nasıl öğrendiğini ve yaşadıkları çevrenin öğrenmeye etkisini ortaya koymak amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

C. Yöntem

Çalışmada altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan ses kirliliği (gürültü) kavramını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla; mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizinden oluşan nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın bu yönüyle üçgenleme (metot üçgenlemesi) şeklinde veri toplamaya uygun olduğu söylenebilir. Guion'a (2002) göre

metot üçgenlemesi, çalışma için farklı metotların birlikte kullanımını içerir. Bu metotların kullanımına görüşme, gözlem, doküman analizinin değişim belirleme amaçlı aynı anda kullanılması örnek olarak verilebilir.

1. Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma deseninde tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum v.b. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırma denir (Büyüköztürk vd., 2014).

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak seçilmiş Kocaeli ili merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilirliğe dayalı örneklem oluşturmada amaç, bu yöntemin daha az maliyetli olmasını sağlamak ve tanıdık bir örneklem üzerinde çalışarak araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktır.

3. Veri Toplama Araçları

Mecazlar Yoluyla veri Toplama Formu

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan ses kirliliği kavramına yükledikleri anlamlara ilişkin metaforları (mecaz) belirlemek amacıyla çeşitli araştırmacıların (Saban, 2004; 2008a; 2008b; 2009; Öztürk, 2007; Güven ve Güven, 2009; Aydın, 2011; Çepni, 2013; Kılcan, 2013) kullandığı mecazlar yoluyla veri toplama formu kullanılmıştır.

Doküman İncelemesi

Araştırmanın bir başka veri toplama aracı; metafor oluşturulan ses kirliliği kavramı ile alakalı olarak öğrencilerin çizdikleri resim/karikatürlerden oluşan görsel dokümanlardır.

4. Verilerin Toplanması

Uygulama Aşaması

Araştırmanın uygulama aşamasında her bir öğrenciye, ses kirliliği kavramıyla alakalı metafor formu dağıtılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı kendisi ve araştırmayı yapma amacı hakkında kısa bilgiler sunmuştur. Çalışmanın nasıl yapılacağı konusuna geçmeden evvel, öğrencilere verilen formda yer alan yönerge okunarak araştırma konusunda bilgilenmeleri amaçlanarak çalışmaya başlanmıştır. Araştırmaya katılan her bir öğrenciden öncelikle Ses kirliliği (gürültü)…… gibidir, Çünkü ..... …… gibi cümlelerini tamamlamalarını sonra da Ses Kirliliği (gürültü) ile ilgili karikatür yada resim çizmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından incelenerek, öğrenciler tarafından ilgili kavrama ilişkin oluşturdukları metaforlar, gerekçeleri ve o gerekçeye ve kavrama uygun olarak çizdikleri resim/karikatürler bir alan uzmanı eşliğinde gözden geçirilmiş ve benzer resim/karikatür çizenler, farklı resim/karikatür çizenler ve hiç resim/karikatür çizmeyenler belirlenmiştir. Bu belirlemelerde; resim ve karikatürlerin öğrenciler tarafından özenle çizilip çizilmediği, anlaşılabilirliği, oluşturulan metaforun gerekçesini yansıtıp yansıtmadığı vb. etkenler uzmanlar tarafından görüş birliği göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek

ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Metafor kodlama ve ayıklama aşamasında ilk olarak araştırmaya katılan katılımcıların ürettiği metaforlar Excel programında alfabetik sıraya dizilerek bir liste meydana getirilmiştir. Araştırmanın amacına göre katılımcıların yazılarında, metaforların belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediğine bakılarak, her katılımcının formda dile getirdiği metafor kodlanmıştır. Sonrasında katılımcıların formları incelenerek; ses kirliliği (gürültü) kavramına ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesi bulunmayan formlar (1), belirtilen kavramın sadece tanımlanmasının yer aldığı formlar (2) ve kavrama ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesini tam olarak karşılamayan formlar (3) işaretlenmiştir. Bu belirtilen gerekçelere dayanarak ses kirliliği kavramıyla alakalı katılımcılar tarafından belirlenen "Ses kirliliği yaramaz sınıf gibidir. Çünkü herkes ayrı ses çıkarıyor. Karışık bir ses oluyor …", "Ses kirliliği kuşların hep bir ağızdan ötmesi gibidir. Çünkü kuşlarda insanlar gibi hep bir ağızdan konuşuyor ...", gibi ifadelerin yer aldığı 277 form araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Örnek metafor derleme aşamasında "metafor analizi" (Saban, 2009) ve "içerik analizi" (Yıldırım ve Şimşek, 2006) teknikleri kullanılarak her metafor parçalara ayrıştırılmıştır. Amacına göre katılımcıların yazdıkları metaforlar tekrar gözden geçirilerek, her metaforda (1) benzeyen, (2) benzetilen ve (3) benzeyen ve benzetilen arasındaki bağıntı analiz edilmiştir. Katılımcıların zayıf yapılı zihinsel imgeleri içeren formlarının ayıklanmasından sonra ses kirliliği kavramıyla ilgili 300 katılımcıdan toplam 23 adet geçerli metafor elde edilmiştir.

Kategori geliştirme aşamasında katılımcılar tarafından metafor formunda yer alan ses kirliliği (gürültü) kavramına yönelik geliştirilen metaforlar, katılımcıların oluşturdukları metaforun gerekçesine bakılarak kategorilendirilmiştir. Kategori oluşturmada; metaforun kelime anlamı değil, metaforun gerekçesi dikkate alınmıştır (Forceville, 2002; Lakoff ve Johnson, 2010).

Geçerlik ve güvenirliği sağlama aşamasında araştırmanın geçerliği ve güvenirliği için, araştırmada ulaşılan kavramsal kategorilerin bünyesinde yer alan metaforların, söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan katılımcılara ait metafor listeleri ve kavramsal kategorileri içeren listeler uzman tarafından incelenmiştir. Daha sonra uzmanın yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacının oluşturduğu kategoriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın güvenirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun/uzlaşmanın %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmaktadır (Saban, 2009).

verilerin bilgisayar ortamına aktarılma aşamasında katılımcıların geliştirdikleri metaforlar kategorilere ayrıldıktan sonra, bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlemlerden sonra, metaforların ve bulundukları kategoriyi temsil eden katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Bu hesaplama tabloları ile birlikte oluşturulan metafor kategorilerini açıklamak için katılımcılar tarafından metaforun oluşturulma gerekçesini belirten ifadelerden yüksek frekansa sahip olanları temsil edenler aynen alınarak ("..." tırnak içinde) bulgular kısmına yerleştirilmiştir. Yerleştirilen ifadelerin ardından o katılımcı tarafından çizilmiş, daha önceden elemeye tabi tutulmuş resim/karikatürler, hem katılımcının oluşturduğu metaforu hem de bu metafora ait gerekçeyi desteklemesi açısından bulgular kısmına yerleştirilmiştir.

D. Bulgular

Bu bölümde katılımcıların formları incelenerek geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde değerleri verilecektir. Yine katılımcıların geliştirdikleri metaforların kategorilere ayrılması ve bu kategorileri meydana getiren metaforların sayıları tablo halinde sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların geliştirdikleri

metaforlar ve oluşturulan kategorileri de verilmiştir. Yine katılımcılar tarafından oluşturulan resim/ karikatürler de yorumlanmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların "ses kirliliği" kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Canavar	1	4,35	12	Limon	2	8,70
2	Çöp yığını	1	4,35	13	Matematik	1	4,35
3	Gök gürültüsü	1	4,35	14	Okul bahçesinde bağıran çocuklar	1	4,35
4	Hava kirliliği	1	4,35	15	Pert araba	1	4,35
5	Hiç güldüremeyen palyaço	1	4,35	16	Rüzgar	2	8,70
6	Hoparlör	1	4,35	17	Saçma bir şarkı	1	4,35
7	İnşaatlarda kullanılan aletler	1	4,35	18	Siyah rengin diğer renklerle karışması	1	4,35
8	İpi salınmış boğa	1	4,35	19	Sokaklardaki çöp-ler	1	4,35
9	Kalbin gereksiz kan pompalaması	1	4,35	20	Teknoloji	1	4,35
10	Karga	1	4,35	21	Virüs	1	4,35
11	Katliam	1	4,35	**Top-lam**		23	100

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcılar "ses kirliliği" kavramına yönelik 23 adet metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforların tamamına yakını (21) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 2 metafor ise 2 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Ses kirliliği kavramına ilişkin metaforların frekans dağılımına bakıldığında en sık kullanılan metafor "limon" ve "rüzgâr"dır (f:2).

Tablo 3. Katılımcıların "ses kirliliği" kavramına yönelik sahip oldukları metafor ve kategorisi

Sıra No	Kategori adı	Metafor	Metafor mayısı	Toplam metafor
1	Önemi Olmayan ve Gereksiz	Çöp Yığını, Kalbin Gereksiz Kan Pompalaması	2	2
2	Sevilmeyen veya Kızgınlık Uyandıran	Hoparlör, Matematik, Pert Araba, Saçma Bir Şarkı, Siyah rengin diğer renklerle karışması,	5	5
3	Zarar veren Rahatsız Eden	Canavar, Gök Gürültüsü, Hava Kirliliği, Hiç Güldüremeyen Palyaço, İnşaatlarda Kullanılan Aletler, İpi Salınmış Boğa, Karga, Katliam, Limon, Okul Bahçesinde Bağıran Çocuklar, Rüzgâr, Sokaklardaki Çöpler, Teknoloji, Virüs	14	16

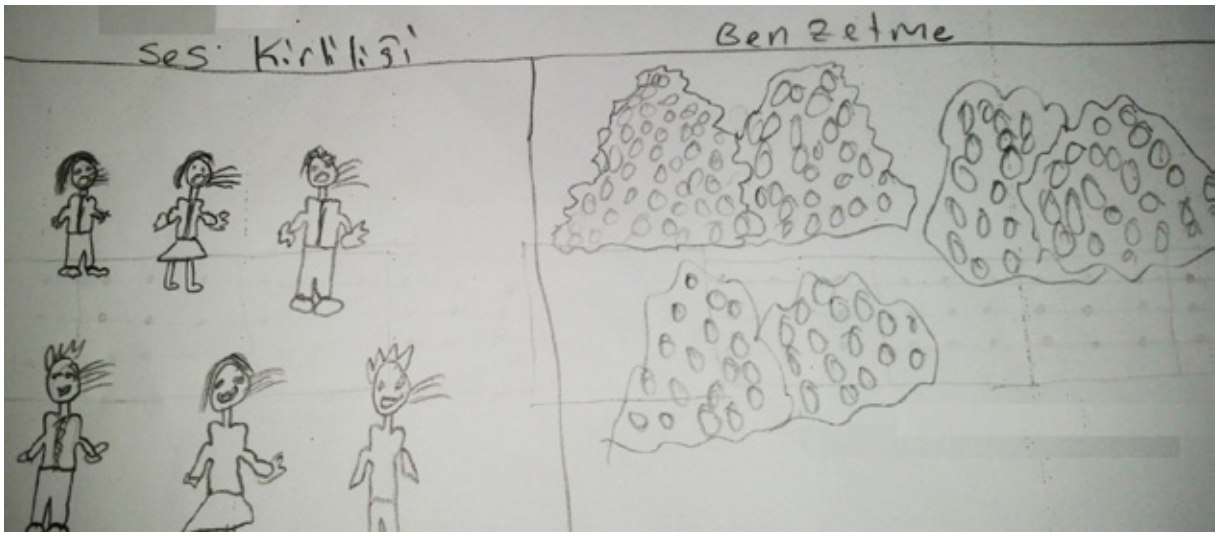
Tablo 3 incelendiğinde, Katılımcıların "ses kirliliği" kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından 3 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor katılımcıların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun kaynağını (gerekçesini) oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

Kategori 1: Önemi Olmayan ve Gereksiz

Tablo 3 incelendiğinde "önemi olmayan ve gereksiz" kategorisinin toplam 2 metafor ve 2 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her bir metaforun bir katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların "önemi olmayan ve gereksiz" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirilen metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

"Ses kirliliği kalbin gereksiz kan pompalaması gibidir. Çünkü insan öldükten sonra kalbinin kan pompalamasının bir önemi yoktur. Gürültü de bunun kadar gereksiz ve önemsizdir." (E,2)

"Ses kirliliği çöğ yığını gibidir. Çünkü çöpler gibi karmakarışıktır. Tüm insanlar aynı anda konuştuğunda çöpler gibi karmakarışık bir ses ortaya çıkıyor..." (K,18)



Kategori 2: Sevilmeyen veya Kızgınlık Uyandıran

Tablo 3 incelendiğinde "sevilmeyen veya kızgınlık uyandıran" kategorisinin toplam 5 metafor ve 5 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her bir metaforun bir katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların "sevilmeyen ve kızgınlık uyandıran" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirilen metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

"Ses kirliliği pert araba gibidir. Çünkü onun seveni yoktur. Pert arabanın alanı olmaz Arabayı satarken araba pert deyince insanlar uzaklaşır. Ses kirliliğinin de seveni olmaz." (E,9)

"Ses kirliliği hoparlör gibidir. Çünkü bazı düğünlerde ses sistemleri fazla cızırtılı oluyor. Bu yüzden insanlar hoparlörden çıkan sesten rahatsız oluyor. İnsanlar ses kirliliğinden de rahatsız oluyor…" (K,14)



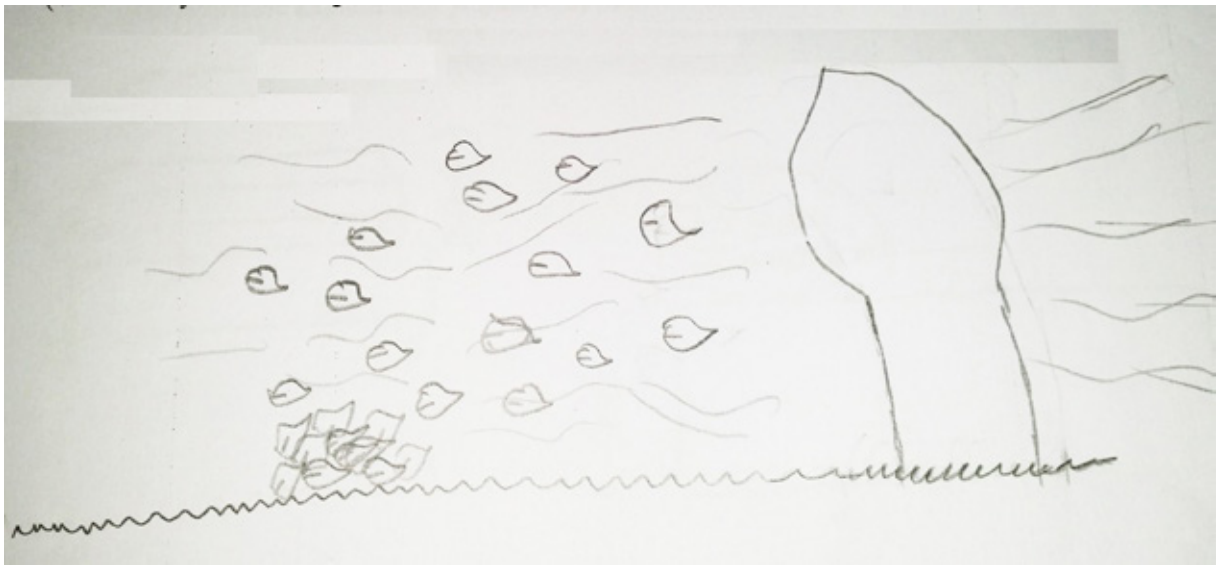
"Ses kirliliği saçma bir şarkı gibidir. Çünkü o şarkıyı dinler hiç zevk almazsınız…Hayatımızda çoğu zaman böyle sevmediğimiz şarkıları dinler gibi oluruz ama bu şarkıyı değiştiremeyiz…." (K,19)



Kategori 3: Zarar veren Rahatsız Eden

Tablo 3 incelendiğinde "zarar veren rahatsız eden" kategorisinin toplam 14 metafor ve 16 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı "rüzgar ve limon"dur (f:2). Aşağıda katılımcıların "zarar veren rahatsız eden" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirilen metafora ve o metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

"Ses kirliliği rüzgâr gibidir. Çünkü rüzgârda olup olmadık sesler çıkartır ve her yer birbirine karışır. Ses kirliğinde de aynı şeyler olur..." (K, 23)



"Ses kirliliği güldüremeyen palyaço gibidir. Çünkü birinin gereksiz yere ses çıkarması beni çok rahatsız eder. Palyaço da güldüremiyorsa yaptıkları insanı rahatsız eder… " (K, 13)

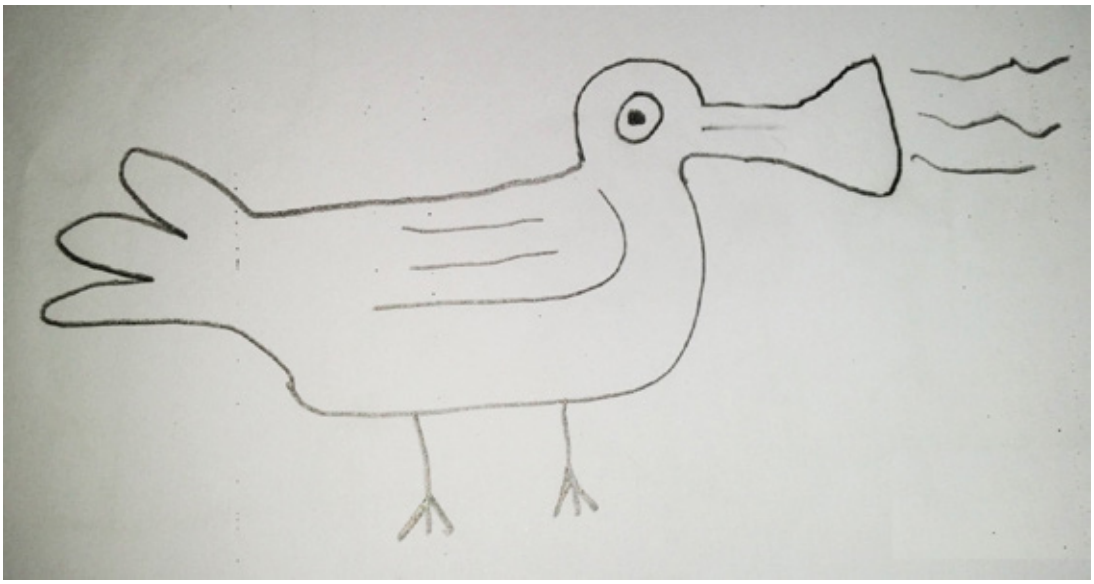


"Ses kirliliği limon gibidir. Çünkü gürültüde insanlar kulaklarını, yüzünü kapatır ve yüzünü buruşturur. Limonu da yediğimiz zaman ağzımız sulanır ve yüz ifademiz değişir… " (K, 16)

"Ses kirliliği virüs gibidir. Çünkü virüsler telefonumuza tabletimize zarar verir. Onları kullanılmayacak hale getirir. Gürültü de kulaklarımıza zarar verir ve duyma hızımız yavaşlar…" (K, 1)

"Ses kirliliği ipi salınmış boğa gibidir. Çünkü sürekli etrafa zarar verip insanları rahatsız eder. Gürültüyü önlemenin tek yolu da (o boğanın) ipinden tutulması önlem alınmasıdır"(E,3)

"Ses kirliliği karga gibidir. Çünkü kargalar sabah öter, arabalar da kornalarını çalarlar. İkisi de etrafını rahatsız eder…" (E, 11)



Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, öğrencilerinin ses kirliliği (gürültü) kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu araştırmanın bulguları birkaç önemli noktaya dikkat çekmektedir. Öncelikle, ses kirliliği (gürültü) kavramının tam olarak açıklanabilmesi için çok sayıda metafora ihtiyaç vardır. Bu çalışmaya özgü olarak katılımcılar tarafından ses kirliliği (gürültü) kavramına ilişkin toplam 23 adet geçerli metafor üretilmiştir (limon, pert araba, rüzgar, hiç güldüremeyen palyaço, matematik, karga, virüs, ipi salınmış boğa, teknoloji gibi). Bu durum, ses kirliliği (gürültü) kavramının sadece tek bir metafor ile bir bütün olarak açıklanabilmesinin mümkün olmadığını göstermektedir.

Ses kirliliği (gürültü) kavramına ilişkin katılımcıların geliştirdikleri metaforlara ve buna bağlı olarak oluşturulan metafor kategorileri ile katılımcılar tarafından çizilen resim/karikatürler incelendiğinde; katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ses kirliliği (gürültü) kavramını "zarar veren rahatsız eden" şeklinde algıladıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ses kirliliğini yani gürültüyü insanları ve çevreyi rahatsız eden ve zararlı bir davranış olarak yorumladıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların geliştirdikleri metaforlardan elde edilen metafor kategorilerine bakıldığında "sevilmeyen veya kızgınlık uyandıran" kategorisi dikkat çekmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlara (hoparlör, matematik, pert araba, saçma bir şarkı, siyah rengin diğer renklerle karışması) ve gerekçelerine bakıldığında ses kirliliği (gürültü) kavramını insanların sevmediği ve yaşamlarında olmaması gereken bir olgu olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Katılımcı tarafından belirtilen "Ses kirliliği pert araba gibidir. Çünkü onun seveni yoktur. Pert arabanın alanı olmaz Arabayı satarken araba pert deyince insanlar uzaklaşır. Ses kirliliğinin de seveni olmaz (K,9). "Ses kirliliği hoparlör gibidir. Çünkü bazı düğünlerde ses sistemleri fazla cızırtılı oluyor. Bu yüzden insanlar hoparlörden çıkan sesten rahatsız oluyor. İnsanlar ses kirliliğinden de rahatsız oluyor (K,14). "Ses kirliliği saçma bir şarkı gibidir. Çünkü o şarkıyı dinler hiç zevk almazsınız. Hayatımızda çoğu zaman böyle sevmediğimiz şarkıları dinler gibi oluruz ama bu şarkıyı değiştiremeyiz (K,19) şeklindeki görüşler yukarıda sözü edilen ifadeyi desteklemektedir.

Zarar veren rahatsız eden kategorisini oluşturan (canavar, gök gürültüsü, hava kirliliği, hiç güldüremeyen palyaço, inşaatlarda kullanılan aletler, ipi salınmış boğa, karga, katliam, limon, okul bahçesinde bağıran çocuklar, rüzgâr, sokaklardaki çöpler, teknoloji, virüs) metaforlar incelendiğinde katılımcılar ses kirliliği (gürültü) kavramını çevreyi rahatsız eden ve çevreye zarar veren bir olay olarak değerlendirmekte ve insanların özellikle de ruhsal sağlıklarının bozulmaması için ses kirliliğinin/gürültünün önlenmesinin oldukça önemli olduğunu algılamaktadır.

Kaynakça:

Akınoğlu, Orhan ve Aylin Sarı. "İlköğretim Programlarında Çevre Eğitimi". Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 30, 5-29, 2009.

Atasoy, Emin ve Hasan Ertürk. "İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması". Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,10,(1),105-122, 2008.

Atasoy, Emin. Çevre İçin Eğitim Çocuk-Doğa Etkileşimi. Bursa: Ezgi Kitabevi, 2006.

Aydın, Fatih. "Geography Teacher Candidates' Views about Environment Problems and Environment Education (Gazi University Case)". International Online Journal of Educational Sciences, 2, (3), 818-839, 2010a.

——. "Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları Metaforlar". Educational Sciences: Theory & Practice, 10, (3), 1313-1322, 2010b.

——. "Üniversite öğrencilerinin "çevre" kavramına ilişkin metaforik algıları". Doğu Coğrafya Dergisi, 26, 25-44, 2011.

Barth, Wolf Eberhardt. Praktischer Umwelt und Naturschuts. verlag Paul Parey, Hamburg ve Berlin, 1987.

Bayramoğlu, Elif., Buket Özdemir ve Öner Demirel. "Gürültü Kirliliğinin Kent Parklarına Etkisi ve Çözüm Önerileri: Trabzon Kenti Örneği". İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 4, (9), 35-42, 2014.

Belojevic, Goran ve diğer. "Urban road-traffic noise and blood pressure and heart rate in preschool children". Environment International, (34), 226–231, 2008.

Bilen, Ömer., Ayşenur Ökten ve Fulya Gökalp. "İstanbul'da Suçun Kentsel Sorun Algısındaki Yerinin Birliktelik Kuralları ile İncelenmesi". Journal Megaron, 7, (1), 26-35, 2012.

Bulunuz, Nermin. "Noise pollution in Turkish elementary schools: Evaluation of noise pollution awareness and sensitivity training". International Journal of Environmental & Science Education, 9, (2), 215-234, 2014.

Büyüköztürk, Şener ve diğer. Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2014.

Çepel, Necmettin. Gürültü Kirliliği. http://www.hlccevre.com/images/PDF/07062010b.pdf Erişim Tarihi 29.10.2016.

Çepni, Osman. "Sosyal bilgiler öğretimi programında yer alan coğrafi kavramlara ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, 2013.

Çetin, Turhan, Seda Önger and Arcan Aydemir. "Perceptions about the Nature of the 4th Grade Elementary School Students in Social Studies Education". Education in the 21st Century: Theory and Practice (Editörler: I. Koleva-R. Efe-E. Atasoy-Z. Blagoeva Kostova). ST. Kliment Ohridski University Press, Sofya, 2015. s. 139-152.

Çetin, Turhan., Kılcan., Bahadır., Cennet Güneş and Osman Çepni. "Examining Secondary School Students' Perceptions of the Concept of Migration: A Qualitative Study". International Journal of Education, 7, (3), 97-120, 2015.

Çevre ve Orman Bakanlığı. Çevresel Gürültünün Ölçüm ve Değerlendirme Kılavuzu, Ankara, 2011.

Demirci, Neşet ve Seda Efe. "İlköğretim Öğrencilerinin Ses Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi". Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi, 1, (1), 23-56, 2007.

Demirkaya, Hilmi. "Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar". Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16, (1), 207-222, 2006.

Forceville, Charles. Pictorial metaphor in advertising. Routledge. 2002

Gökçe, Nazlı. "Çevre Eğitiminde Gazetelerden Yararlanma". Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2, (6), 251-265, 2009.

Gökçe, Nazlı., Kaya, Erdoğan., Aktay, Sayım ve Muhammet Özden. "İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları". İlköğretim Online, 6, (3), 452-468, 2007.

Guion, Lisa Ann. Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies. 03 Haziran 2012, http://edis.ifas.ufl.edu/fy394. Erişim Tarihi: 15.07.2016.

Güremen, Lale. "Amasya Kentinde İlköğretim Okullarında İç ve Dış Çevre Gürültü Koşullarının Değerlendirilmesi". NWSA-Engineering Sciences, 9, (4), 26-47, 2012.

Güven, Bülent ve Sibel Güven. "İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme". Kastamonu Education Journal, 17, (2), 503-512, 2009.

İbret, Bilgin Ünal ve Duran Aydınözü. "İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin "Dünya" Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar". Kastamonu Eğitim Dergisi, 19, (1), 85-102, 2011.

Karabiber, Zerhan. "Gürültü kirliliği ve yapılarda ses yalıtımı". İzolasyon Dünyası Dergisi, 6-10, 2002.

Karakuş, Ufuk. Palaz, Tevfik., Bahadır Kılcan ve Osman Çepni. "Sosyal Bilgiler Müfredatında Yer Alan "Çevre Sorunları" Konularının Öğretiminde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi". GEFAD,32,(2),363-376, 2012.

Karasar, Niyazi. Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel, 2010.

Karatekin, Kadir. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2011.

Karatekin, Kadir., Zafer Kuş ve Zihni Merey. "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarının Çözümünde Sosyal Katılımları". İlköğretim Online, 13,(2), 345-361, 2014.

Kayalı, Hülya. "Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları". Marmara Coğrafya Dergisi, (21), 258-268, 2010.

Kılcan, Bahadır. "Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, 2013.

Kılcan, Bahadır., Çetin, Turhan and Bülent Aksoy. "The Urbanization Perceptions of the Eight Grade Students. Urban and Urbanization". (Editörler: R.Efe- T.T.Onay-E. Atasoy-I.Sharuho-M.Bayartan). ST. Kliment Ohridski University Press, Sofya, s. 325-342, 2014.

Koç, Hakan ve Kadir Karatekin. "Coğrafya Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". Marmara Coğrafya Dergisi, (28), 139-174, 2013.

Lakoff, George and Mark Johnson. Metaforlar, hayat, anlam ve dil (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma, 2010.

Miles, Matthew B. and A. Michael Huberman. Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

Öcal, Tülay. "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi". Marmara Coğrafya Dergisi, (27), 333-352, 2013.

Özey, Ramazan. Çevre sorunları. İstanbul: Aktif Yayınevi, 2001.

Öztürk, Çağrı. "Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 'coğrafya' kavramına yönelik metafor durumları". Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, (2), 55-69, 2007.

Saban, Ahmet. "Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar". Turkish Journal of Educational Sciences, 2, (2), 131-155, 2004.

——. İlköğretim "I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler". İlköğretim Online, 7, (2), 421-455, 2008a.

——. "Okula ilişkin metaforlar". Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55, (55), 459-496, 2008b.

——. "Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler". Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, (2), 281-326, 2009.

Seçgin, Fadime., Yalvaç, Gamze ve Turhan Çetin. "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Çevre Sorunlarına İlişkin algıları" International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey, s. 391-398.

Şahin, Kemalettin. "Atakum (Samsun) Şehrinde Çevresel Gürültü Kirliliği". Journal Of International Social Research. 7, (29), 722-730, 2014.

Şahin, Kemalettin., Alaattin Şahin ve Harun Reşit Bağcı. "Sinop Şehri ve Yakın Çevresindeki Bazı Okullarda Gürültü Kirliliği". Studies of The Ottoman Domain, 4, (6), 20-31, 2014.

Tahiroğlu, Mustafa., Yıldırım, Tahsin ve Turhan Çetin. "Değer Eğitimi Yöntemlerine Uygun Geliştirilen Çevre Eğitimi Etkinliğinin, İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumlarına Etkisi". Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, (30), 231-248, 2010.

Tamer Bayazıt, Nurgün ve diğer. "Assessment of noise annoyance in elementary schools according to field studies". ITU Journal Series A: Architecture, Planning, Design, 10, (2), 169-181, 2011.

Tanrıverdi, Belgin. "Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi". Eğitim ve Bilim, 34, (151), 89-103, 2010.

Tay Bayram. "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri". Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, (1), 209-225, 2005.

Uslu, Cengiz ve Muzaffer Yücel. "Adana kentinde gürültü kirliliği üzerine bir araştırma". Ekoloji ve Çevre Dergisi, 7, (25), 9-13, 1997.

Ünal, Fatma. "İlköğretimde Sürdürülebilir Çevre Eğitiminin Yeri". Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, (132), 68-73, 2011.

Ünal, Sevil ve Ebru Dımışkı. "UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (16-17), 142-154, 1999.

Yalçınkaya, Elvan. "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunları Farkındalık Düzeyleri". Marmara Coğrafya Dergisi, 25, 137-151, 2012.

——. "İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerine Göre Çevre Sorunları: Nitel Bir Çalışma". Marmara Coğrafya Dergisi, 27, 416-439, 2013.

Yıldırım, Ali ve Hüseyin Şimşek. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (2. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık, 2005.

Yılmaz, Ayhan., Morgil, İnci., Aktuğ, Pınar ve İsmail Göbekli. "Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre, Çevre Kavramları ve Sorunları Konusundaki Bilgileri ve Öneriler". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (22), 156-162, 2002.

http://www.eea.europa.eu Erişim tarihi, 29. 10. 2016.

Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Mevsimlik Göç Kavramına İlişkin Algıları

The Perceptions of Secondary School 7th and 8th Class Students on the Concept of Seasonal Migration

Doç. Dr. Turhan ÇETİN *
Harun TIRPANCI **

Öz

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan mevsimlik göç kavramının 7. ve 8. sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; öğrencilerin ilgili kavrama ilişkin geliştirdikleri metaforlar, çizdikleri resim/karikatürler incelenmiştir. Nitel araştırma deseninde tarama modelinde gerçekleştirilmiş olan araştırmada, üçgenleme şeklinde veri toplamaya uygun olarak nitelendirilen nitel araştırma teknikleri (mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizi) birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ağrı ili Doğubayazıt ilçesinde iki adet devlet ortaokulunda çalışmaya katılım gösteren 164 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların çoğunluğunun mevsimlik göç kavramını "süreklilik", "birikim", "zorunluluk", "tatil" ve "ayrılık" şeklinde algıladıkları görülmektedir

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, mevsimlik göç, metafor, göç, nitel araştırma

Abstract

This research aims at identifying perception and perspectives of 7th and 8th grade students towards "Seasonal Migration" concept within the context of Social Studies curriculum. In this direction, metaphors and pictures/cartoons that students' formed and drew about the concept were examined. In this qualitative study designed in survey model used data research techniques such as collecting data via metaphors, semi-structured interview, and document analysis in triangulation method. Research was carried out at a state secondary school of Doğubayazıt district of Ağrı province in the fall semester 2015-2016 academic year. The working group of the study consisted of 164 7th and 8th grade students. Content analysis was conducted to analyse and interpret the data of the study. Consequently, in this research, most of the participants marked that they perceived seasonal migration as "continuity", "saving", "obligation", "holiday" and "separation".

Keywords: Social studies, seasonal migration, metaphor, migration, qualitative study.

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, cetin.turhan@gmail.com
** MEB Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Ağrı Milli Eğitim Müdürlüğü, Ağrı, Türkiye, haruntirpanci19@gmail.com

Giriş

Metafor kelime olarak Grekçe "Metapherein'' kelimesinden türetilmiş olup Meta (Değiştirmek) ve pherein (taşımak) sözcüklerinin birleştirilmesi ile oluşturuluştur (Levine, 2005:172). Metafor günümüzde söylemi daha çok süslemeye yönelik bir söz sanatı olarak bilinmektedir. Metafor kullanımı daha genel olarak dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelmektedir.

Lakoff ve Johnson (2010:25) metaforu "bir düşünce malzemesi, insan kavrayışının bir şekli ve sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürü'' olarak tanımlarken, Levine (2005) ise "bir kavaramı ya da olguyu algıladığı biçimde benzetmeler kullanarak ifade etmesi'' şeklinde tanımlamaktadır.

Metaforlar genellikle söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret sayılır; ancak önemi bundan daha büyüktür. Metafor kullanımı bireyin genel olarak kavrayışına sinen, bir düşünme bir görme biçimi anlamına gelir. Metaforlar, söylenmek isteneni daha az sözcükle, daha vurgulu bir biçimde ifade etmeye yararlar. Başka bir deyişle, güçlü anlatımı daha az sözcükle ifade etme şansını, metaforlarla yakalamak mümkündür. Metaforlar; bireyi yaratıcı düşünmeye hayal etmeye kendi yaşantısı içinde anlamlandırmaya yönlendirmektedir. Aynı zamanda metaforlar bireyin sınırlanmasını engelleyerek onları yaratıcılığa yönlendirilirken, dilin derinliklerinde kendilerinin bulmalarını sağlamaktadır. Bu bakımdan, bireyin düşüncelerinin, duygularını yaşantılarını tanımlamalarında metaforlardan yararlanmaları kaçınılmazdır (Girmen, 2007).

Forceville (2002), herhangi bir şeyin metafor olarak kabul görmesi için şu üç sorunun yanıtlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar 1) Metaforun konusu nedir? 2) Metaforun kaynağı nedir? 3) Metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler nelerdir?

Bu ögeler arasındaki ilişki yapılan çalışmalardan hareketle şöyle ifade edilebilir. Metaforun konusu ''Mevsimlik göç çalışma gibidir'' cümlesindeki "mevsimlik göç" dür. Metaforun kaynağı "Mevsimlik göç çalışma gibidir'' cümlesindeki "çalışma" sözcüğüdür. Metaforun kaynağından yani çalışma sözcüğünden metaforun konusuna yani mevsimlik göçe atfedilen özellik ise "Çünkü iş imkânının yetersiz olduğu bölgelerden turizm sayesinde yazın iş imkânı çok olan sahil bölgelerine çalışmak için gidilmesidir'' şeklinde geliştirilen gerekçedir. Gerekçe olarak sunulan ifadeden anlaşılacağı üzere Mevsimlik göç tanımı çalışmak için gerçekleşen hareket yani ''bir ekmek kapısı'' olarak anlaşılabileceği ve metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özelliği belirtmektedir ve öğrenci tarafından geliştirilen bu metafor örneği soyut bir kavram olarak mevsimlik göçe ilişkin algıyı ve metafor öğeleri arasındaki bağlantıyı doğru bir şekilde ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda metaforların, soyut ve karmaşık olan olguları ve kavramları, daha somut olaylarla karşılaştırarak, bilinmeyen olgulara karşın yeni bir anlayış geliştirmeyi sağladığı söylenebilir (Ocak ve Gündüz, 2006:296).

Yılın belirli bir döneminde yaşadıkları ortamdan başka bir yere çalışmak için belirli süreliğine gitmeleri olayına mevsimlik göç denir. Mevsimlik göçlerde kişi yılın belirli zamanlarında birden fazla mekânda değişiklik yapmaktadır. Mevsimlik göçlerin dışında göçün süresi göçün niteliğini belirleyen ölçüt arasındadır (Sağlam, 2006: 34; Akkayan, 1979; Akgür, 1997; Çelik, 2005; Yılmaz, 2014). Mevsimlik göçün yaşanması durumunda birden fazla sosyal yapıyı etkileyen olaylar gerçekleşebilir. Genellikle bazı bölgelerde gerçekleşen yaylaya çıkma olayı mevsimlik göçe örnektir (Koca ve Girgin, 2000; Şen, 1984).

Göç olgusunun çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı söylenebilir. Özgüç ve Tümertekin (2002:308-310) göçlerin mesafeye, olayın gerçekleştirdiği yere, olayın gerçekleştiği yere, olayın sürekliliğine göre, sınıflandırılabileceği gibi devamlı ve geçici göçler olarak ele alınabileceğini belirtmiştir.

Konuya ilişkin alan yazın incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Eğitiminde mevsimlik göç kavramının öğretimine ilişkin doğrudan bir araştırma olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte araştırma konusu ile yakından ilgili olan göç kavramı ve öğretimine yönelik; Akkaya, 2012; Çetin vd. 2015; Kılcan vd. 2014; Öztürk, 2007; Güven ve Güven, 2009; Aydın, 2010; Çepni, 2013; Kılcan, 2013; Tuna, 2013, sınırlı

sayıda araştırmanın bulunduğu gözlemlenmiştir. Yine göç ve göçün kuramsal çerçevesine ilişkin; Özgüç ve Tümertekin, 2002; Yılmaz, 2014; Aker vd. 2002; Gürbüz, 2006; İçduygu ve Toktaş, 2002; Koçak ve Terzi, 2012 araştırmaların bulunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

A. Yöntem

Çalışmada yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan ve göçün türlerinden olan mevsimlik göç kavramını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla; mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizinden oluşan nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Çalışma bu yönüyle üçgenleme (metot üçgenlemesi) şeklinde veri toplamaya uygundur. Guion'a (2002) göre metot üçgenlemesi, çalışma için farklı metotların birlikte kullanımını içermektedir. Bu metotların kullanımına görüşme, gözlem, doküman analizinin değişim belirleme amaçlı aynı anda kullanılması örnek olarak verilebilir.

1. Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma deseninde tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırma denir (Büyüköztürk vd. 2014).

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak seçilmiş Ağrı ili Doğubayazıt ilçesinde yer alan iki adet devlet ortaokulunda yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören toplam 164 öğrenci oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilirliğe dayalı örneklem oluşturmada amaç, bu yöntemin daha az maliyetli olmasını sağlamak ve tanıdık bir örneklem üzerinde çalışarak araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktır.

3. Veri Toplama Araçları

Mecazlar Yoluyla veri Toplama Formu

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan mevsimlik göç kavramına yükledikleri anlamlara ilişkin metaforları (mecaz) belirlemek amacıyla çeşitli araştırmacılar (Saban, 2004; Saban, 2008; Saban, 2009; Öztürk, 2007; Güven ve Güven, 2009; Aydın, 2010; Çepni, 2013; Kılcan, 2013) tarafından kullanılan mecazlar yoluyla veri toplama formu kullanılmıştır.

Doküman İncelemesi

Araştırmanın bir başka veri toplama aracını ise metafor oluşturulan mevsimlik göç kavramı ile ilgili olarak öğrencilerin çizdikleri resim/karikatürlerden oluşan görsel dokümanlar oluşturmaktadır.

4. Verilerin Toplanması

Uygulama Aşaması

Araştırmanın uygulama aşamasında her bir öğrenciye, mevsimlik göç kavramıyla ilgili metafor formu dağıtılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce araştırmanın amacı hakkında kısa bilgi sunmuştur. Çalışmanın nasıl yapılacağı konusuna geçmeden evvel, öğrencilere verilen formda yer alan yönerge okunarak araştırma konusunda bilgilenmeleri amaçlanarak çalışmaya başlanmıştır. Araştırmaya katılan her bir öğrenciden öncelikle Mevsimlik Göç …… gibidir, Çünkü ..... …… gibi cümlelerini tamamlamalarını sonra da Mevsimlik Göç ile ilgili karikatür yada resim çizmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından incelenerek, öğrenciler tarafından ilgili kavrama ilişkin oluşturdukları metaforlar, gerekçeleri ve o gerekçeye ve kavrama uygun olarak çizdikleri resim/karikatürler bir alan uzmanı eşliğinde gözden geçirilmiş ve benzer resim/karikatür çizenler, farklı resim/karikatür çizenler ve hiç resim/karikatür çizmeyenler belirlenmiştir. Bu belirlemelerde; resim ve

karikatürlerin öğrenciler tarafından özenle çizilip çizilmediği, anlaşılabilir olup olmadığı, oluşturulan metaforun gerekçesini yansıtıp yansıtmadığı vb. etkenler uzmanlar tarafından görüş birliği göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

5. verilerin Analizi ve Yorumlanması

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu ortaya çıkarılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Metafor kodlama ve ayıklama aşamasında önce araştırmaya katılan katılımcıların ürettiği metaforlar Excel programında alfabetik sıraya dizilerek bir liste meydana getirilmiştir. Araştırmanın amacına göre katılımcıların yazılarında, metaforların belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediğine bakılarak, her katılımcının formda dile getirdiği metafor kodlanmıştır. Daha sonra katılımcıların formları incelenerek; mevsimlik göç kavramına ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesi bulunmayan formlar (1), belirtilen kavramın sadece tanımlanmasının yer aldığı formlar (2) ve kavrama ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesini tam olarak karşılamayan formlar (3) işaretlenmiştir. Bu gerekçelere dayanarak mevsimlik göç kavramıyla ilgili katılımcılar tarafından belirlenen metaforlardan benzetilen nesne veya olguyu gerekçesinin uyumsuz olduğu ya da gerekçesi yazılmayan toplam 137 form elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Örnek metafor derleme aşamasında ise "metafor analizi" (Saban, 2009) ve "içerik analizi" (Yıldırım ve Şimşek, 2006) teknikleri kullanılarak her metafor parçalara ayrıştırılmıştır. Bu aşamanın amacına göre katılımcıların yazdıkları metaforlar tekrar okunup gözden geçirilerek, her metaforda (1) benzeyen, (2) benzetilen ve (3) benzeyen ve benzetilen arasındaki bağıntı analiz edilmiştir. Katılımcıların zayıf yapılı zihinsel imgeleri içeren formlarının ayıklanmasından sonra mevsimlik göç kavramıyla ilgili 164 katılımcıdan toplam 27 adet geçerli metafor elde edilmiştir.

Kategori geliştirme aşamasında katılımcılar tarafından metafor formunda yer alan mevsimlik göç kavramına yönelik geliştirilen metaforlar, katılımcıların oluşturdukları metaforun gerekçesine göre kategorilere ayrılmıştır. Metafor kategorileri oluşturmada; katılımcıların geliştirdikleri metaforun kelime anlamı değil, metaforun gerekçesi dikkate alınmıştır (Forceville, 2002; Lakoff ve Johnson, 2010).

Geçerlik ve güvenirliği sağlama aşamasında araştırmada ulaşılan kavramsal kategorilerin bünyesinde yer alan metaforların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan katılımcılara ait metafor listeleri ve kavramsal kategorileri içeren listeler uzman tarafından incelenmiştir. Daha sonra uzmanın yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacının oluşturduğu kategoriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın güvenirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyum ya da uzlaşmanın %90 ve üzerinde olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmaktadır (Saban, 2009).

verilerin bilgisayar ortamına aktarılma aşamasında da katılımcıların geliştirdikleri metaforlar kategorilere ayrıldıktan sonra, bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlemlerden sonra, metaforların ve bulundukları kategoriyi temsil eden katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Bu hesaplama tabloları ile birlikte oluşturulan metafor kategorilerini açıklamak için katılımcılar tarafından metaforun oluşturulma gerekçesini belirten ifadelerden yüksek frekansa sahip olanları temsil edenler aynen alınarak ("..." tırnak içinde) bulgular kısmına yerleştirilmiştir. Yerleştirilen ifadelerin ardından o katılımcı tarafından çizilmiş, daha önceden elemeye tabi tutulmuş resim/

karikatürler, hem katılımcının oluşturduğu metaforu hem de bu metafora ait gerekçeyi desteklemesi açısından bulgular kısmına yerleştirilmiştir.

B. Bulgular

Bu bölümde katılımcıların formları incelenerek geliştirdikleri metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir. Yine katılımcıların geliştirdikleri metaforların kategorilere ayrılması ve bu kategorileri meydana getiren metaforların sayıları tablo halinde sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların geliştirdikleri metaforlar ve oluşturulan kategorileri de verilmiştir. Yine katılımcılar tarafından oluşturulan resim/karikatürler de yorumlanmıştır.

Tablo 1. Mevsimlik göç ile ilgili katılımcıların geliştirdikleri metaforlar

Sıra No	Metafor adı	Frekans (f)	Yüzde (%)	Sıra No	Metafor adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.	Karınca	1	3,7	10	Güneş	1	3,7
2.	Çobanlık	2	7,4	11	Leylek	2	7,4
3.	Özlem	2	7,4	12	Kaplumbağa	1	3,7
4.	İpek böceği	1	3,7	13	Karavan	1	3,7
5.	Kuş	3	11,1	14	Turist	1	3,7
6	Çalışmak	4	14,8	15	Ot	1	3,7
7	İnşaat	1	3,7	16	Gurbet	2	7,4
8	Bitki	1	3,7	17	Kumbara	1	3,7
9	Kuş Yuvası	1	3,7	18	Yer değiştirme	1	3,7
Toplam						27	100

Tablo 1 incelendiğinde mevsimlik göç ile ilgili toplamda 27 adet metafor geliştirilmiştir. Mevsimlik göç kavramına katılımcılar tarafından en çok geliştirilen metafor "çalışmak'' tır (f:4).

Tablo 2. Katılımcıların mevsimlik göç kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar ve kategorileri

Sıra No	Kategori adı	Metafor	Metafor sayısı	Toplam metafor
1	Süreklilik	Karavan, Kaplumbağa, Güneş, Leylek, Ot, Yer Değiştirme, Kuş, Bitki, Kuş Yuvası	9	12
2	Birikim	Karınca, İpek Böceği, Kumbara	3	3
3	Zorunluluk	Çalışmak, İnşaat, çobanlık	3	7
4	Tatil	Turist	1	1
5	Ayrılık	Özlem, Gurbet	2	4

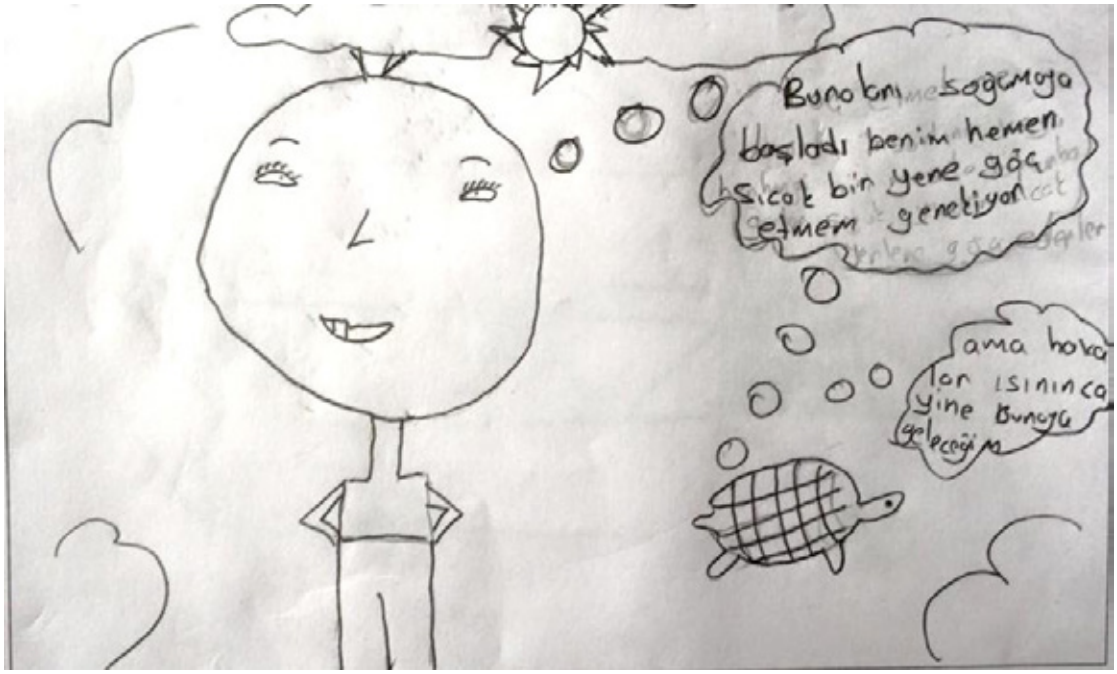
Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların "mevsimlik göç'' kavramına yönelik geliştirdikleri Metaforlar ortak özellikleri bakımından süreklilik, birikim, zorunluluk, tatil ve ayrılık olmak üzere 5 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her bir metafor katılımcının yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun kaynağını oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

Kategori 1: Süreklilik

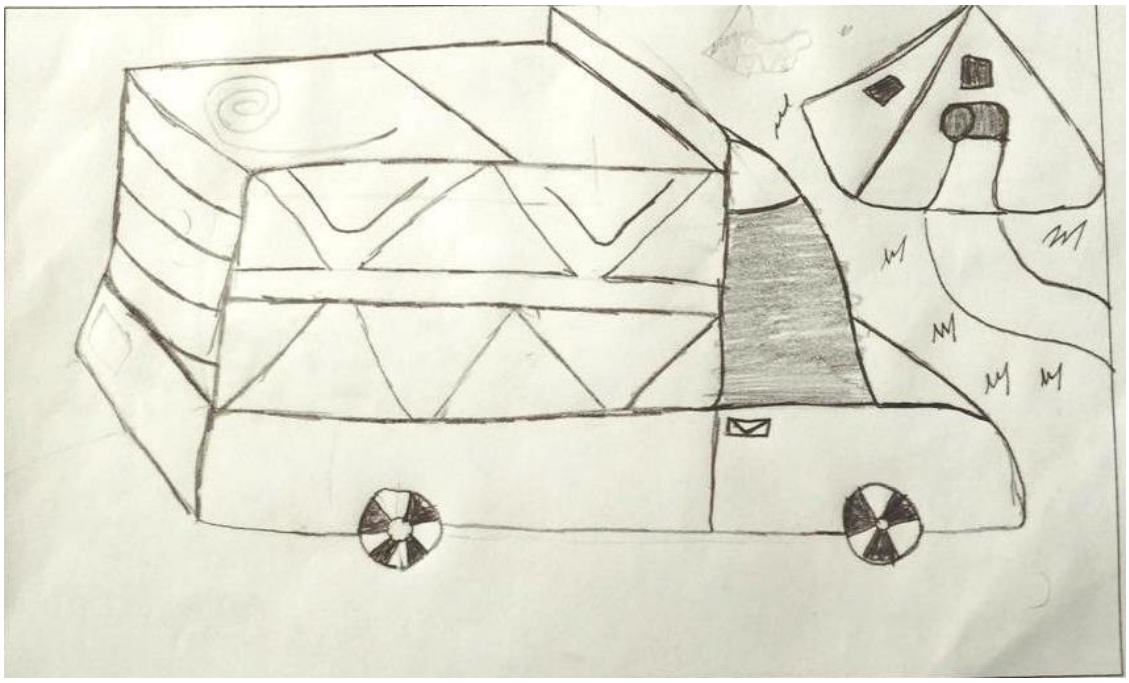
Tablo 2 incelendiğinde "süreklilik'' kategorisinin toplam 9 metafor ve 12 katılımcının şeklinde oluşturulduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı "Kuş" tur (f:3).

Aşağıda katılımcıların "süreklilik" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlara ve o metafora ait resme/ karikatüre yer verilmiştir.

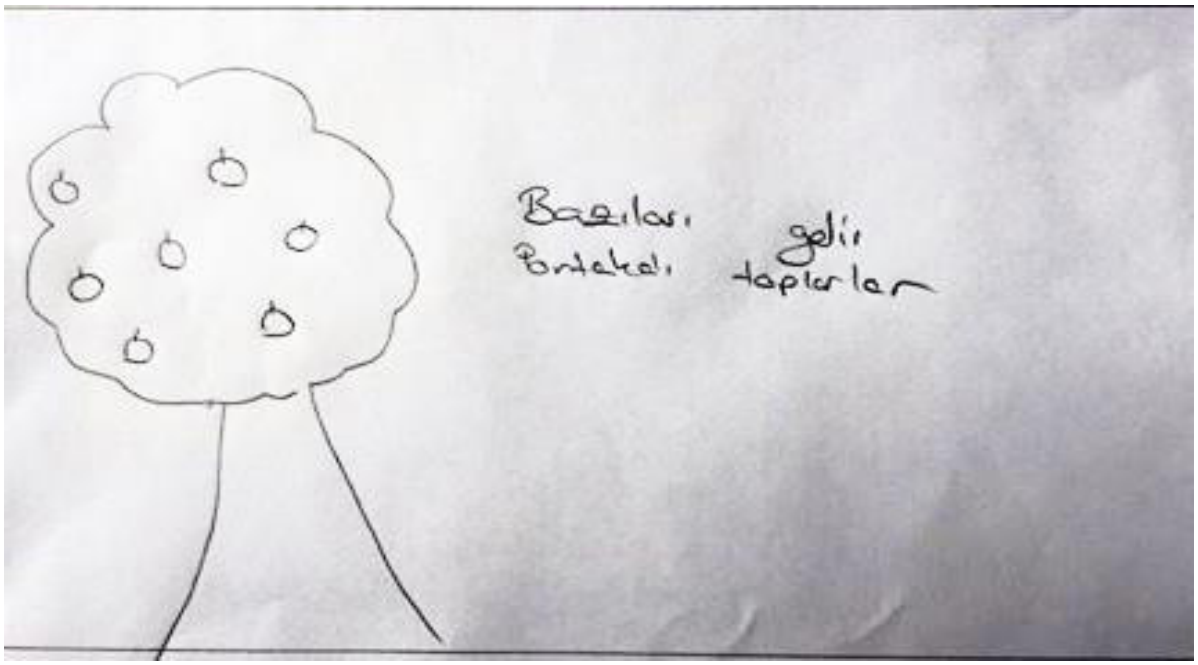
"Mevsimlik göç kaplumbağa gibidir. Çünkü kaplumbağalar evlerini sırtlarında taşırlar ve havaların soğuması ile yaşadıkları yeri terk edip sıcak yerlere göç ederler. Evlerini sırtlarında taşıdıkları için yiyecek ihtiyaçları için sürekli yer değiştirler'' K,147



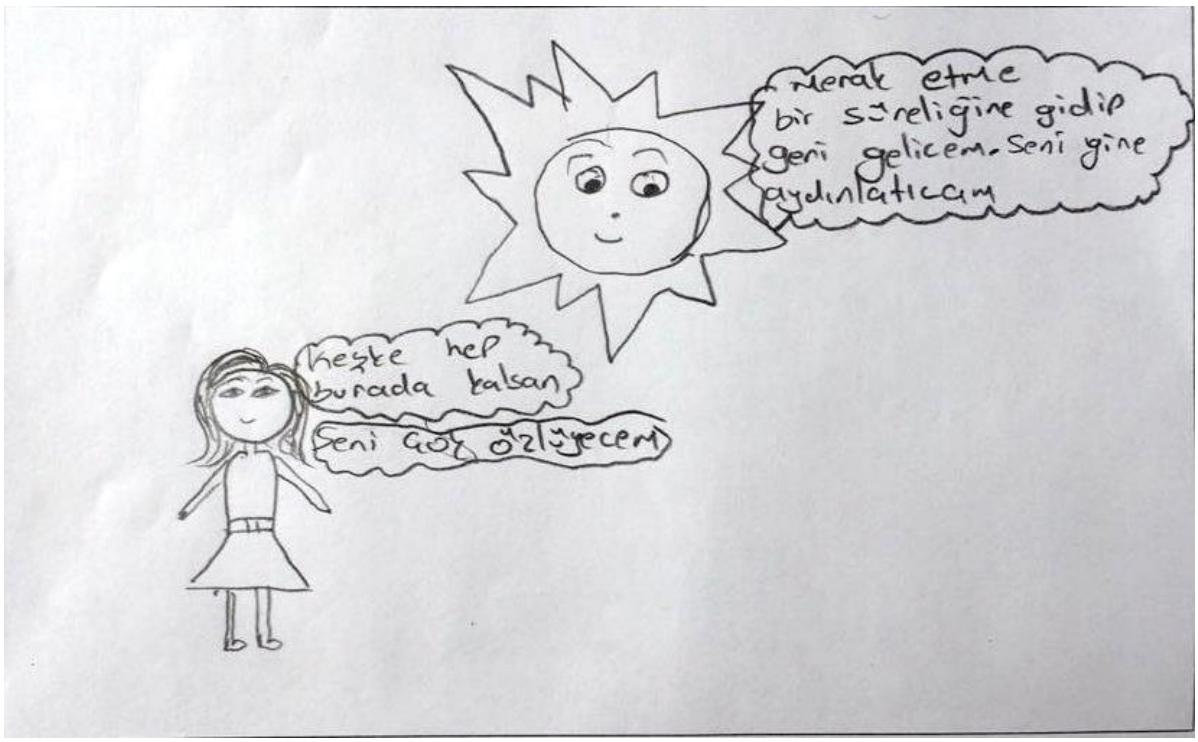
"Mevsimlik göç karavan gibidir. Çünkü mevsimlik göç ile biz evimizden farklı bir yerde de belli bir süre yaşarız. Yaşadığımız sabit bir yerimiz yoktur. Her zaman yaşadığımız mekân değişir…" K,86



"Mevsimlik göç yer değiştirme gibidir. Çünkü doğudakiler batıya yazın çalışmaya giderler. Kışın ise evlerine geri dönerler…" K,3



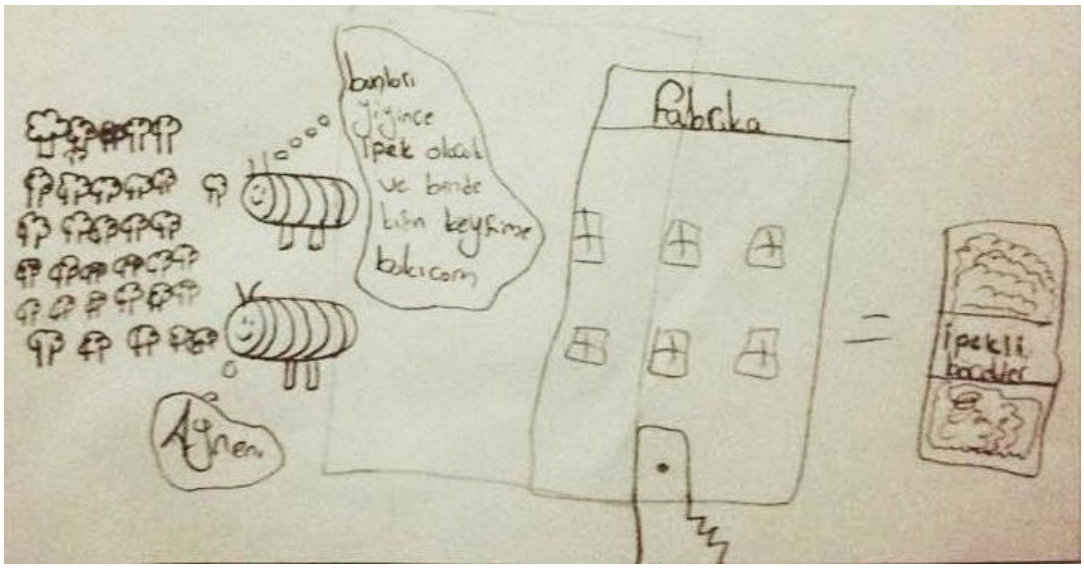
"Mevsimlik göç güneş gibidir. Çünkü güneş bir yerde iken bir süre sonra yer değiştirip başka bir yere gidiyor. Onu bekleyen başka insanları aydınlatması ve ısıtması gerekiyor. Bu süreç sürekli devam ediyor…" K,25



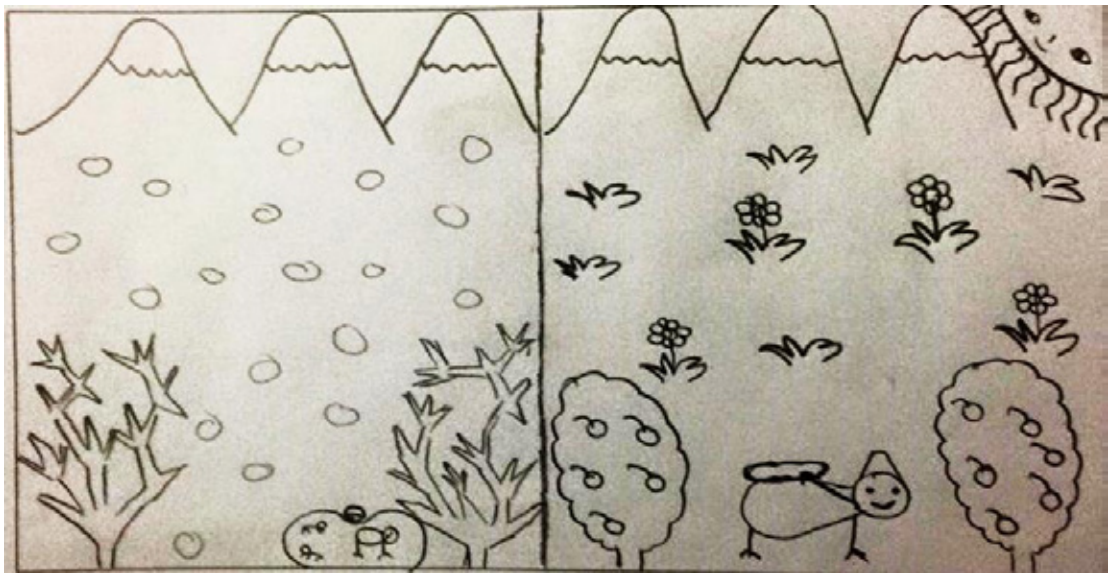
Kategori 2: Birikim

Tablo 2 incelendiğinde "birikim" kategorisinin toplam 3 metaforun 3 katılımcı tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu kategorideki metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her bir metaforun bir katılımcı tarafından temsil edildiği görülür. Aşağıda katılımcıların "birikim" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcıların geliştirdikleri metafora ve o metafora ait resme/karikatüre yer verilmiştir.

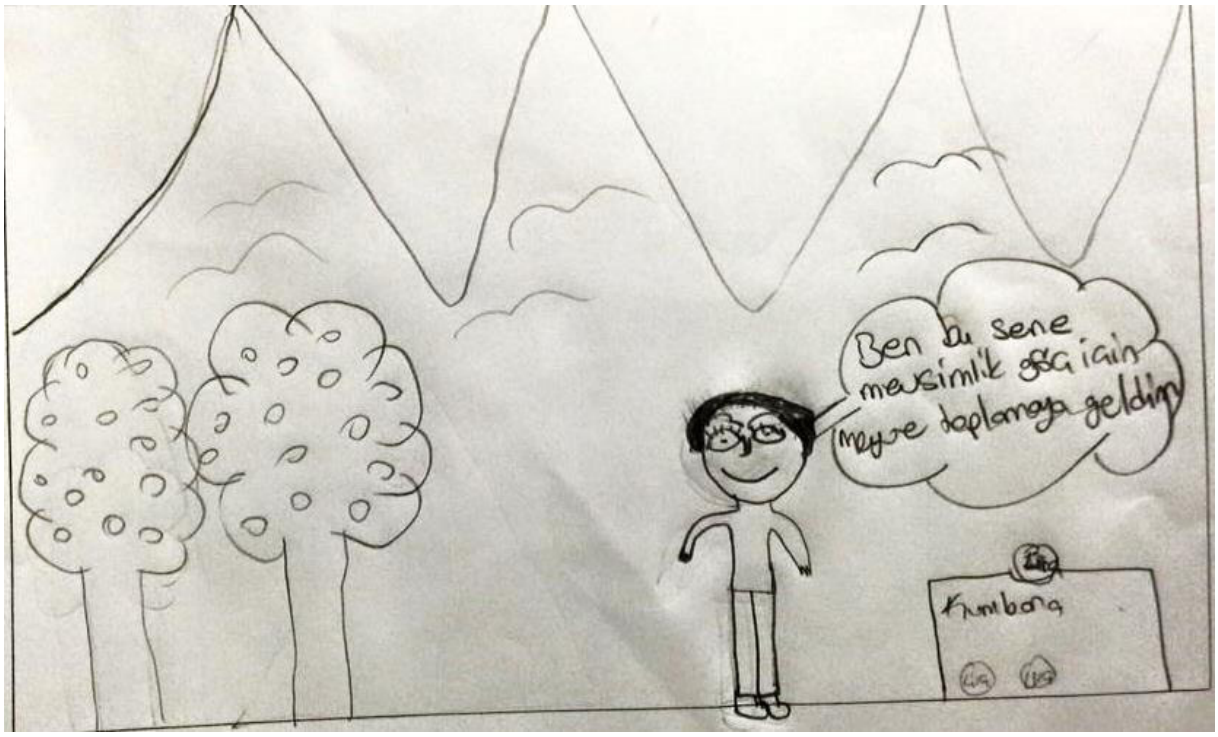
"Mevsimlik göç ipek böceği gibidir. Çünkü yazın ipek böceği yediği bitkilerden ipek yapar. Kışın dinlenir. Mevsimlik göç de böyledir insanlar yazın çalışmak için göç ederler kışın da kazandıklarını harcarlar…" K,54



"Mevsimlik göç karınca gibidir. İnsanlar hayatlarını sürdürebilmek için para kazanmak için mevsimlik göç ederler. Karıncalar gibi yazın çalışıp kışın dinlenirler…" K,19



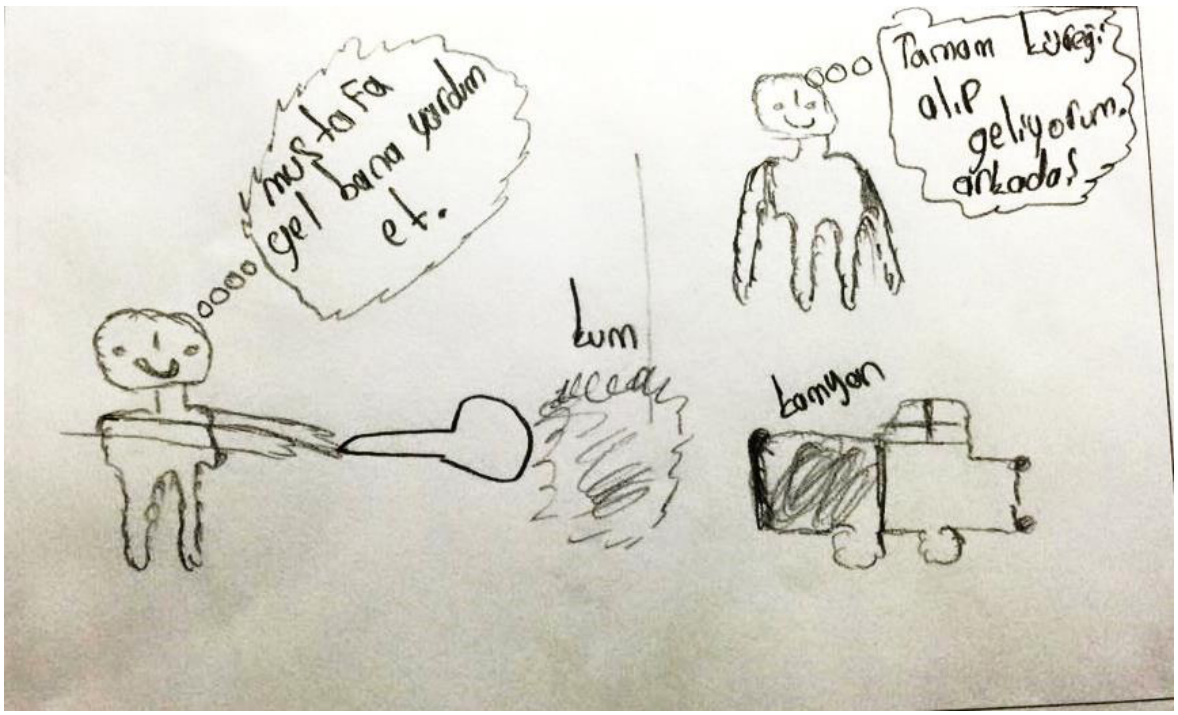
"Mevsimlik göç kumbara gibidir. Mevsimlik göç para kazanmak için yapıldığından kumbara gibidir. Kazanılan para biriktirilir çalışmadığımız da bu para harcanır…" K,7



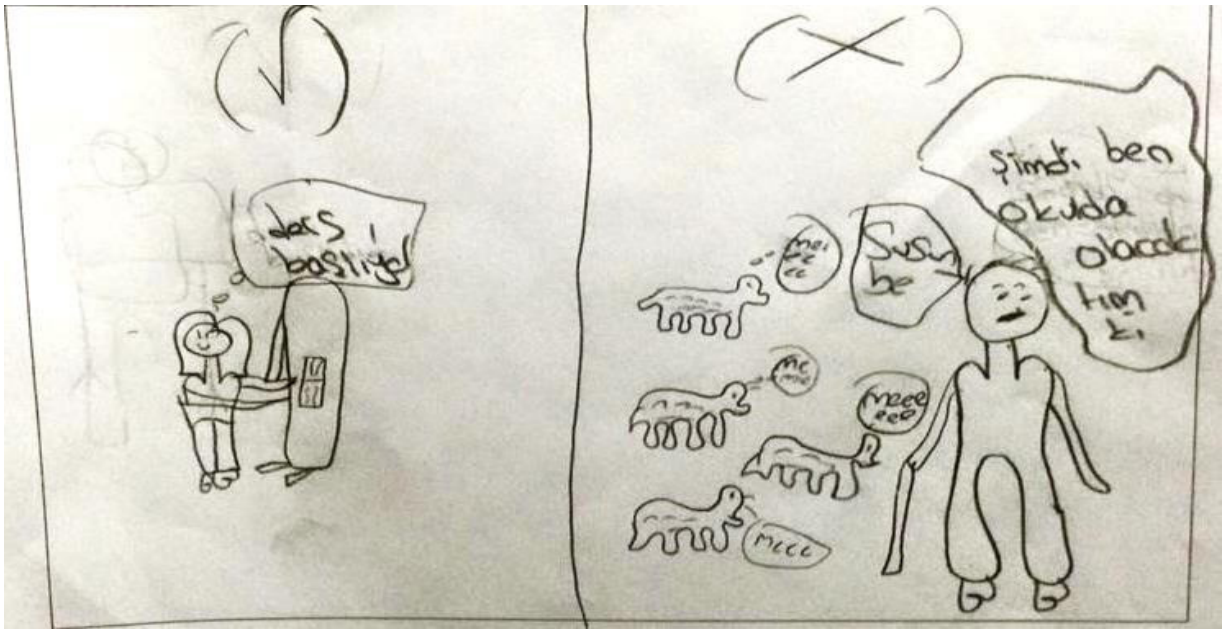
Kategori 3: Zorunluluk

Tablo 2 incelendiğinde "Çalışmak" kategorisinin toplam 3 metafor ve 7 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmüştür. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanın "çalışmak" tır (f:4). Aşağıda katılımcıların "zorunluluk" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirilen metafora veya metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

"Mevsimlik göç inşaat gibidir. Çünkü insanlar yılın belirli bir zamanında işçi olarak çalışmak için göç ederler. Kazandıkları parayı ailelerine gönderirler…" K,12



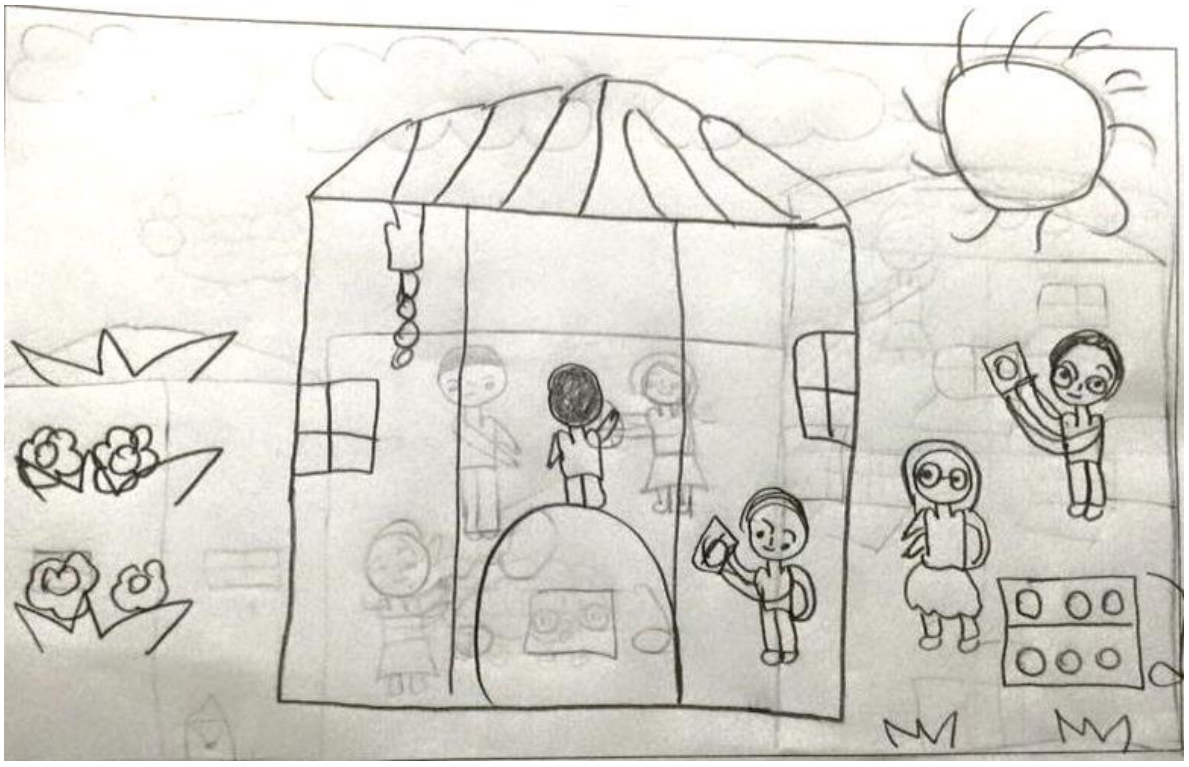
"Mevsimlik göç çoban gibidir. Çocuklar 3-4 aylığına bizim buralarda çobanlığa verilirler. Bunun karşılığında para kazanılır ailemize veririz. Koyunların peşinde yaylara gidilir orada kalınır sonbahar da geri gelinir. Bu yüzden mevsimlik göçü çobanlığa benzetebiliriz…" K,78



Kategori 4: Tatil

Tablo 2 incelendiğinde "'tatil" kategorisinin 1 metaforu ve 1 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmüştür. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında bir (f:1) metafora sahiptir. Aşağıda katılımcıların "tatil" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlara ve metafora ait resme/ karikatüre yer verilmiştir.

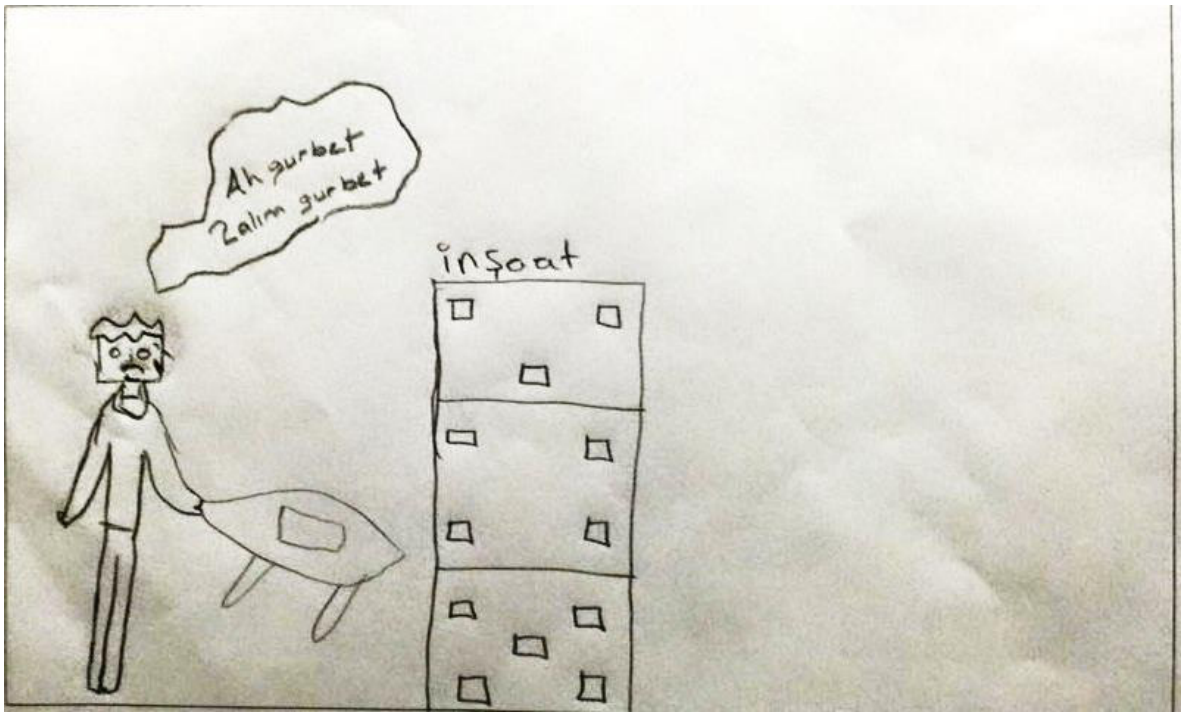
"Mevsimlik göç turist gibidir. Turistler yılın belli bir kesiminde başka yerleri görmek için seyahate çıkarlar. Gittikleri yerlerde uzun süreli kalmazlar…" K,113



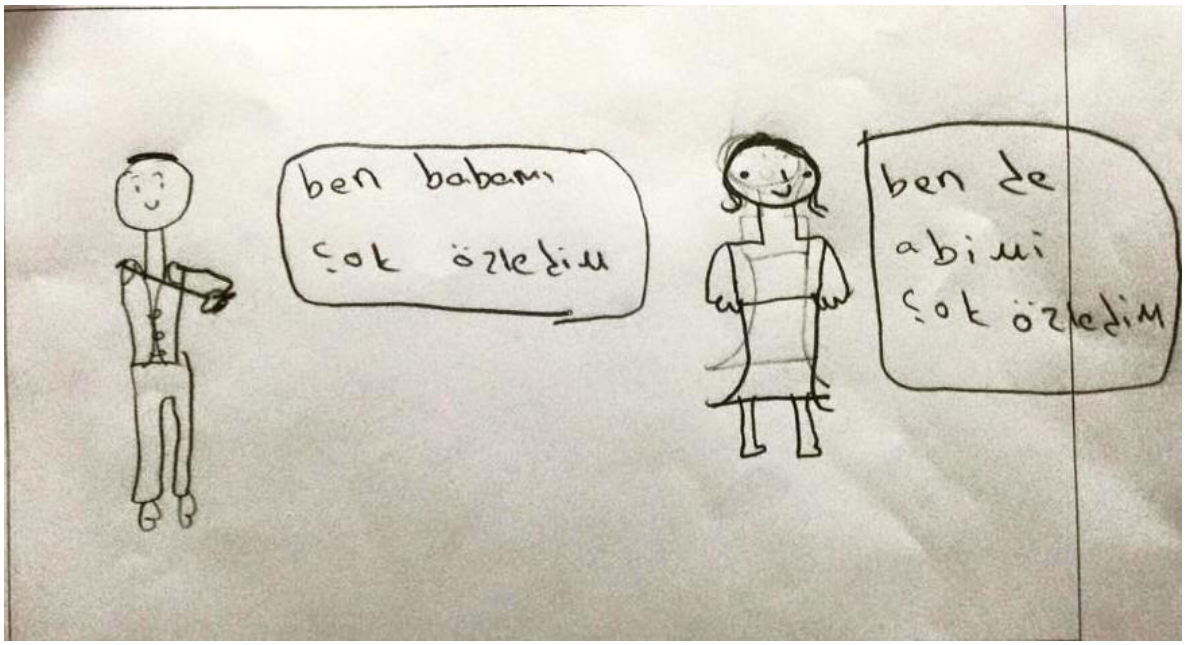
Kategori 5: Ayrılık

Tablo 2 incelendiğinde "ayrılık" kategorisinin 2 metafor ve 4 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında 2 metafor da 2'şer frekansa sahiptir. Aşağıda katılımcıların "ayrılık" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlara ve metafora ait resme/ karikatüre yer verilmiştir.

"Mevsimlik göç gurbet gibidir. Ailesinin geçimini sağlamak için ilkbahar ve yaz aylarında gurbete gidip çalışırlar. Sonra da kış geldiğinde tekrar evlerine dönerler. İnsanlar bu zor duruma ailesi için katlanırlar…" K,64



"Mevsimlik göç özlem gibidir. İnsanlar iş aramak için büyük şehirlere giderler. Memleketlerinde iş olmadığı için gelişmiş uzak memleketlere giderler. Memleketlerinden uzakta çalışılırken gidende kalanda çok özlem duyar…" K,129



Tartışma ve Sonuç :

Bu araştırma, öğrencilerinin mevsimlik göç kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamaya yönelik hazırlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, birkaç nokta önem taşır. Öncelikle, mevsimlik göç kavramının tam olarak açıklanabilmesi için çok sayıda metafora gereksinim bulunur. Bu çalışmaya özgü olarak katılımcılar tarafından mevsimlik göç kavramına ilişkin toplam 27 adet geçerli metafor üretilmiştir (karavan, kaplumbağa, güneş, yer değiştirme, leylek, kuş, bitki, ot, kuş yuvası, karınca, ipek böceği, kumbara, çalışmak, inşaat, çobanlık, turist, özlem, gurbet). Bu durum mevsimlik göç kavramının sadece bir metafor ile bir tam olarak açıklanabilmesinin mümkün olmadığını gösterir.

Mevsimlik göç kavramına ilişkin katılımcıların geliştirdikleri metaforlara ve buna bağlı olarak oluşturulan metafor kategorileri ile katılımcılar tarafından çizilen resim/karikatürler incelendiğinde; katılımcıların büyük bir çoğunluğunun mevsimlik göç kavramını "süreklilik" şeklinde algıladıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin mevsimlik göçü insanların sürekli yaşam yerlerinden ayrılma olarak yorumladıklarını göstermektedir.

Katılımcıların geliştirdikleri metaforlardan elde edilen metafor kategorilerine bakıldığında "birikim" kategorisi dikkat çekmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar (Karınca, İpek Böceği, Kumbara) ve gerekçeleri incelendiğinde katılımcıların mevsimlik göç kavramını insanların hayatlarının geleceği için birikim yapılması gerekli olan bir olgu olarak algıladığı görülür. Katılımcıların belirttiği "mevsimlik göç ipek böceği gibidir. Çünkü yazın ipek böceği yediği bitkilerden ipek yapar. Kışın dinlenir. Mevsimlik göç de böyledir insanlar yazın çalışmak için göç ederler kışın da kazandıklarını harcarlar (K,54). Mevsimlik göç karınca gibidir. İnsanlar hayatlarını sürdürebilmek için para kazanmak için mevsimlik göç ederler. Karıncalar gibi yazın çalışıp kışın dinlenirler (K,19). Mevsimlik göç kumbara gibidir. Mevsimlik göç para kazanmak için yapıldığından kumbara gibidir. Kazanılan para biriktirilir çalışmadığımız da bu para harcanır (K,7)" şeklindeki görüşler yukarıdaki ifadeyi destekler.

Zorunluluk kategorisini oluşturan (çalışmak, inşaat, çoban) metaforlar incelendiğinde katılımcılar mevsimlik göç kavramını yaşadıkları bölgenin sosyo-ekonomik koşulları için zorunlu bir durum olarak değerlendirmektedir. Nitekim "mevsimlik Göç inşaat gibidir. Çünkü insanlar yılın belirli bir zamanında işçi olarak çalışmak için göç ederler. Kazandıkları parayı ailelerine gönderirler. Mevsimlik göç çoban gibidir. Çocuklar 3-4 aylığına bizim buralarda çobanlığa verilirler. Bunun karşılığında para kazanılır ailemize veririz. Koyunların peşinde yaylara gidilir orada kalınır sonbahar da geri gelinir. Bu yüzden mevsimlik göçü çobanlığa benzetebiliriz" ifadeleri bu görüşü destelemektedir.

Kaynakça:

Aker, Tamer ve diğer. "Zorunlu iç göç: ruhsal ve toplumsal sonuçları". Anatolian Journal of Psychiatry, 3, (2), 97-103, 2002.

Akgür, Zeynep Gökçe. Türkiye'de kırsal kesimden kente göç ve bölgeler arası dengesizlik (1970-1993). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları Başbakanlık Basımevi, 1997.

Akkaya, Mavi. "Sosyal bilgilerde göç konusunun drama yöntemiyle öğretiminin akademik başarıya etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, 2012.

Akkayan, Turgut. Göç ve değişme. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1979.

Aydın, Fatih. "Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları Metaforlar". Educational Sciences: Theory & Practice, 10, (3), 1313-1322, 2010.

Büyüköztürk, Şener ve diğer. Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2014.

Çelik, Fatih. "İç göçler: Teorik bir analiz". Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14, (2), 167-184, 2005.

Çepni, Osman. "Sosyal bilgiler öğretimi programında yer alan coğrafi kavramlara ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, 2013.

Çetin, Turhan., Kılcan., Bahadır., Cennet Güneş and Osman Çepni. "Examining Secondary School Students' Perceptions of the Concept of Migration: A Qualitative Study". International Journal of Education, 7, (3), 97-120, 2015.

Forceville, Charles. Pictorial metaphor in advertising. Routledge. 2002

Girmen, Pınar. "İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 2007.

Guion, Lisa Ann. Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies. 03 Haziran 2012, http://edis.ifas.ufl.edu/fy394. Erişim Tarihi: 15.07.2016.

Gürbüz, Şefika. "Kırdan kente zorunlu göçün nedenleri ve sonuçları". 8-11 Aralık 2005 Uluslararası Göç Sempozyumu Bildirileri. İstanbul: Sistem Matbaacılık, s. 211-214, 2006.

Güven, Bülent ve Sibel Güven. "İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme". Kastamonu Education Journal, 17, (2), 503-512, 2009.

İçduygu, Ahmet ve Şule Toktaş. "How do smuggling and trafficking operate via regular border crossings in the Middle East? Evidence from fieldwork in Turkey". International Migration, 40, (6), 27-54, 2002.

Karasar, Niyazi. Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel, 2010.

Kılcan, Bahadır. "Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, 2013.

Kılcan, Bahadır., Çetin, Turhan and Bülent Aksoy. "The Urbanization Perceptions of the Eight Grade Students". Urban and Urbanization. (Editörler: R. Efe- T.T. Onay-E. Atasoy- I. Sharuho- M. Bayartan). ST. Kliment Ohridski University Press, Sofya, s. 325-342, 2014.

Koca, Halil ve Mustafa Girgin. "Alaşehir İlçesine Mevsimlik İşgücü Göçü". Doğu Coğrafya Dergisi, 6, (4), 301-321, 2000.

Koçak, Yüksel ve Elvan Terzi. "Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri". Kafkas University Journal of Economics and Administrative Sciences Faculty, 3, (3), 163-184, 2012.

Lakoff, George and Mark Johnson. Metaforlar, hayat, anlam ve dil (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma, 2010.

Levine, Phoebe M. Metaphors and images of classrooms. Kappa Delta Pi Record, 41,(4), 172-175, 2005.

Miles, Matthew B. and A. Michael Huberman. Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

Ocak, Gürbüz ve Mevlüt Gündüz. "Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması". AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 8, (2), 293-310, 2006.

Özgüç, Nazmiye ve Erol Tümertekin. Beşeri coğrafya. İstanbul: Çantay, 2002.

Öztürk, Çağrı. "Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 'coğrafya' kavramına yönelik metafor durumları". Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, (2), 55-69, 2007.

Saban, Ahmet. "Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar". Turkish Journal of Educational Sciences, 2, (2), 131-155, 2004.

——. İlköğretim "I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler". İlköğretim Online, 7(2), 421-455, 2008.

——. "Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler". Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, (2), 281-326, 2009.

Şen, Erkan. "Türkiye'de mevsimlik iş gücü göçleri üzerine düşünceler". Ege Coğrafya Dergisi, 2, (1), 1-7, 1984.

Tuna, Fikret. "What do students have in their mental maps aout the concept of migration an analysis from Turkey". The International of Social Sciences, 9, (1), 62-70, 2013.

Yıldırım, Ali ve Hüseyin Şimşek. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (2. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık, 2005.

Yılmaz, Abdurrahman. "Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri". Turkish Studies, 9, (2), 1685-1704, 2014.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Metin Oluşturulmasında Dramatik Özelliklerin Etkililiği, Gerekliliği ve Uygunluğu

Effectiveness, Requirements And Conformity Of The Dramatic Properties In The Text Of The Turkish Language As A Foreign Language

Cihat Burak KORKMAZ *

Öz

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi her geçen gün daha da önem kazanan bir çalışma alanı durumuna gelmektedir. Gerek işin teorik kısmında gerekse uygulama kısmında her geçen gün artan ihtiyaç alan uzmanlarını yeni şeyler üretmeye mecbur kılmaktadır. Bu anlamda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili birçok kurum ve kuruluş gerek "Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezleri" (TÖMER) gerekse "Dil Öğretim Merkezleri" aracılığıyla öğretim ihtiyaçlarını giderecek çeşitli ders araç-gereçleri hazırlamaktadırlar. Bahsi geçen ders araç-gereçlerinin en işlevsel olanları ise ders kitaplarıdır. Her bir seviye için ayrı ayrı hazırlanan ders kitaplarında öğretim, araç metinler ve bunlara bağlı tamamlayıcı etkinlikler aracılığıyla yapılmaktadır.

Bu alana öğretim materyali anlamında kaynak sağlayan her bir kurum ve kuruluş çeşitli değişkenlere (öğrenim gören öğrenci profili, özel bazı anlaşmalar veya ticarî kaygılar vb.) bağlı olarak kaynak kitaplar oluşturmaktadırlar. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde var olan program sorunu oluşturulan ders araç-gereçlerini hem doğrudan hem de dolaylı yollarla etkilemektedir. Piyasada kullanılan ders kitaplarının her biri, belirli bir programa bağlı olunmadan hazırlandığı için kullanılan araç metinlerin türleri ve özellikleri farklılıklar göstermektedir. Aslında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne (ADÖOÇM) bağlı kalarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için hazırlanacak bir program birçok sorunu ortadan kaldıracaktır.

Ders kitaplarında kullanılacak metinlerin en azından tür ve özellik açısından bir bütünlük taşımasının öğretim sürecini daha sistemli hâle getireceği ifade edilebilir. Bu anlamda öğretime kaynaklık edecek araç metinlerin dramatik özelliklere sahip olmaları öğretim sürecini; kalıcı, etkili, zevk verici, hedef dilin edebî özelliklerini sezdirici, dört temel dil becerisini (Okuma-Dinleme-Konuşma-Yazma) aynı anda daha etkili bir şekilde geliştirici, daha zengin tamamlayıcı etkinliklerin oluşturulmasına zemin hazırlayıcı şekilde sürdürülmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan kaynak kitaplarda yer alan bu sorun düşünüldüğünde kullanılacak araç metinlerin dramatik özelliklere sahip olmalarının gerekliliği ve etkililiği çalışmanın konusu olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Araç metinler, Dramatik özellikler.

* T.C. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Dili Okutmanı. Nevşehir cihatburakkorkmaz@nevsehir.edu.tr

Abstract

Teaching Turkish language as a foreign language is becoming a working field that gains more importance every passing day. Whether it is in the theoretical part of the work or in the application part, the increasingly demanding specialists are forced to produce new things. In this sense, many institutions and organizations related to Turkish language teaching as a foreign language are preparing various teaching materials for teaching needs through "Turkish Language Teaching Research and Application Centers" (TÖMER) or "Language Teaching Centers". The most functional of the course tools is the textbooks. In the textbooks prepared separately for each level, teaching is carried out through tool texts and supplementary activities connected to them. Each institution and organization that provides resources in the sense of instructional material in this area is creating resource books depending on various variables (student profile, special agreements or commercial concerns, etc.). The curriculum problem that exists in teaching Turkish as a foreign language affects the course materials both directly and indirectly. Each of the textbooks used in the market is prepared without being bound to a specific program, and the types and characteristics of the texts used in the car show differences. In fact, a program to be prepared for the teaching of Turkish languages as a foreign language by adhering to the Common European Framework for Teaching European Languages (CEFR) will eliminate many problems. It can be stated that the texts to be used in the textbooks at least have an integrity in terms of species and characteristics, which will make the teaching process more systematic. In this sense, the teaching process should have the dramatic features of the texts of the tools that will be the source of the teaching; It can be said that it will contribute to sustaining the four basic language skills (Reading-Listening-Speaking-Writing) which are permanent, effective, pleasing, disturbing the literary features of the target language, and continuing to develop more effective and more compleatory activities. If you think about this problem in the source books used in teaching Turkish as a foreign language, it will be a matter of studying the necessity and effectiveness of having the dramatic features of the texts to be used.

Keywords: Teaching Turkish language as a foreign language, Tool texts, Dramatic features.

Giriş

Günümüzde iletişim kanallarının gelişmesi, teknolojinin her gün yeni bir olanak sunması, insanların keşfetme meraklarının artması; tüm dünyada siyaset, ticaret, ekonomi vb. ilişkilerin uluslararası bir boyut kazanması yabancı dil öğretimini/öğrenimini daha da gerekli hâle getirmektedir. Yabancı dil öğretimi bir bütün olarak incelendiğinde, o dili öğrenen bireyler için daha önce hiç alışık olmadığı apayrı bir dünyaya girişin ilk adımı olarak değerlendirilmektedir. Yukarıda bahsettiğimiz hususlardan Türkçe de payını almaktadır.

Dil öğretimindeki varılmak istenilen hedef bireylerin iletişim kurabilecek seviyeye gelip, hedef dildeki yaşantılarda gerekli etkileşim ortamlarına girebilmeleridir. Özellikle dil öğretiminde öğrenicinin ulaşacağı kazanımlara hizmet eden araçlar öğretim amaçlı metinlerdir. Dil öğretiminin olmazsa olmaz anlamlı girdilerinden birisi hiç şüphesiz işlevsel metinlerdir. Metin oluşturmadan iletişim gerçekleşmeyeceği için metin iletişimin birimidir; farklı iletişimsel amaçlar doğrultusunda farklı sözcükler, dil yapıları kullanıldığı için farklı metin türleri ortaya çıkmaktadır (Dilidüzgün, 2011). Yalnızca formel ortamlarda kullanılan yazılı, görsel veya işitsel olan metinler değil aynı zamanda hayat içerisindeki diğer informel durumlarda veya otantik ortamlarda da öğrenici çeşitli metinlerle karşı karşıya kalmaktadır.

Dil öğrenimi bir süreç olarak ele alındığında; okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi dört temel dil becerisinin gelişimi ve bu temel becerilerin işe koşulmasında düzeni ve disiplini sağlayan dilbilgisi öğretiminin kazanılmasıyla oluşan bir öğrenim etkinliğidir. Okullarda öğrencilerin okuma, yazma, anlama, düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi dil ve zihinsel becerilerini geliştirme esas alınmaktadır.

Bu durum dil öğretim sürecinde uygulanan yaklaşım ve yöntemler kadar seçilen metinlere de önem vermeyi gerektirmektedir (Güneş, 2013).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ise durum biraz daha farklı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alanda ortak bir müfredat programın olmayışı, söz varlığı veya ulaşılmak istenilen söz varlığı gibi bir amacın olmayışı, alanda kullanılan her kitabın farklı kaygılarla ve yöntemlerde yazılışı işleyişte çeşitli aksaklıklar ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla her kitapta çok farklı işlevsel metinler kullanılmaktadır. Korkmaz (2016: 1611) bu konuda şunu ifade etmektedir:

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öncelikle göze çarpan bir programın olmamasıdır. Program eksikliği öğretim etkinliklerinin hem niceliğini hem de niteliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca ilgili kuruluşlar öğretim işini önceki tecrübelerine dayandırarak adeta el yordamıyla yapmaktadırlar. Böylece alanda çalışan her kişi ve kuruluş öğretim etkinliklerinin bir program dâhilinde planlanması için yoğun bir emek ve zaman sarf etmektedirler. Program için harcanan emek ve zaman öğretim etkinliklerinde kullanılsa daha başarılı sonuçlara ulaşılabilir. Ayrıca alanda yayımlanan ders kitapları arasındaki farklılıkların da temel sebebi program eksikliğidir denilebilir.

Yukarıda bahsi geçen sorunun çözümü içerisinde, oluşturulacak veya kullanılacak metinler; tiyatro sanatının unsurlardan esinlenmiş, dramatik yapı içeren metinlerden oluşturulmalıdır. Çünkü dramatik metinler günlük hayatı yansıtan ve dilin özelliklerinin etkin şekilde kullanıldığı unsurlar içermektedir. Buna ek olarak Aytaş (2014: 244) şunları ifade etmektedir:

Dil, temsil aracı olarak karşımıza çıktığı durumlarda, kimi zaman bireyin içinde bulunduğu sosyal konumu, ifade gücü, değer yargıları, anlayış dünyası, velhasıl insana ait bütün nitelikleri de belirlenmiş olur. Özel belirleyicilere ihtiyaç duymadan dil, bireyin taklit ederek yahut önceden oluşturulan bir özelliği kendine mal etmesine de imkân tanır. Bu noktada, tarihin en eski dönemlerinden başlamak üzere dile ait her türlü değerlendirme ve ifade biçimlerinin bir somutlaştırması olan tiyatro, gerçekle insan ilişkilerini, insanla dil ilişkilerini ve gerçekle dil ilişkilerini sergilemesi açısından da oldukça önemlidir. Tiyatronun kavramsal karşılığı bir kenara bırakılırsa, işlevsel açıdan yönü ve etkileri bir insanın yaratıcı zekâsının ve sunma becerisinin önemli araçlarından biridir. Tiyatro, bir olay ya da durumu ortaya getirilirken gerçeğin ne olduğunu sorgular ve bu sorgulamada dil etkin olarak kullanılır.

Edebî metinlerin tiyatrolaştırılması ile öğrenilen yabancı dile ait temel dil becerilerini geliştirmek mümkündür. Farklı ve zevkli uygulamalar içermesi, dil becerilerine etki etmesi, bireysel ve sosyal gelişimi hızlandırması, kelime dağarcığını zenginleştirmesi ve iletişim becerilerini geliştirmesi gibi çok sayıda faydası olan tiyatro aracılığı ile masallar daha işlevsel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilir (Altunbay, 2012).

Bu açıdan bakıldığında aslında tiyatro sanatı, hayatın sahne ortamına yansımasıdır. Gerçeklerin açıkça gözler önüne serildiği, verilmek istenilen mesajların dramatik yöntemlerle ifade edildiği metinler mutlaka dil öğretiminde kullanılmalıdır. Metinler ders ortamına aktarılırken dikkate alınması gereken temel nokta öğrencilerin metin ile karşılıklı iletişim içine girmeleri olduğundan, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini canlandıracak etkinliklerin hazırlanması gerekir. Bu nedenle, öğrencilerin metinle verimli bir iletişim kurmalarını ve metni daha kolay anlamalarını sağlayacak alıştırmaların geliştirilmesi gerekir (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 230).

Metin Kavramı Üzerine

İnsan dil ile yaptığı her eylemi, belirli bir plan içerisinde aktarma ve anlatma ihtiyacı hisseder. Çünkü duyguları, düşünceleri, hayalleri hatta hiç yaşamadıklarını ifade etme insan doğasında var olan bir durum olarak karşımıza çıkar. İfade etme eylemi sırasında, dildeki kullanımı ile anlam kazanan kavramlar düzenli ve ahenkli bir şekilde sıralandığında anlam kazanırlar. "Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür" (Günay, 2007: 44). Güneş (2013: 2), metin kavramı ve bu kavramın kökeni ile ilgili şöyle demiştir:

Metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılardır. Bu yapılara yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir. Metnin oluşumunda sesten paragrafa bütün dil birimleri kullanılır. Bunlar rast gele değil, belirli bir düzen ve sıra içinde, dil bilgisi kuralarına uygun olarak yerleştirilir. Bu işlem sonucu, birbirini izleyen kelimeler, cümleler, paragraflar ve görsellerden oluşan anlamlı yapılar ortaya çıkar. Metin kelimesi Fransızcada dokumak veya örmek anlamına gelen "texe" kelimesiyle ifade edilmektedir. Türkçedeki tekstil kelimesinde olduğu gibi metin, dille oluşturulmuş anlamlı bir örüntü ve bütünü anlatmaktadır. Bu örüntü içerisinde yer alan cümleler en küçük anlamlı birimlerdir. Cümlelerin arka arkaya anlamsal bir bağlantı kurularak sıralanmasından paragraflar oluşur. Bunlar düşünce birimleridir. Bir paragraftan diğerine geçerken dil, düşünce ve anlam birliği sağlanır. Paragrafların bir araya gelmesinden de bir metin (makale, fıkra, söyleşi, deneme, hikâye, roman vb.) oluşur. Her metnin bir ana düşüncesi vardır. Kısaca metin bir duygu, düşünce, istek ya da olayı anlatma aracı olarak kullanılır.

Akyol (1996: 8), Short (1992: 315) ve Lenski'nin de (1998: 76) çalışmalarında belirttiğine göre; kendisinden anlam kurulan (inşa edilen) her şey bir metindir, metni sınırlamak mümkün değildir, bir roman, resim, düşünce, hece, film, heykel, matematiksel denklem hepsi birer metin olabilir. Siegel (1984) ve Rowe'a (1987) göre de kendisinden anlam kurulan her nesne bir metindir. Dilsel metinler; hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar, vb. yazılanlardan oluşurken; semiyotik metinler: resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili vb. işaret ve çizimlerden oluşmaktadır (akt. Akyol, 2003: 59–60). Yani aslında etrafımızda var olan her şey bir metin bağlamı ve kompozisyonu içerisinde değerlendirmelidir. Çünkü anlamlandırma eylemi insana özgü bir davranıştır. Bu davranışta ancak çevresel uyaranlar olduğu sürece yapılabilmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Metinler

Metin kullanımı dil öğretiminin en önemli parçalarından birisidir. Çünkü dil öğrenicisine hedef dil ile ilgili vermek istediğiniz kazanımları ancak metinler vasıtası ile aktarabilirsiniz. Metinler, dil ile ortaya koyulan bütün ürünlerin varlığını canlı birer ispatı olarak karşımıza çıkar. Bu özelliği bir yana metinler, her türlü öğretim etkinliğinin olmazsa olmaz unsurlarıdır.

Metinleri özgün ve kurmaca adı altında iki bölümde inceleyebiliriz. Özgün metinler "gerçek yasam ile özdeş, okura/alıcıya gerçek dünyada yararlı olabilecek edimsel bilgileri sağlamaya yöneliktir" (Demircan, 1990: 100)

Kurmaca metinler "dil yapılarının zorlamasıyla oluşmuş" (Tapan,1989: 184), "gerçek yaşam ile doğrudan özdeş olmayan, bunu yansıtmayı amaçlayan özgöndergeli ve okuyucuya doğrudan eyleme dökülmeyecek yaşantı örnekleri sunan" (Demircan, 1990: 100) metinlerdir.

Özgün ya da kurmaca metinlerle çalışma yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutar. G. Neuer (1984)'e göre yabancı dil öğretiminde verimli çalışmalara yol açacak özgün metinler üç ana gurupta toplanabilir (akt. Dilek, 1995: 9):

- Kullanım işlevli metinler
- Bilgi iletici metinler
- Yazınsal metinler

2.1.Kullanım İşlevli Metinler

Bu tür metinler dil öğrenicisinin günlük hayata uyumunu sağlayacak nitelikte araçlardır. Dilin öğrenildiği doğal ortamda ne varsa bu metinlerle kazandırılabilir. "Gündelik yasam dünyasından gerek yazılı gerek sözlü düzlemde gerçekleşebilecek durumları yansıtan özgün metin türleri yer alır: ilanlar, taşıt tarifeleri, ilaç prospektüsleri, çeşitli resmî belgeler, yemek listeleri ve yemek tarifleri, telefon rehberinden bölümler, haritalar kent planları, çeşitli gereçlerin kullanım kılavuzları, trafik işaretleri vb"(Tapan, 1989: 186).

Bilgi İletici Metinler

Bu tür metinler Türk kültürüne ilişkin bilgileri ve belli olgulara dayanan durumları içerebilirler. Dil öğretiminde kültür aktarımının en çok sağlandığı metin türleridir. "Gazete / dergi / TV / radyo haberleri, yorumlar, makaleler, söyleşiler, okuyucu mektupları, sözlük / ansiklopedilerden bölümler, bildiriler, grafik, istatistik, bilgi çözümlemeleri, reklamlar vb" (Tapan, 1989: 186) bilgi iletici metinler içinde ele alınabilir.

Bilgi iletici metinler, hedef dile ait dil-kültür unsurlarının öğretim ilkeleri açısından en uygun verilebileceği araçlardır. Bilgi iletici metinlerle Türkiye ve Türkçe konuşulan bazı diğer ülkeler üzerine bilgi verilir ve öğrencinin bu bilgileri anlamasına, değerlendirmesine ve yorumlamasına çalışılır.

Yazınsal Metinler

"Yazınsal metinlerde, o dilin dünyasının, bize göre yabancı olan yaşamın yansımasını bulmak olanaklıdır. O nedenle yabancı dil öğretim sürecinde islenen her yazınsal metin bir parça da ülke bilgisidir. Diğer bir anlatımla, yazınsal metinler gündelik dil kullanımını öğretmez, ama gündelik yaşamı daha iyi kavramaya yardımcı olur ki, bu da yabancı dilin daha etkili kullanılabilmesi demektir" (Polat,1993: 184). Öğrenici ana dilindeki kültür unsurları ile hedef dildeki kültür unsurlarının benzer ve farklı yönlerini karşılaştırma imkânı bulmaktadır.

Yabancı dil öğrenicisi yazınsal metinler vasıtasıyla hem ana dildeki kültürel unsurların farkındalığına varır hem de hedef dildeki kültür unsurlarını keşfetmeye başlar.

Drama ve Dramatik Alt Yapı Kavramı

"Drama sözcüğünün kökü Yunanca 'Dran'dır. Dran; itmek, çekmek, yapmak, etmek, eylemek anlamlarında kullanılır. Bütün bu verilere dayanarak drama sözcüğünün, içinde eylem olan her türlü etkinliği içerdiği söylenebilir" (Adıgüzel, 2007: 15). Burada geçen tanımdan da hareketle dramanın bir aksiyona bağlı olarak gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Aslında aksiyon olan her durumun içerisinde bir dramatik yapı aranabilir. Ancak dramatik yapıya ulaşabilmek için metnin sağlam kurgulanmış olması gerekmektedir.

Dramatik yapı kavramı ise Antik Yunan döneminde yaşamış olan Aristoteles ile karşımıza çıkmaktadır. Yüzyıllar önce dram sanatının yapısal özelliklerini incelediği eseri "Poetika"da Aristoteles dramayı "eylem halinde bulunan kişilerin taklidi" olarak nitelendirmiştir; bu da ancak "taklit edilen bütün kişileri etkinlik ve eylem içinde gösterme yoluyla olur"(Aristoteles, 1987: 14). Dramatik yapı eylem ilişkisi hakkında Burgoyne ve Downey (2012: 31) şunu belirtmektedir: "Karakterlerin eylemleri oyun metninin yapısını oluşturur. Oyun metni bir bina olsaydı, eylemler onu ayakta tutan kirişler ve direkler olurdu. Oyun metni bir vücut olsaydı, birbirine bağlanmış eylemlerin hepsi iskeleti oluştururdu. Bir oyun metninin nasıl düzenlendiğini anlamak için bizim önemli eylemleri ve onların birbirleriyle olan ilişkilerini keşfetmeye ihtiyacımız vardır. Eylemlerin gitgeli, seyirciyi koltuğuna yapıştıran gerilim ve çözülme anlarını var eder" (akt. Karabulut, 2015: 38). Yani, dramatik yapı içerisinde karakterlerin söylemlerinden önce eylemleri gelir.

Freytag'a (2012: 9) göre, "Bir eylem, kendi içinde dramatik değildir. Şiddetli bir duygu, kendi içinde dramatik değildir. Dramatik sanatın işi, bir tutkunun gösterilmesi değildir; bir eyleme yol açan tutkunun sergilenmesidir; yazarın görevi, bir olayın kendisini sunmak değil, onun insan ruhundaki etkisini göstermektir" (akt. Karabulut, 2015: 39). Sabah kalktığımızda yüzümüzü yıkamamızdan, işe giderken araba kullanmamıza, acıktığımızda yemek yememizden arkadaşlarımızla ayaküstü ettiğimiz sohbete kadar günlük yaşamda gerçekleştirdiğimiz pek çok eylem, sıradan bir faaliyet olmanın ötesine geçmez. Dramatik yapı içerisinde karakterlerin eylemlerinin önemli olması ve belli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilmesi gerekir. Günlük yaşamda, kişilerin eylemleri önemsiz, ilgi çekici olmayan, hatta birbiriyle bağlantısız olabilirken, dramatik yapıda yer alan eylemlerin merak uyandırıcı, anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde, bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlanması gerekir. Merak dramatik

yapının önemli bir unsurudur. Dunne'a (2009: 240) göre: "Eğer seyirci, sonrasında ne olacağını merak etmiyorsa, hikâyeye dâhil olamamış demektir. Onlar bir beklenti içinde değillerse, sabırsızlıkla ne olacağını merak etmiyorlarsa, onları elinizden kaçırdınız demektir; ne karakterlerin geleceğini ne de olayların nasıl çözüleceğini umursarlar" (akt. Karabulut, 2015: 39).

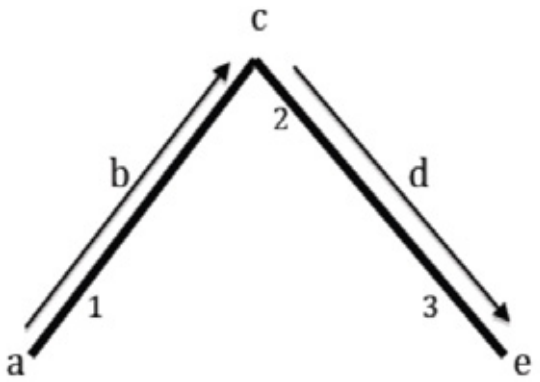
Dramatik yapının özünü, biri diğerine neden olan iki karşıt eylem oluşturur (Karabulut, 2015: 40). Yani aslında durumlar içerisinde var olan sebep-sonuç ilişkileri dramatik yapının ortaya çıkmasında etkilidir. Çünkü bir sebep ve bu sebebe bağlı gelişen sonuç bir süreç olarak bütünsel anlamda ele alındığında merak, heyecan, istek vb. duygular doğar.

Freytag, (2012: 104) "Dramanın yapısı, bu iki karşıt unsuru bir birlik içinde göstermek zorundadır; irade gücünün içten dışa-dıştan içe akışı, davranış-karşı davranış, eylem-karşı eylem, mücadele-karşı mücadele, yükseliş-düşüş, bağlanma-çözülme.(...) Drama, her zaman, kahramanın derin bir kaygıyla karşıt güçlere savaş açtığı bir mücadeleyi gözler önüne serer" (akt. Karabulut, 2015: 40).

Dramalar, aynı zamanda çatışmaya neden olan içsel ve dışsal eylemler üzerine temellenir. "Dramanın en temel niteliği çatışma ve gerilimdir; bu ana karakterler tarafından ya da dış etkiler aracılığıyla ne kadar çabuk harekete geçirilirse, o kadar iyi olur" (akt. Karabulut, 2015: 40; Freytag, 2012: 109). Çatışma, en sade şekliyle iki güç arasındaki karşıtlık ve çözümün şüphe uyandırıcı olması durumudur. İşte, bu belirsizlik durumu seyircinin hikâyeye olan ilgisinin artmasını ve oyunun sürükleyici olmasını sağlar.

Çatışmadan doğan etki/tepki ilişkilerinin bir araya gelerek oluşturdukları kümeler, dramanın katmanlarının oluşmasını sağlar. Dramanın daha önce de belirttiğimiz gibi, iki karşıt eylemin (oyun ve karşı-oyun) bir noktada birleşen iki yarısından söz eder. Eğer bu düzenlemeyi çizgilerle sembolize ederek gösterecek olursak, dramatik yapının piramit şeklinde olduğunu görürüz. Piramit, temelde üç ana bölümden oluşur: Kışkırtıcı etkinin ortaya çıktığı giriş bölümü, eylemin en üst seviyeye eriştiği doruk noktası ve sonuç bölümü (Karabulut, 2015: 41).

Şekil 1: Freytag Piramidi

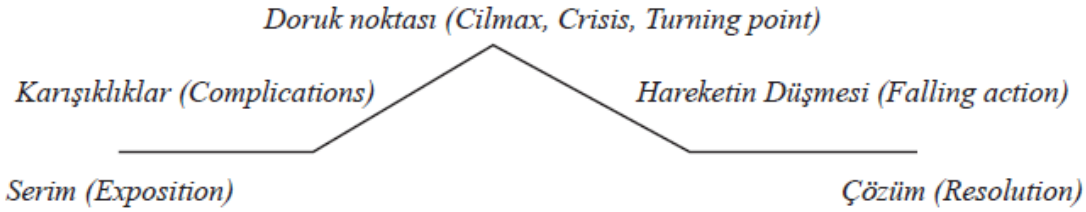


Bölümler: (a) Giriş, (b) Yükselen Eylem, (c) Doruk Noktası, (d) Düşen Eylem, (e) Sonuç

Kriz Anları: (1) Kışkırtıcı Etki, (2) Trajik Etki, (3) Belirsizlik Etkisi

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi dramatik yapının içerdiği bölümler piramit şekli üzerinden böyle gösterilmektedir. Freytag piramidinde yer alan bu kurgu mantığı dramatik alt yapıyı oluşturur. Bunun yanı sıra Robert DiYanni ise 1986 yılında yayımlanan "Literature" adlı eserinde Freytag Piramidi üzerinde bazı değişiklikler yaparak onu şu şekilde tipik realist öykülere uyarladı (Demiryürek, 2014: 71).

Şekil 2 : DiYanni Uyarlaması



3. 1. Giriş

Giriş bölümünde, oyunun geçtiği yer ve zaman, kahramanın ve karşı güçlerin kimliği, yaşamlarındaki ilişkiler ağı açıklanmalı ve hiç vakit kaybetmeden içinde bulunulan koşulların ayırt edici özellikleri belirtilmelidir. Yazar, bu bölümde oyunun kendine özgü atmosferini seyirciye tanıtarak, ilk heyecanı uyandırmalıdır. Dikkat dağıtıcı her şey giriş bölümünden uzak tutulmalı, oyunun ana teması açıkça tanımlanmalı ve hızlı bir geçişle heyecanın etkisini sürdüren bir sonraki sahneye bağlanmalıdır. Bu bölüm, dramanın büyük fırtınalarından önce gelmek zorunda olan, ilk küçük dalgalanmalara işaret eder (Karabulut, 2015: 41).

Kışkırtıcı Etki

Kışkırtıcı etki, kahramanın benliğinde bir duygunun, bir istemin doğduğu ya da karşı-oyunun kahramanın önüne bir engel çıkarttığı noktada meydana gelir. Özellikle, kahramanın ilk yarıya iradesinin gücüyle egemen olduğu oyunlarda daha anlamlı bir biçimde ortaya çıkar; ancak, diğer düzenlemelerde de, eyleme geçmeye yönelik önemli bir itici güç olarak işlev görür. Kışkırtıcı etki, çok çeşitli biçimlerde oluşturulabilir. Bütün bir sahneyi kaplayabileceği gibi, birkaç kelimeden ibaret de olabilir. Ayrıca, her zaman, kahramanın kendisine yönelik bir dış etki olmak zorunda değildir; bir düşünce, bir istek ya da kahramanın aklını çelebilecek bir niyet de olabilir (Karabulut, 2015: 43).

Yükselen Eylem

Eylem başlatıldıktan, başlıca karakterler tanıtıldıktan ve seyirci üzerinde dramatik bir ilgi uyandırıldıktan sonra, doruk noktasına doğru giderek artan yoğunlukta yükselen eylemin sahneleri belirir. O nedenle, bu bölüm yalnızca anlam açısından bir ilerleyişi değil, aynı zamanda biçimlendirme ve işleyiş açısından da bir yükselişi gerektirir. Yükselen eylemin, doruk noktasına tırmanması bir ya da bir kaç aşamada gerçekleşebilir. Bu tamamen, oyun yazarının elindeki malzemeye ve onu değerlendiriş biçimine bağlıdır (Karabulut, 2015: 44).

Doruk Noktası

Dramanın doruk noktası, oyunda yükselişin sonuçlarının en güçlü ve en kesin biçimde ortaya çıktığı yerdir. Oyun yazarının sanatsal yaratıcılığının tüm görkemini gözler önüne sereceği bu noktada, dramatik becerisini etkili bir biçimde kullanması gerekir (Karabulut, 2015: 45).

Trajik Etki

Doruk noktasının bir trajik etki tarafından düşen eylemle ilişkilendirildiği yerde, birbirleriyle keskin karşıtlık içeren iki önemli bölüm yana yana gelerek, dramanın yapısında ayrıcalıklı bir durumu ortaya çıkartır. Trajik etki, öncelikle, dikkat çekici olmak zorundadır. Düşen eylemin başlangıcı doruk noktasıyla en iyi şekilde ilişkilendirilmeli ve ait olduğu bölümün karşı-oyununu takip eden etkilerden

ayrılmalıdır; düşüş, trajik etkinin ortaya çıkmasından hemen sonra gerçekleşmemeli; aksine, aşamalı bir değişimle kendini göstermelidir (Karabulut, 2015: 46).

Düşen Eylem

Dramanın en zor bölümünü, aşağı doğru yönelen, geri dönüş olarak da ifade edilen, bu düşen eyleme ait sahneler oluşturur. Özellikle, yönetme gücüne sahip güçlü kahramanların yer aldığı oyunlarda bu tehlikelin daha da artabilir. Doruk noktasına kadar giderek artan ilgi, eylemin gerçekleşmesiyle bir duraklamanın içine girer. Bu yüzden, seyircinin dikkatinin dağılması ve sahneye ait etkilerin bozulması tehlikesi vardır. Şimdi, en önemli şey, seyircinin ilgisini çekecek, onda merak uyandıracak, yeni etkilerin ve fazla olmamak kaydıyla yeni rollerin devreye sokulması gerekliliğidir (Karabulut, 2015: 47).

Belirsizlik Etkisi (Son Merak Etkisi)

Yıkım seyirci için, bütünüyle sürpriz olmamalıdır. Doruk noktasında yaratılan etki ne kadar büyükse, kahramanın düşüşünün şiddeti de o kadar güçlü olur. Oyunun sonu, önceden tahmin edilebilirse, yazarın dramatik gücü giderek zayıflar; yazar, sona doğru sancı çekmeye başlar, çarpıcı etkiler üretmek için uğraşır (Karabulut, 2015: 48).

Sonuç (Yıkım)

Antik Yunan'da exodos olarak adlandırılan yıkım dramanın kapanış eylemidir. Kahramanı mücadeleye zorlayan şey ne kadar şiddetliyse, amacı da o kadar soylu görünecektir, böylece kahramanın yenik düşmesindeki yıkım çok daha mantıksal olacaktır. Öncelikle, gereksiz her sözcükten kaçınılmalı; ama oyunun düşüncesini karakterlerin doğasından hareketle belirginleştirecek söylenmemiş hiçbir söz de kalmamalı. Oyun yazarı sahneleri geniş ölçüde ayrıntılandırmaktan kaçınmalı; ortaya koyacağı şeyi çarpıcı bir biçimde, kısa, sade, süslemeden sunmalı, en iyi, en etkileyici eylem içinde vermeli (Karabulut, 2015: 49).

4.Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Metin Oluşturulmasında Dramatik Özelliklerin Etkililiği, Gerekliliği ve Uygunluğu

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan metin türleri hakkında edinilen bilgiler ışığında metin türlerinde dramatik özelliklerin neden kullanılması gerektiğini de ortaya koymak gereklidir. Çünkü içerisinde insan olan her şey aslında bir oyun ve bu oyuna bağlı roller şeklinde yaşanılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde materyal geliştirme ve hedefe en uygun materyal oluşturma çabaları çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından sürekli güncellenerek devam etmektedir. Örgün öğretim sürecinin en önemli materyali ders kitapları, yardımcı kitaplar, hikâye kitapları gibi basılı kaynaklardır. Adı geçen kitapların öğreniciyi ilgili kazanımlara götüren tek ve en önemli vasıta metinlerdir. Metinler hiç şüphesiz öğrenicinin en sık kullandığı materyallerin başında gelmektedir.

Tür bakımından bakıldığında her türlü metinlerde güncellik, işlevsellik, tutarlılık, geçerlilik vb. temel ilkeler olmazsa olmazlardır. Dramatik alt yapı ve metin ilişkisi açısından bakıldığında ise biri diğerine neden olan iki unsurun çatışması dramatik alt yapının en önemli noktasıdır. Araç metinlerde dramatik unsurların yer alması öğreniciyi heyecan, merak, gerilim, kuşku, çatışma vb. sürükleyici duygulara sevk eder.

Dramatik unsurları içeren metinlerde içsel veya dışsal etkilerle ortaya çıkan çatışma ve gerilim durumları metnin sonucu ile ilgili merak duygusunu daha da kamçılar. Böylece öğrenici metnin sonuna kadar sürekli bir merak ve bekleyiş durumunu muhafaza eder. Ayrıca dramatik unsurların kullanıldığı araç metinler vasıtasıyla belirli bir kompozisyon dâhilinde (bkz. Şekil 1) öğreniciye aktarılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan metinlerin dramatik unsurlara sahip olmalarının ilgili öğretim faaliyetlerine ve alanda kullanılan materyallere katkısı açısından şu önerilerde bulunulabilir:

Amaca uygun oluşturulan metinlerde dramatik yapı unsurlarına dikkat edilmelidir.

Ders materyallerinde kullanılmak üzere seçilen özgün metinler dramatik unsurları içermelidir.

Dramatik unsurları içeren metinler öğreniciye yeni bir zihinsel dünya çizip hayal gücüne katkı yaptığı göz ardı edilmemelidir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan metinlerin her bir seviyede öğrenicinin gözünün önüne yeni tablolar oluşturulması açısından son derece önemlidir.

Dramatik unsurlara sahip olan metinler sağlam bir kurgu ile inşa edilmiştir. Bu tür metinlerin kullanımı öğrenici de daha kalıcı öğrenme yaşantıları bırakabilir.

Dramatik unsurları taşıyan araç metinler, temel dil becerilerinin dördünün birden aynı anda gelişmesine olanak sağlayabilir.

Öğretim etkinlikleri çoğu zaman öğrenici tarafından sıkıcı olarak nitelendirilmektedir. Dramatik unsurlara sahip araç metinlerle yapılan öğretim etkinlikleri, öğretim sürecini daha zevkli, sürükleyici ve heyecanlı bir hale getirebilir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ileri seviyelerdeki hedef, öğrenicide edebî bir zevk oluşturup Türkçenin inceliklerini öğreniciye aktarabilmektir. Dramatik unsurlara sahip olan metinler, taşıdıkları özellikler ile hedef dil öğretiminin sonucunda edebî bir estetik ve zevk kazandırabilecek yeterliliklere sahiptir.

Dramatik unsurlar belirli bir kompozisyon dâhilinde ilerlediği için yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan metinler daha sistemli ve düzenli bir ilerleme mantığını öğreniciye kavratabilir.

Dramatik unsurların etkin bir şekilde kullanılması yalnızca birincil materyal olan ders kitaplarına katkı sağlamaz aynı zamanda özellikle okuma ve dinleme becerilerini geliştirecek olan kaynak kitaplara, interaktif kaynaklara ve hikâye kitapları gibi ikincil materyallere de katkı sağlayabilir.

Kaynakça:

AKYOL, H. (1996). Metinler Arası (Intertextuality) Okuma ve Sorular, Bilgi Çağında Eğitim. Nisan-Mayıs-Haziran.

AKYOL, H. (2003). Metinlerden Anlam Kurma, Türklük Bilimi Araştırmaları, 13. Sayı s.267–285, Niğde.

ALTUNBAY, M. (2012). Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Tiyatronun Kullanımı ve Tiyatronun Temel Dil Becerilerine Katkısı, Turkish Studies, Cilt. 7, S. 4, ss.747-760

ADIGÜZEL, Ö. (2007). Dramada Temel Kavramlar, (Editör: Ali Öztürk). İlköğretimde Drama (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.1-18.

AYTAŞ, G. (2014). İletişim Gerekliliği Açısından Tiyatro, Turkish Studies, Volume 9/3, Winter 2014, p. 239-246, ANKARA - TURKEY.

BÖLÜKBAŞ, F. ve KESKİN, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi, Turkish Studies. Volume 5/4 Fall, 221–235.

DEMİRYÜREK, M. (2014). Roman ve Roman İnceleme Teknikleri, Çorum Kültür Sanat Dergisi (Hitit Söyleşileri III Özel Sayısı), 15.(69-77).

DİLİDÜZGÜN, Ş.(2011). İlköğretim Türkçe Metin Çalışmalarında Metin Türü Farkındalığı: G. L. Uzun,Ü. Bozkurt (Ed.), Theoritical and Applied Researches on Turkish Language Teaching (ss. 459-476). Essen: Die Blau Eule Yayınevi.

DİLEK, İ. (1995). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Özgün Metinlerle Çalışma Yolları, (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÜNAY, V. D. (2007). Metin Bilgisi, İstanbul: Multilingual Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2013). Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (1), 1-12.

KARABULUT, T. (2015). Dramatik Yapının Analizinde Freytag Tekniğinin Kullanımı, Tiyatro Araştırmaları Dergisi, ss. 37-55.

KORKMAZ, C.B., (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Bağlamında A1 Düzeyindeki Dil Becerileri Temelli Kazanımlar / The Attainments Based on Language Skills for A1 Level in Teaching Turkish as a Foreign Language in the Context of Common European Framework of Reference for Languages, TURKISH STUDIES -International International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9206, p. 1587-1614.

LENSKI, S. D. (1998). Intertextual Intentions: Making Connections across Texts, Clearing House; Nov/Dec98, Vol. 72 Issue 2, p74, 7p, 5.

POLAT, T. (1993). Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi. İÜ Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, VIII: 181-189.

SHORT K. G. (1992). Researching Intertextuality Within Collaborative Classroom Learning Environments. Linguistics And Education 4, 313-333 (1992).

Geçmişten Günümüze Çeviri Teknolojileri

Past Daily Translation Technologies

Yrd. Doç. Dr. Erdinç ASLAN *

Özet

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bilgisayarların hayatımıza girmesiyle birlikte hemen hemen her alanda ciddi değişiklikler meydana gelmeye başlamıştır. Ekonomiden sağlığa, mimariden savunma sanayine, sanattan spora kadar aklımıza gelebilecek her alanda bu değişimi görmek mümkündür. Bilim insanları ortaya koydukları projelerle ve çeşitli uygulamalarla teknolojinin sunduğu olanaklardan yararlanma ve bu yenilikleri kendi alanlarına uyarlama gayreti içine girmişlerdir. Özellikle doksanlı yıllardan sonra bilgisayar ve İnternetin yaygın bir şekilde kullanılmasıyla birlikte teknoloji hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Teknolojinin etkilediği alanlardan biri de Çeviri alanıdır. Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler hemen hemen her alanı etkilediği gibi çeviri alanını da etkilemiş ve birçok teknolojik yeniliği bu alanın hizmetine sunmuştur. Teknolojik gelişmelerin Çeviri alanına sunduğu olanaklara baktığımızda otomatik çeviri yapan araçlardan çeviri belleklerine kelime sayaçlarından dönüştürme uygulamalarına içerik bulma araçlarından sosyal medya uygulamalarına kadar birçok yazılım ve yardımcı kaynağın çevirinin hizmetine sunulduğunu görmekteyiz. Bütün bu yenilikler çok büyük oranda bilgisayar ve İnternet teknolojilerine dayanmaktadır. Biz de çalışmamızda bilgisayar ve İnternet'in hayatımıza girmesiyle birlikte çeviri alanında ne tür değişiklikler olduğunu, bugün gelinen noktaya hangi aşamalardan geçildiğini gözler önüne sermeye ve gelecekte ne tür teknolojilerin bu alanda kullanılabileceğini ortaya koymaya çalıştık.

Anahtar Kelimeler: çeviri, çeviribilim, çeviri teknolojileri, çeviri bellekleri, bilgisayar çevirisi

* Marmara Üniversitesi, Türkiye, İstanbul, erdincaslan36@hotmail.com

Giriş

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler hemen hemen her alanı etkilemiş, yeni imkânlar ve fırsatlar sunmuştur. Ekonomiden sağlığa, mimariden savunma sanayine, sanattan spora kadar aklımıza gelebilecek her ortamda teknolojinin etkisini görmek mümkündür. Teknolojik gelişmelerin etkilediği alanlardan biri de hiç kuşkusuz Çeviri alanıdır. Çeviribilimciler ve çevirmenler de bir yandan teknolojinin sunduğu nimetlerden yararlanmaya çalışmakta diğer yandan bu yenilikleri kendi alanlarına uyarlamaya gayret etmektedirler.

Günümüzde teknolojik gelişmelerin Çeviri alanına sunduğu olanaklara baktığımızda otomatik çeviri yapan araçlardan çeviri belleklerine kelime sayaçlarından dönüştürme uygulamalarına içerik bulma araçlarından sosyal medya uygulamalarına kadar birçok yazılım ve yardımcı kaynağın çevirinin hizmetine sunulduğunu görmekteyiz. Bütün bu yenilikler çok büyük oranda bilgisayar ve İnternet teknolojilerine dayanmaktadır.

Teknolojinin çevirmenlere sunduğu birçok olanak vardır. Bunlardan bazılarına sıralayacak olursak en başta hızlı ve tutarlı çeviri yapma olanağı sunduğunu söyleyebiliriz. Bu durum projelerin süresini kısaltarak çevirmene zamandan tasarruf etme, daha fazla proje alma ve daha yüksek gelir etme olanağı sağlar. Aynı zamanda tutarlı ve kaliteli çeviri, müşteri memnuniyetini ön plana çıkararak daha fazla müşteri kazanma ve daha fazla gelir elde etme anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra müşterilerle iletişim kurmaktan gerekli yazışmaları ve metin alışverişini yapmaya, hizmetlerinin tanıtımından pazarlanmasına, tanışma, anlaşma, teslimat, ödeme gibi konulara kadar hemen hemen çeviri sürecinin başından sonuna kadar her aşamasında teknolojik vasıtalardan yararlanılmaktadır (Aslan, 2015:700).

Çeviri Teknolojilerinin Tarihine Bir Yolculuk

1629'da Fransız Filolog ve matematikçi Rene Descartes, rahip Mersenne'e yazdığı bir mektupta ortak bir dil oluşturmayı önermiş ve diller arasında çeviri yapacak bir sözlükten bahsetmişti (Yaguella, 1944). Descartes bu önerisi o dönem dikkate alınmasa da makine çevirisi konusunda ilk fikirler olduğu kabul edilmektedir. Descartes'dan tam üç asır sonra yani 1930'lu yıllara gelindiğinde makine çevirisiyle ilgili ilk girişimlerin başladığını görmekteyiz. 1933'te birbirinden müstakil şekilde hem Fransa'da hem de Rusya'da kâğıt şerit yoluyla iki farklı tercüme mekanizması için patent verilmesi makine çevirisi çalışmalarının öncüsü olarak kabul edilebilir (Novak 2015). 22 Haziran 1933 tarihinde Georges Artsrouni adında bir mühendis, Mekanik Beyin adını verdiği ve kelime dizilerinin diğer dillerde eşdeğerlerine dönüşmesini amaçlayan bir cihazın patentini alır. Çeviride otomasyon ve teknolojiyi kullanma çabası, Artsrouni'nin çabasına benzer biçimde, yakın döneme kadar otomasyon teknolojilerinin, özelde ise bilgisayarın çevirmenin yerini alması çabası şeklinde sürer (Karagöz, 2016).

İkinci dünya savaşı yıllarında taraflar birbirlerine ait gizli bilgileri elde etmek için yoğun çaba harcarlar. Bu amaçla çeşitli kripto çözme makineleri geliştirirler. Alman yapımı bir elektromanyetik şifre çözme makinası olan Enigma, bunlardan en dikkat çekicilerinden biridir. Çalışma presibi oldukça karışık olan bu makine; mesajları, rotor ve elektrik akımları yardımıyla milyonlarca farklı şekle dönüştürebilme kabiliyetine sahipti. Mors alfabesi ile gönderilmiş metin mesajları kodlayarak trilyonlarca kombinasyon oluşturabilmekteydi. Metinler kodlanmadan önce defalarca değiştirilebiliyor ve kodlanıyor, kodlanana metinler ise yeniden yazıya dönüştürülebiliyordu. Bu makineler savaş sonrasında da bilim insanlarını bilgisayar vasıtasıyla çeviri imkânlarını araştırmaya yöneltti.

Amerikan Rockefeller Enstitüsü'nden Warren Weaver, 1949 yılında bir rapor hazırlayarak bir çeviri modeli önermişti. Warren Weaver makine çevirisi kavramını oluşturan Almanya'nın gizemli şifreleme makinelerince üretilen askeri kodları çözmek amacıyla İngilizlerin öncü Colossus bilgisayarlarını kullanmasından oldukça etkilenmişti. Weaver «Önümde Rusça yazılı bir metin var, ama aslında İngilizce yazılmış ve bazı garip sembollerle kodlanmış gibi davranacağım. Tüm yapmam gereken metinde yer

alan bilgiyi ele geçirmek için koddan kurtulmaktır» şeklinde bir not da yazmıştır (Yet, 2016). Weaver raporuyla askeri çevrelerin dikkatini çekmeye başarmış ve makine çevirisi yazılımlarının gelişmesi için destek almıştır.

1954'de Georgetown Üniversitesi'nden bir grup araştırmacı IBM ortaklığıyla ilk makine çevirisini gerçekleştirdi. IBM 701 bilgisayarı kullanıldığı ve Georgetown Deneyi olarak bilinen bu çeviride, sistem belleği 6 gramer kuralı ve 250 kelimeden oluşmaktaydı. "60'dan fazla Rusça cümleyi İngilizceye çevirmeyi başaran araştırmacılar üç beş yıl içinde makine çevirisinin bir sorun olmaktan çıkacağını dile getiriyorlardı" (Chéragui, 2012:161).

1958-1966 yılları arasında Soğuk Savaş döneminde Amerikan Hava Kuvvetlerince gerçekleştirilen Systran sistemiyle bilgisayarlı çeviri kavramını gündeme gelmiştir. Soğuk savaş yıllarında Sovyetlere ait gizli bilgilerin ele geçirilmesi ve onlara karşı bir üstünlük sağlama arzusuyla ortaya çıkan bu sistem, haberleşmelerin dinlenip kriptoların çözülmesi ve çözülen sözcüklere birer karşılık bulma yöntemiyle çalışmaktaydı (Büyükaslan, 2005). Fakat aradan geçen on yıllık dönemde bu konuda ciddi gelişmeler olmadı.

1966'daki 'ALPAC (Automatic Language Processing Advisory Committee) Raporu'nun makine çevirisi ile ilgili olumsuz bir tablo çizmesi bu alana yapılan yatırımların durdurulmasına neden oldu. Bu rapordan hareketle Birleşik Devletleri'nde makine çevirisi ile ilgili bütün projeler askıya alındı (Gil & Pym, 2006). Buna rağmen 1970'li yıllar boyunca makine çevirisi alanındaki çalışmalar devam etti. Amerikan Hava Kuvvetlerince gerçekleştirilen Systran projesi Avrupa Birliğin tarafından satın alınır ve uygulamaya konur. Ayrıca yine Avrupa'da Globalink ve Eurotran gibi projeler de devam eder. Fakat bu projeler ve benzer çalışmalar da arzu edilen başarıyı bir türlü ortaya çıkaramadı. Çok önemli araştırmalarda katkısı bulunan ve çok güvenilir bilim adamı Janet Pak, makine çevirisini olanaksız kılan 30 sayfalık bir rapor yayınlayarak bütün bu yatırımlara son noktayı koydu. Amerika ve Kanada başta olmak üzere yatırımcılar çalışmalarını bu rapor doğrultusunda tamamen rafa kaldırdılar (Mihrabi, 2006).

1980 yılında Martin Kay'in yayınlandığı İnsanların ve Makinelerin Dil Çevirisinde Gerçek Yeri (The Proper Place of Man and Machines in Language Translation) adlı makalede, çeviri miktarının sürekli arttığı ve insanların bu talebi tam olarak karşılayamadığı dile getirilmişti. Kay, makinelerin yani bilgisayarların bu sürece dâhil edilmesi gerektiğini belirterek bir sistem önermiş ve çeviri belleklerinden bahsetmişti (Şahin, 2013:43-44). Çeviri bellekleri çeviri sürecini daha kolay ve hızlı hale getirmek için yapılan çevirileri cümle ve cümleciklere (segmentler) ayırarak bir veritabanında saklayan ve daha sonra başka metinlerin çevirisinde aynı veya kısmen örtüşen bölümleri çevirmenin kullanımına sunan yazılımlardır. Çeviri belleklerinin çalışma mantığı ise şöyledir; Kaynak dosya çevirmen tarafından açılır ve çeviri belleğine tanımlanır. Metindeki eşleşmeler çıkartılarak hedef dosyaya yerleştirilir. Bu eşleşmeler birebir veya benzer eşleşmeler olabilir. Çalışma esnasında yazılımın önereceği çeviriler aynen kullanılabilir veya benzerleriyle değiştirebilir.

Avrupa Birliği Çeviri Müdürlüğü çeviri belleği sisteminde yer alan 24 dille ilgili bir istatistik yayınlamış ve bu dillerde çevirisi yapılan birim ve sözcük sayılarını ile yıllık olarak güncellenme oranlarını ortaya koymuştur. Bu diller arasında Türkçe'nin olmaması bizim için üzücüdür. Aşağıda bu dilleri ve 2007 ile 7 Mart 2016 tarihine kadar olan son altı yıllık istatistikleri görmektesiniz.

	DGT-TM 2007	DGT-TM 2011	DGT-TM 2012	DGT-TM 2013	DGT-TM 2014	DGT-TM 2015	DGT-TM 2016	Total Updates	Total incl. 2007
BG	708,658	450,943	272,595	378,416	480,896	203,616	960,656	2,747,122	3,455,780
CS	890,025	1,981,222	283,826	478,709	499,949	203,860	953,362	4,400,928	5,290,953
DA	433,871	1,993,718	279,746	472,024	499,107	201,723	915,246	4,361,564	4,795,435
DE	532,668	1,918,637	284,072	472,081	499,844	202,634	944,770	4,322,038	4,854,706
EL	371,039	1,897,576	285,483	462,304	509,080	203,674	958,520	4,316,637	4,687,676
EN	**2,187,504**	**2,282,281**	**322,377**	**538,949**	**571,548**	**234,085**	**1,122,525**	**5,071,765**	**7,259,269**
ES	509,054	1,903,748	284,977	477,829	501,814	203,214	958,416	4,329,998	4,839,052
ET	1,047,503	1,863,860	280,549	461,051	504,702	203,988	953,470	4,267,620	5,315,123
FI	514,868	1,877,643	283,213	459,927	505,202	200,655	952,526	4,279,166	4,794,034
FR	1,106,442	1,849,953	273,961	462,431	485,652	200,361	907,913	4,180,271	5,286,713
GA	0	0	2,848	0	41,461	7,673	18,254	70,236	70,236
HR	0	0	0	0	276,502	197,626	947,222	1,421,350	1,421,350
HU	1,159,975	1,865,343	284,282	480,050	499,624	203,608	951,402	4,284,309	5,444,284
IT	542,873	1,922,649	281,503	474,035	494,972	202,048	922,328	4,297,535	4,840,408
LT	1,126,255	1,863,259	286,018	461,375	478,942	204,190	956,882	4,250,666	5,376,921
LV	1,120,835	1,855,851	284,641	461,190	499,579	204,715	957,674	4,263,650	5,384,485
MT	1,021,855	457,946	263,804	386,677	462,515	203,420	922,596	2,696,958	3,718,813
NL	502,557	1,910,694	281,683	469,990	489,002	202,243	937,818	4,291,430	4,793,987
PL	1,052,136	1,875,561	282,551	454,864	496,168	203,474	965,318	4,277,936	5,330,072
PT	945,203	1,918,683	284,310	471,810	478,851	203,263	951,318	4,308,235	5,253,438
RO	650,735	466,410	270,763	393,398	469,845	202,707	939,942	2,743,065	3,393,800
SK	1,065,399	1,890,726	285,422	480,073	494,713	203,978	957,880	4,312,792	5,378,191
SL	1,026,668	1,899,515	284,642	479,147	494,689	204,342	954,082	4,316,417	5,343,085
SV	555,362	1,931,052	283,589	478,204	496,390	202,700	950,511	4,342,446	4,897,808
Total	19,071,485	37,877,270	6,226,855	10,154,534	11,231,047	4,703,797	21,960,631	92,154,134	111,225,619

Tablo 1. AB Çeviri Müdürlüğü çeviri belleği çevirisi yapılan birim istatistikleri (http://optima.jrc.it/Resources/DGT-TM_Statistics.pdf Erişim, 24.10.2016)

	DGT-TM 2007	DGT-TM 2011	DGT-TM 2012	DGT-TM 2013	DGT-TM 2014	DGT-TM 2015	DGT-TM 2016	Total Updates	Total incl. 2007
BG	13,119,524	7,972,995	4,709,126	6,659,313	8,713,902	3,794,100	17,167,144	49,016,580	62,136,104
CS	14,154,299	28,526,049	4,313,303	7,308,996	7,854,392	3,340,528	15,111,536	66,454,804	80,609,103
DA	7,513,869	29,878,628	4,398,962	7,434,887	8,082,406	3,394,453	14,894,120	68,083,456	75,597,325
DE	9,519,800	29,824,103	4,514,322	7,507,842	8,253,120	3,465,196	15,694,860	69,259,443	78,779,243
EL	7,536,947	33,151,349	5,067,675	8,395,928	9,381,477	3,917,147	17,798,414	77,711,990	85,248,937
EN	**40,628,587**	**38,852,984**	**5,740,506**	**9,618,125**	**10,675,170**	**4,684,367**	**21,134,519**	**90,705,671**	**131,334,258**
ES	10,710,449	36,651,814	5,565,572	9,359,264	10,194,899	4,285,405	19,564,008	85,620,962	96,331,411
ET	13,445,458	22,597,142	3,503,052	5,892,101	6,448,745	2,737,135	12,269,300	53,447,475	66,892,933
FI	6,969,326	23,632,006	3,594,417	5,953,841	6,577,276	2,751,444	12,542,734	55,051,718	62,021,044
FR	24,063,558	37,009,538	5,626,836	9,540,959	10,444,432	4,376,430	19,247,894	86,246,089	110,309,647
GA	0	0	72,432	0	1,050,035	203,322	505,074	1,830,863	1,830,863
HR	0	0	0	0	4,327,585	3,229,475	15,154,928	22,711,988	22,711,988
HU	17,637,781	26,863,407	4,180,880	7,088,747	7,623,244	3,235,494	14,595,050	63,586,822	81,224,603
IT	11,196,070	34,231,574	5,151,885	8,724,426	9,477,364	4,018,919	17,749,856	79,354,024	90,550,094
LT	15,914,014	25,251,722	3,978,481	6,601,782	7,002,021	3,049,744	13,799,688	59,683,438	75,597,452
LV	15,946,908	25,405,086	3,963,073	6,594,599	7,126,192	3,048,961	13,779,392	59,917,303	75,864,211
MT	20,706,805	8,690,004	4,935,981	7,266,695	9,178,051	4,021,949	18,058,760	52,151,440	72,858,245
NL	9,864,915	32,868,759	4,954,067	8,356,659	9,069,366	3,843,786	17,306,816	76,399,453	86,264,368
PL	17,210,704	28,480,663	4,433,178	7,316,822	7,982,474	3,420,509	15,551,986	67,185,632	84,396,336
PT	18,543,786	35,452,895	5,353,564	8,936,330	9,553,085	4,131,907	18,643,003	82,070,784	100,614,570
RO	11,961,552	8,281,470	4,780,071	6,972,275	8,826,537	3,902,234	17,515,728	50,278,315	62,239,867
SK	17,054,891	27,977,310	4,360,713	7,382,418	7,808,492	3,337,667	15,181,706	66,048,306	83,103,197
SL	16,736,635	27,815,716	4,287,469	7,312,568	7,749,512	3,329,769	15,091,612	65,586,646	82,323,281
SV	9,586,702	29,145,177	4,402,291	7,419,422	7,971,660	3,377,366	15,197,770	67,513,686	77,100,388
Total	330,022,580	598,560,391	101,887,856	167,643,999	191,371,437	82,897,307	373,555,898	1,515,916,888	1,845,939,468

Tablo 2. AB Çeviri Müdürlüğü çeviri belleği çevirisi yapılan sözcük istatistikleri (http://optima.jrc.it/Resources/DGT-TM_Statistics.pdf Erişim, 24.10.2016)

1990'lı yıllara geldiğimizde İnternet'in hayatımıza girmesiyle birlikte birçok teknolojik yeniliğinde ortaya çıktığını görmekteyiz. Makine çevirisi olarak adlandırılan bilgisayarlı çeviri kavramı Bilgisayar destekli çeviri (BDÇ) kavramına dönüştü. 60'lı yılların otomatik çevirisinden ciddi farklılıklar bulunan ilk kuşak bilgisayar destekli yazılımlar, geniş hacimli birer elektronik sözlük gibi cümleleri parçalara ayırıp sentakstan ve kontekstten uzak kelime kelime karşılık verirken ikinci kuşak BD çeviri yazılımları sorgulama yaparak metnin kontekstini anlamaya çalışmaktadırlar (Büyükaslan, 2005:6).

Bununla birlikte çevirimiçi sözlükler, sözcük işlemciler, gerçek zamanlı çeviri araçları, yerelleştirme programları gibi birçok farklı yazılım ve uygulama çevirmenlerin hizmetine sunulmuştur. Bunların yanı sıra Çevirmenler içinde birçok olanak sunan İnternetle birlikte e-mail başlıca iletişim aracı haline gelmiş ve iletişim anlayışında köklü değişiklikler yapmıştır. Müşterilerle iletişim kurmaktan gerekli yazışmaları ve metin alışverişini yapmaya, hizmetlerinin tanıtımından pazarlanmasına, tanışma, anlaşma, teslimat, ödeme gibi konulara kadar hemen hemen çeviri sürecinin başından sonuna kadar her aşamasında e-mail'den etkin bir biçimde yararlanılmaktadır.

2004'de geliştirilen Web 2.0 teknolojisiyle yeni bir döneme girilmiştir. Twitter, Facebook, gibi sosyal ağlar, forumlar ve çeşitli bilgi paylaşım siteleri çevirmenlere geniş bir iletişim ortamı sunmuşlardır. Bu siteler vasıtasıyla çevirmenler hem kendi ülkelerinden hem de yurtdışındaki çevirmenlerle iletişim kurabilmektedirler. Çevirmenler karşılaştıkları problemleri, farklı ülkelerdeki çeviri mevzuatlarını, hangi işveren ile çalışmanın güvenli ya da güvenli olmadığını, tercüme ücretlerinin genel piyasasını ve çeşitli terminoloji bankaları vasıtasıyla terim bulma anlamında sıkıntılarını ya da tavsiyelerini masaya yatırma fırsatı bulmaktadırlar (Ersoy ve Balkul, 2012:300).

Çeviri teknolojilerinde yaşan en son gelişmelerden biri ise yapay sinir ağları ile donatılmış Gerçek Zamanlı çeviri yapabilen araçlardır. Gerçek zamanlı çevirilerde yapay sinir ağlarının çalışma mantığı ise şöyle işlemektedir. Ses tanıma sistemleri vasıtasıyla konuşmalar segmentlere bölünerek sistem tarafından algılanır. Algılanan konuşmalar sistem içerisinde yer alan çeviri motorlarına iletilir ve hedef dile çevrilerek geri iletilir. Sistem hedef dile çevrilmiş konuşmaları aktararak döngüyü tamamlamış olur. Bütün bu işlemler bir saniyeden daha kısa bir sürede gerçekleşir (Kelion, 2012).

Gerçek zamanlı sözlü uygulamalardan biri ve bu alanda yapılan çalışmaların en önemli yansımalarından olan Google Sohbet (Google Talk) gerçek zamanlı çeviri robotudur. Ağustos 2012 itibariyle 25 dil çifti arasında çeviri olanağı sunan bu robot özellikle Fransızca-İngilizce ya da Almanca-İngilizce dil çiftleri arasında tatmin edici sonuçlar vermektedir. (Şahin, 2013). Gerçek zamanlı sözlü çeviri yapan bir başka program ise Microsoft Skype tarafından tasarlanan Kaliforniya'da gerçekleştirilen bir konferansında tanıtımı yapılan Skype Translator adlı programdır. Microsoft'un derin sinir ağlarıyla örülü olduğunu belirttiği bu sistem şimdilik yalnızca İngilizce ve İspanyolca dil çifti arasında kullanılabilmektedir.

Sonuç:

İkinci dünya savaşından sonra hız kazanan teknolojik değişim çeviri alanında da kendini göstermiş ve bu alanda çeşitli projelerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Başlangıçtaki çabalardan her ne kadar istenilen sonuçlar elde edilmese de özellikle doksanlardan sonra bilgisayarların ve İnternetin yaygın bir şekilde kullanılmasıyla birlikte birçok farklı uygulamadan çeviri alanında yararlanıldığını görmekteyiz. Özellikle makine çevirisi olarak adlandırılan bilgisayar çevirisi konusunda çalışmaların hız kazandığı ve yapısal olarak birbirine benzeyen dil çiftleri arasında son derece başarılı çeviriler elde edildiğine şahit olmaktayız. Her ne kadar yeni teknolojilerin çevirmenlerin yerini alması beklenmese bile çeviri yükünü önemli ölçüde azalmaya yardımcı oldukları ve çeviri sürecini daha dinamik bir hale getirdikleri kabul edilmektedir. Ayrıca yalnız yazılı çeviri değil sözlü çeviri alanında da önemli sayılabilecek gelişmelerin olduğunun altını çizmek gerekir.

Kaynakça:

Aslan, E. (2015) Çeviri Teknolojilerinin Çevirmenin Sınırlarını Belirlemedeki Rolü, V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi bildiri kitabı, Mersin Üniversitesi yayınları. s. 697-703. Mersin.

Büyükaslan, A. (2005) Bilgisayar Destekli Çeviriler Üzerine Bir İnceleme, V. Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu, 24-25 Haziran 2005, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Chéragui, M.A. (2012) Theoretical Overview of Machine translation, Proceedings, ICWIT 2012

Ersoy, H. & Balkul, H.İ. (2012), Teknolojik Gelişmelerin Çevirmen ve Çeviri Mesleği Açısından Olumlu ve Olumsuz Etkileri: Çeviri Alanında Yeni Yaklaşımlar, Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries) Cilt/Volume:7, Sayı/Number: 2, Yıl/ Year: 2012

Gil, J.R.B. & Pym, A. (2006). Technology and Translation. A Pedagogical Overview. In Translation Technology and Its Teaching (with Much Mention of Localization), pp. 5–19. Tarragona: Intercultural Studies Group.

Kelion, L. (2012) Telefonda Konuşurken Anında Çeviri Yolda. Web http://www.bbc.co.uk/turkce/ekonomi/2012/10/121022_phone_translators.shtml Erişim: 24.10.2016

Mihrabi, H. (2006) İngilizce- Türkçe (Machine Translation-MT) http://www.sametran.com/index.php?content=ingilizceturkce Erişim: 08.07.2014

Novak, M. (2015) Google tercüme Soğuk Savaş ürünü mü? http://www.bbc.com/turkce/ozeldosyalar/2015/01/150108_vert_fut_google_tercume Erişim: 24.20.2016

Karagöz, S. (2016) Çevirmen ve Teknoloji, http://www.ceviriblog.com/2016/04/06/cevirmen-ve-teknoloji-selahattin-karagoz/ Erişim, 24.10.2016

Şahin, M.(2013) Çeviri ve Teknoloji, İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları-İzmir

Yaguello, M. (1944) Hayali Diller: Söylenceler, Ütopyalar, Fantazmalar, Kuruntular ve Dilsel Kurgular, çev. Necmettin Kamil Sevil, Yapı Kredi Yayınları

Yet çeviri. (2016) Bilgisayar Destekli Tercüme Araçları, http://www.yet.com.tr/bilgisayar-destekli-ceviri-araclari/ Erişim:04.11.2016

Almanca Konuşan Ülkelerin Dach(L) Prensibi Üzerinden Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarına Bir Bakış

Dr. H. Kazım KALKAN *

Giriş

Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmelerin ekonomik, siyasal ve sosyo-kültürel gelişmeleri de tetiklemesi uluslar arasındaki iletişimi bir lüks olmaktan çıkartıp, ihtiyaç haline getirmiştir. Uluslararası iletişimin en önemli aracı ise yabancı dildir. Sovyet bloğunun dağılması neticesinde ortaya çıkan Türk cumhuriyetlerinin artık kendi dillerine odaklanmaları ve bunun neticesinde yapılan çalışmalar Türkçeye yeni bir ivme kazandırmıştır. Bununla birlikte Türkiye'nin karşı karşıya olduğu tüm problemlere rağmen içinde bulunduğu sorunlu coğrafyanın cazibe merkezi olması Türkiye ve Türkçeye karşı olan ilgiyi arttırmıştır. Ayrıca gerek devlet bursu gerekse kendi imkânlarıyla Türkiye'de üniversite eğitimi almayı tercih eden binlerce öğrencinin bulunması, yabancılara Türkiye Türkçesini öğretmeyi amaçlayan eğitim-öğretim materyallerinin git gide önem kazanması sonucun doğurmuştur. Bu sürece katkı sağlama amacıyla Türkiye'nin önde gelen üniversitelerinin TÖMER'leri tarafından yabancılar için Türkçe ders kitapları hazırlanmıştır.

Bu kitapların Türkçe öğretimi bakımından ne derece başarılı olduklarına yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir. Bu çalışmayla ilgili ders kitaplarına farklı bir bakış açısından yaklaşmak ve bunları ait oldukları kültür dünyasının farklı ülkelerdeki yansımaları ile etkileşimleri bakımından ele almak hedeflenmiştir. Bu amaca yönelik olarak Türkiye'den Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış olan A1 düzeyindeki "Yabancılar için Türkçe" ders kitabı seçilmiştir. Yabancı ülkelerdeki uygulamalara da bakılmasının gerekli ve faydalı olacağı düşünülmüş ve araştırmanın ikinci ayağının yabancılar için Almanca ders kitabı "Menschen" üzerine oturtulmasında karar kılınmıştır. Her iki ders kitabı da karşılaştırmalı betimlemeli yöntemle incelenmiştir.

Ders Kitaplarında Ülke Bilgisi ve İşlevi

21. yüzyılın yabancı dil eğitimi insanlara sadece bir takım dilsel becerilerin kazandırılmasını değil, aynı zamanda o dili yaratan kültür hakkında da yeterli bilgi ve beceriye sahip olunmasını hedeflemektedir. Fakat bu tek taraflı bir bilgi yüklemesi değil, hedef kültürden yapılan aktarımların bireyin kendi kültürü ile kıyaslanarak bir senteze ulaşma çabasını ifade eder. Hedef Kültürün aktarımı ya da öğretimi hususunda en önemli görev ise ülke bilgisine düşmektedir. Solmecke (1982, 127-128) ülke bilgisini yabancı dil dersine yönelik özel bir kavram olduğunu ifade eder ve hedef dili konuşan toplum

* Gazi Üniversitesi, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalık.kalkan@gazi.edu.tr

hakkındaki kültürel bilgilerin aktarımını hedefleyen yabancı dil öğretimi programının temel bileşeni olarak tanımlar. Weinreich'a (1980: 42) göre ülke bilgisi; dilbilim ve edebiyat ile birlikte yabancı dil dersinin üçüncü tamamlayıcı unsurudur. Buttjes (1991: 112) ise kapsamı daha geniş bir tanımlamayla, ülke bilgisinin yabancı dil dersinde dili öğretilen toplumla ilgili her şeyi kapsadığını belirtir.

Ülke bilgisi dersi ile alakalı olarak mutlaka Almanca konuşulan ülkelerin DACH(L)[1] prensibine de değinilmesi gerekir: 1988 yılında Almanya, Avusturya, İsviçre ve Doğu Almanya'dan öğretmen federasyonları temsilcileri ülke bilgisi dersini tartışmak için bir araya gelmişlerdir. Söz konusu toplantıda Almancanın yabancı dil olarak öğretiminde ülke bilgisine ait materyallerin sadece Doğu Almanya ve Batı Almanya'yı kapsadığı, İsviçre ve Avusturya'ya neredeyse hiç yer verilmediği görülmüş ve bunun da "Almanca" kavramının yalnızca Batı Almanya ve Doğu Almanya'da konuşulan dili kapsadığı gibi yanlış bir algının doğmasına yol açtığı saptanmıştır. Devam eden bir dizi çalışmadan sonra 1990 yılında ABCD tezleri adı verilen ve "yabancı dil olarak Almanca" ders kitaplarının yazımında dönüm noktası olarak kabul edilen 15 maddelik bir karar metni üzerinde mutabık kalınmıştır. Burada Almancanın çok merkezliliğine vurgu yapılarak, Almanca konuşulan coğrafyanın kültürel çeşitliliğinin ders kitaplarına yansıtılmasını, Avusturya, İsviçre ve Lüksemburg gibi anadil olarak Almancanın konuşulduğu ülkelerin ders kitaplarında daha çok yer almasını da içeren bir dizi karar DACH(L) prensipleri adı altında kabul edilmiştir. Bu prensiplerin temelinde ise Almancanın çok merkezli bir dil olduğu ve tek bir ülkeye veya tek bir bölgeye ait olmadığı, Avusturya ve İsviçre'de konuşulan Almancanın da Almanya'da konuşulan Almanca kadar doğru ve geçerli olduğu düşüncesi yatmaktadır.

Bu ülkelerin coğrafi olarak yan yana olmaları sürekli iletişim halinde bulunmaları gibi bir sonucu da doğurmuştur. Söz konusu ülkelerde konuşulan Almanca arasındaki farklılıklar, Türkçedekilerle kıyaslandığında son derece "minik" olmasına rağmen yine de büyük sorunlara yol açabilme potansiyeline sahiptir. Farklı standart dil algısı nedeniyle kuzey Almanya dışından gelen öğretmenlerin doğru Almancayı konuşmadıkları önyargısının yaygın olması, sınavlarda farklı bölgelerden veya ülkelerden gelen öğrencilerin öyle olmadığı halde, yanlış konuştukları zannına kapılması, kendini Almancanın farklı varyasyonlarıyla ifade edenlerin ayrımcılığa uğraması (Christen ve Knipf-Kompflosi, 2002: 15) yaşanan sorunların ana başlıkları olarak görülebilir. Bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi amacıyla

Almanya dışında konuşulan Almancanın da standart dilin eşdeğerli varyasyonları olarak algılanması

Ders kitaplarında bu farklılıklara dikkat çekilerek, duyarlılığın arttırılması

Öğretmen yetiştirmede ve hizmet içi eğitimlerde konunun ele alınması (IDV, 1990)

gibi çözüm yolları öne sürülmüştür. Amaç bu farklılıkları ortadan kaldırmak değil, tam tersine bu farklılıkların Almancanın bir zenginliği olarak algılanmasını sağlamaktır.

Türkçeye bakıldığında ise sorunun çok daha büyük olduğu görülmektedir. Ortak bir alfabenin ve iletişim dilinin bulunmaması, Türkçenin yayıldığı alanın büyüklüğü nedeniyle ulaşımın zor olması, bu coğrafyadaki siyasi yapıların kağıt üzerinde bağımsız olsa bile gerçek anlamda hala bağımlı olmaları nedeniyle ortak adımlar atılmakta zorlanılması vb. sebepler Türk soylu halkların aralarındaki iletişimi güçleştirmektedir. Bu noktadan bakıldığında Almanca konuşan ülkelerin yaşamış oldukları sorunların Türk soylu halklar için ancak bir hedef olabileceği söylenebilir. Türk dünyasının ortak bir iletişim diline olan ihtiyacı her geçen gün kendini daha çok hissettirmektedir. Bunun da öncelikli şartı alfabe birliğinden geçmektedir. Türk Şurası[2] tarafından 21-23 Mart 1993'te ortak alfabeye geçişin ilk adımı olarak Türki Cumhuriyetlerin alfabelerine Q, X, W, Ň, Ä harflerinin eklenmesinin ortak karar

1 "Dach" kelimesi Almancada çatı anlamına gelmektedir ve ilginç bir tesadüf olarak Almanca konuşan üç ülkenin uluslararası trafik kodlarının birleşiminden oluşmaktadır. Almanya(D), Avusturya (A), İsviçre (CH).

2 Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk-Kardeşlik ve İş Birliği Kurultayı

olarak kabul edilmesine ve bu kararın Türk Keneşi[3] tarafından da benimsenmiş olmasına rağmen hala bu konuda ciddi adımlar atıldığını söylemek çok zordur. "Siyasi yaptırım gücü olmayan ortak komisyonların karar ve önerilerinin ortak Türkçe konusunda bağlayıcı olması mümkün değildir. Zaten belirleyici olan, komisyonlar veya siyasi erk sahiplerinin tutumu değil, ihtiyaçların yönlendirmesi ve toplumsal iradenin sağlamlığıdır" (Özkan, 2010: 7). Böyle bir iradenin oluşabilmesi için ise öncelikle ortak bir duygu dünyasının oluşması gereklidir. Ortak bir duygu dünyası ve ülküler yoksa kültürel birliktelikler çok fazla bir anlam ifade etmez. Bu dünyasının oluşmasında en büyük görev üniversitelere ve sivil toplum örgütlerine düşmektedir. Türkiye Türkçesini öğretmek için yazılmış olan yabancılar için Türkçe ders kitapları da bu amaca yönelik oldukça büyük bir katkı sağlayabilirler.

Ülke bilgisi, yabancı dil öğretiminin en yoruma açık ve manipüle edilebilir bölümünü teşkil etmektedir. Çünkü "Ülke bilgisi toplum bilgisidir. Bu yüzden yorumlanabilirdir ve bilgi kaynağının çıkarlarına göre şekillenmektedir" (Akt. Zeuner, 2009: 5). Ülke bilgisi dersinin özellikle 70'li 80'li yıllarda doğu Almanya da yaşamış olduğu süreç söz konusu dersin siyasi iradenin yönlendirmesine ne derece açık olduğunun göstergesidir. "Doğu Almanya'da Marksist-Leninist felsefe ve toplum teorisinin sosyal bilimlerin tüm alanlarında olduğu gibi ülke bilgisi dersinin de temelini oluşturduğu görülmektedir. Adeta bir Marksist filtre oluşturulmuş ve yalnızca bu filtrenin süzgecinden geçebilen gerçekliğe ait unsurlar ülke bilgisi dersinde kendine yer bulabilmiştir. (Zeuner, 2009: 15). Öncelik olumlu bir sosyalist doğu Almanya resmi çizilmesine verilmiş ve bu imajla uyumlu olmayan ya da pürüz çıkarma ihtimali olan tüm ögeler dışlanmıştır. "Sosyalist ülkelerde üniversite devletçe yönetilen bir ideolojinin ve toplum öğretisinin eğitim aracıdır. Resmi olarak sansürün onayından geçmiş içerikleri öğretir ve bu yüzden de ülke bilgisi dersinde yapısı itibarıyla partinin prensipleriyle uyumlu olan bir ülke imajını vermesi gerekmektedir" (Grawe, 1987: 464). Förster'in (1983: 17-18) Ülke bilgisi dersini konu edindiği "Objektif bir DDR imajı için başlıca maddeler" adlı yazısında sıraladığı maddelerden ilk ikisinin "Sosyalist hayat tarzı" ve "sosyalist insan imajı" ile başlaması ve diğer maddelerin çoğunun bir şekilde sosyalizmin hedefleri ile ilişkilendirilmesi bu yaklaşımın radikal bir örneğini ortaya koyar. Fakat ideolojik saplantıların bilimsel hakikatlere ağır basması, kültürlerarası yaklaşımın öngördüğü iletişim için gerekli olan içeriklerin ihmal edilmesi ve gerçeklikle uyumlu olmayan ve doğal olarak inandırıcılığı da olmayan bir ülke portresi çizilmesi sonucunu doğurmuştur. Türk soylu halklar ya da cumhuriyetler açısından bakıldığında Türkiye cumhuriyetinin bu tür manipülasyonlara ihtiyacı yoktur. Türkiye ağır aksak da olsa işleyen bir demokrasisi, hukuk sitemi ve devlet mekanizmasıyla zaten Türk soylu halklara veya devletlere örnek teşkil edebilecek konumdadır. Burada kast edilen yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının Türkiye coğrafyası dışındaki Türk dünyasının kültürel bütünlüğüne ve duygusal yakınlaşmasına katkı sağlayacak biçimde tasarlanması ya da en azından bu konuda bir farkındalık yaratmasıdır. Bu düşüncenin Gazi üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancılar için Türkçe ders kitaplarına ne derece yansıdığının ortaya konulabilmesi amacıyla ilgili ders kitapları taranmıştır.

Bulgular ve Yorum

Taramalarda Türkiye dışındaki Türk dünyasına ve Almanca konuşulan ülkelere ait olduğu düşünülen her veri dikkate alınmış, ardından da yapısal ve içerik olarak iki başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu nedenle kitapta yer verilen metinlerin yapısal incelemesi kelime, cümle ve metin bazında yapılmıştır.

3 Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Keneşi (TDKÜİK veya TDKİK) 3 Ekim 2009'da Nahçıvan'da imzalanan Nahçıvan Anlaşması ile, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan ve Türkiye arasında kurulmuş olan uluslararası örgüttür.

"Yabancılar için Türkçe"		
	Kazakistan	Kırgızistan
Kelime	4	6
Cümle	1	2
Metin	-	-
Toplam	5	8

Şekil 1: Yabancılar için Türkçe ders kitabında Türk dünyasına ait veriler

"Yabancılar için Türkçe" ders kitabında Türk soylu halklarla ilgili toplam 13 veriye rastlanmıştır. Bunlardan 10 tanesi kelime, 3 tanesi cümle şeklindedir. Ders kitabında Konuyla ilgili herhangi bir metin bulunmaktadır. Ağırlık tamamen iki ülke üzerinde toplanmış, Kazakistan ve Kırgızistan dışındaki Türk soylu ülkelere kitapta yer verilmemiştir.

	Avusturya	İsviçre	Lüksemburg
Kelime	7	4	-
Cümle	19	24	1
Metin	6	1	-
Toplam	32	29	1

Şekil 2: Almanca ders kitabında Almanca konuşan ülkelere ait veriler

Ülke bazında ele alındığında İlgili ders kitabında Avusturya ile ilgili 32, İsviçre ile ilgili 29 ve Lüksemburg ile ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Avusturya'ya gönderimde bulunan 7 kelimeye rastlanmıştır. Aynı değerler İsviçre için 4, Lüksemburg için 1'dir. Cümle bazında ele alındığında ise Avusturya 19, İsviçre 24, Lüksemburg ise 1 cümleyle temsil edilmektedir. Metinler açısından bakıldığında Avusturya ile ilgili 6, İsviçre ile ilgili 1 metin olduğu görülmektedir.

	Kazakistan	Kırgızistan	Avusturya	İsviçre	Lüksemburg
Kelime	4	6	7	4	-
Cümle	1	2	19	24	1
Metin	-	-	6	1	-
Toplam	5	8	32	29	1
	13		62		1

Şekil 3: Karşılaştırma yabancılar için Türkçe ve Almanca

Her iki ders kitabı karşılaştırıldıklarında ise ortaya büyük bir fark çıkmaktadır: "Yabancılar için Türkçe" ders kitabında Türkiye dışındaki Türk dünyasına ait 13 veri tespit edilirken, Almanca kitabında tespit edilen veri sayısı 62'dir. Türkçe ders kitabında tek kelimeden oluşan veriler çoğunluğu oluştururken, Almanca ders kitabında cümleden oluşan yapıların fazlalığı dikkat çekmektedir. Bir başka dikkat çeken unsur ise Almanca ders kitabında toplam 7 tane konuyla ilgili metin varken, Türkçede ders kitabında hiçbir metne yer verilmemiş olmasıdır.

"Yabancılar için Türkçe" Ders kitabı konu dağılımı bakımdan incelendiğinde ise aşağıdaki tablo ortaya çıkmaktadır:

"Yabancılar için Türkçe"		
	Kazakistan	Kırgızistan
Gezilip görülecek yerler	-	-
Harita	-	-
Kişisel veriler (geldiği ülke, yaşadığı şehir, gittiği yer, vb.)	2	5
Ülke hakkında veriler (başkenti, dili, bayramları, mevsimler vb.)	3	3
Ünlü kişi	-	-
Yemek	-	-
Yol tarifi	-	-
Toplam	5	8

Şekil 4: Yabancılar için Türkçe ders kitabında konu dağılımı

İlgili ders kitabında Türk soylu halklarla ilgili olarak 13 veri yer almaktadır. Bunların yalnızca kişisel bilgiler ve ülke hakkında bilgiler ile sınırlı olduğu, diğer konulara yer verilmediği görülmektedir.

"Menschen"			
	Almanya	İsviçre	Lüksemburg
Gezilip görülecek yerler	2	3	-
Harita	2	2	-
Kişisel veriler (geldiği ülke, yaşadığı şehir, gittiği yer, vb.)	13	5	1
Ülke hakkında veriler (başkenti, dili, bayramları, mevsimler vb.)	8	15	-
Ünlü kişi	4	2	-
Yemek	2	2	-
Yol tarifi	1		-
Toplam	32	29	1

Şekil 5: Almanca ders kitabında konu dağılımı

Konu dağılımı bakımından incelersek Almanca ders kitabında toplamda 62 yerde Avusturya, İsviçre ve Lüksemburg'a ait bilgilere yer verildiği ve bunun 8 farklı konuya dağıtıldığı görülmektedir.

	Kazakistan	Kırgızistan	Avusturya	İsviçre	Lüksemburg
Gezilip görülecek yerler	-	-	2	3	-
Harita	-	-	2	2	-
Kişisel veriler (geldiği ülke, yaşadığı şehir, gittiği yer, vb.)	2	5	13	5	1
Ülke hakkında veriler (başkenti, dili, bayramları, mevsimler vb.)	3	3	8	15	-
Ünlü kişiler	-	-	4	2	-
Yemek	-	-	2	2	-
Yol tarifi	-	-	1	-	-
Toplam	5	8	32	29	1
	13			62	

Şekil 6: Ders kitaplarının konu çeşitliği bakımından karşılaştırılması

Her iki ders kitabının ait oldukları kültür dünyası ile etkileşimleri konu çeşitliliği bakımından karşılaştırıldığında Almanca ders kitabının daha zengin olduğu saptanmıştır. Türkçe ders kitabı yalnızca iki farklı konuyu içerirken, Almanca da bu rakam 8'dir. "Kişisel veriler" ve "ülke hakkında veriler" her iki ders kitabında da ortak olarak yer alan konu başlıklarıdır. Buna karşın "gezip görülecek yerler, harita, ünlü kişiler, yemek, kişisel durum, yol tarifi" gibi konu başlıkları sadece Almanca ders kitabında yer almaktadır.

Ayrıca Almanca kitabında her ünitenin sonunda Almanya'da olup Avusturya ve İsviçre'de farklı anlamlarda kullanılan, ya da Almanya'da hiç kullanılmayan ama Avusturya ve İsviçre'de yer edinmiş olan toplam 52 tane kelimeye yer verilmiştir:

Örnek 1: die Geldbörse = tr. cüzdan (Almanya Almancası)
das Portemonnaie = tr. cüzdan (İsviçre Almancası)

Örnek 2: die E-Mail (Almanya Almancası)
das E-Mail (Avusturya Almancası) (Menschen, 2012: 41)

Böylelikle bu kelimelere dikkat çekilerek yaratabilecekleri iletişim sorunlarının önüne geçilmek istenmiştir. Yukarıdaki verilerden görüldüğü üzere yabancılar için Türkçe ders kitabının Türk dünyası ile etkileşimi, gerek veri sayısı gerekse konu çeşitliliği açısından oldukça düşük seviyededir. İlgili ders kitabında Türk kültürünün hâkim olduğu dünya, herhangi bir Avrupa ya da Afrika ülkesi ile aynı muameleye tabi tutulmuştur.

Burada söz konusu kitapların yalnızca Türk soylu halklara değil, tüm dünyaya Türkiye Türkçesini öğretmek için yazıldığı gibi bir sav ortaya atılabilir. YÖK (2015) verilerine göre 2014/15 öğretim yılında Türkiye'de toplam 72.178 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmüştür. Bu rakamın 25.507'sini Türk soylu cumhuriyetlerden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Bunun yanında 21.868 öğrenci içinde Kosova, Makedonya, Yunanistan, Rusya federasyonu vb. gibi içinde yoğun bir biçimde Türk soylu halkları barındıran ülkelerden gelmektedir. Tecrübeler göstermiştir ki bu ülkelerden gelen öğrencilerin tamamı olmasa bile çok büyük bir bölümü Türk soyludur. Her iki rakam göz önüne alındığında Türkiye'de öğrenim gören 72.178 yabancı uyruklu öğrencinin en kötü ihtimalle en az yarısının Türk

soylu olduğu çok rahatlıkla söylenebilir. Dolaysıyla Türkçe ders kitaplarında Türk dünyası ile etkileşime katkı sağlayacak unsurlara daha fazla yer verilmesinde bir çekince olmamalıdır. Ama eğer bu kitapların Avrupa'da veya Amerika'da Türkçe öğretimi için uygun olmayacağı yönünde bir tereddüt varsa Kitap kurgusu bakımından aynı, ama içerik olarak farklı iki kitap hazırlanabilir. Türk soylu halkalara yönelik olarak hazırlanan ders kitapları Türk dünyasının kültürel bütünlüğünü yansıtan içeriklerle tasarlanırken, Avrupa, Amerika veya diğer dünya ülkeleri için hazırlanan kitaplar farklı bir içerikle hazırlanabilir.

Sonuç:

Söz konusu çalışmada Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Yabancılar İçin Türkçe Kitabı ile Huber yayınevince hazırlanan Menschen adlı Almanca ders kitabı, mensubu oldukları kültür dünyasının kendileri dışında kalan ülkeler ve halklar ile etkileşimleri bakımından ele alınmışlardır. Türkçe ders kitabının Türk dünyasına ait unsurlara yer verme konusunda oldukça başarısız olduğu, Almanca kitabının ise Türkçeye göre gayet iyi bir durumda olduğu saptanmıştır. Söz konusu Türkçe kitabının yazılma amacı yurtdışından gelen öğrencilere Türkiye Türkçesinin öğretilmesidir. Bu nedenle ülke bilgisinde önceliğin Türkiye cumhuriyeti sınırları içerisinde hâkim olan kültürün ve bu coğrafyaya ait olan bilgilerin aktarımına verilmesi elbette ki doğru bir yaklaşımdır. Fakat ülke bilgisinin sadece hedef kültürü içermemek, hedef ve kaynak kültür arasında sentez yapabilmek gibi bir olguyu da içerdiği unutulmamalıdır. Bu nedenle ders kitaplarında öğrencilere Karşılaştırma yapabilmeleri için bol miktarda malzeme sunulmalıdır. Bu malzemeler özenle seçilmeli ve bilhassa diğer Türk soylu ülkelerde de aynı olan veya büyük benzerlikler taşıyan konular tercih edilmelidir.

Özellikle Türkiye'ye gelme şansı olmayan Türk soylu öğrencilerin ders kitaplarında kendi düşünce ve hayat tarzlarıyla birebir aynı olan veya benzerlik arz eden durumlarla karşılaşmaları onların Türkiye ile duygusal bir bağ kurmalarını sağlayabilir. Bu duygusal yakınlık bir taraftan öğrencilerin dil öğrenim süreçlerini hızlandırırken diğer taraftan da Türk dünyasının kültürel bütünlüğünü daha iyi idrak etmeleri gibi bir sonucu doğurabilir. Türk dünyasının bugün içinde bulunmuş olduğu reel politik, siyasi iradelerin ortak bir iletişim dilinin oluşması için kararlı ve bağlayıcı adımlar atmasını engelliyor olabilir. Fakat bu durum böyle bir hedeften vazgeçilmesine sebep olmamalı, sivil toplum örgütleri ve üniversiteler başta olmak üzere herkes karınca kararınca üzerine düşeni yapmalıdır. Türk dünyasının kültürel bütünlüğüne sürekli atıfta bulunularak bu gerçeğin yeni nesillerin şuuraltına işlenmesi ve ortak bir duygu dünyasının oluşması için her fırsat değerlendirilmelidir. "Yabancılar için Türkçe" ders kitapları içerik itibariyle Türk dünyası ile iletişime daha çok katkı sağlayacak biçimde tasarlandığı takdirde, Türk dünyası mensupları arasındaki duygusal yakınlık ve kültürel bütünlüğün oluşmasına katkı sağlayabilecek önemli araçlardan biri olabilir.

Kaynakça:

Buttjes, D. (1991). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Bausch, K., Christ, R., Hüllen, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.). Tübingen: Francke. s. 112-119

Christen, H., Knipf-Komlosi, E. (2002). Falle, Klinke oder Schnalle? – Informationen, Meinungen, Forderungen aus der Sektion Deutsch als plurizentrische Sprache. Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Schneider, G., Clalüna, M. (Hrsg.). Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel. s.13-19

Förster, U. (1983). Landeskunde und Entwicklung sprachlichen Könnens. Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Leipzig: VEB verlag

Grawe, C. (1987). Die kulturanthropologische Dimension der Landeskunde: Zu verständnis und Kritik des Landeskundebegriffes. In: Perspektiven und verfahren interkultureller Germanistik. Wierlacher, A. (Hrsg.). München: Judicium . s. 459-474

IDV (1990). ABCD Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. IDV Rundbrief. Bern: Der Internationale Deutschlehrerverband. s. 15-18

Özkan, N. (2011). Ortak Türkçe Mümkün mü? http://www.tasam.org/Files/Icerik/File/ortak_turkce_mumkun_mu_eacc0251-0422-4082-bee5-1127744cb209.pdf. (15.10.2016 tarihinde ulaşılmıştır)

Schinschke, A. (1995). Perspektivenübernahme als grundlegende Fähighkeit im Umgang

mit Fremden. In: Didaktik des Fremdverstehens. Bredella, C. (Hrsg.). Tübingen: Günter Narr verlag. s. 36-50

Solmecke, G. (1982): Landeskunde in Fremdsprachenkursen, Bonn. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4.Auflage. Bausch, K., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.). Tübingen und Basel: A. Francke verlag. s. 127-128

Weinrich, H. (1980). Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch. Bd. 1. Wierlacher, A. (Hrsg.). München: Fink. s. 28-45

YÖK (2015). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Uyruklarına Göre Sayıları, 2014 - 2015 https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2015/2015_T21_v2.pdf.

(15.10.2016 tarihinde ulaşılmıştır)

Zeuner, U. (2009). Landeskunde und interkulturelles lernen. http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf

(05.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır)

Kosova'da Türkçe Eğitim Tarihi, Öğretmen Kadrosu ve Sorunları

Turkish Education History In Kosovo, Teacher Staff And Its Problems

Orhan VOLKAN *

Öz

Kosova Cumhuriyeti Avrupa'nın güneybatısında bulunan, 17 Şubat 2008'de bağımsızlığını ilan eden en genç, küçük bir ülkedir. Kosava çok etnikli, çok dilli, çok dinli ve çok kültürlü bir ülkedir. Kosova'da Arnavutça, Sırpça ve Boşnakça'dan başka anaokuldan üniversite düzeyine kadar Türkçe eğitim-öğretim yapılmaktadır.

Kosova Türkçe eğitim başlangıçtan bugüne kadar eğitim tarihcileri beş döneme: 1. Osmanlı dönemi (1455-1912); 2. Krallık dönemi (1912-1945 veya 1951); 3. Sosoyalist Yugoslavya dönemi (1951-1999); UNMİK dönemi (1999-2008) ve 5. Kosova Cumhuriyeti dönemi (2008 -).

Bu çalışmada Kosova'da 1455 yılından bugüne dek Prizren-Kosova'da Türkçe eğitim tarihi dönemlerine aydınlık getirildikten sonra, Kosova Türkçe eğitimde çalışan öğretmen kadrosuna ve bugünkü sorunlara değinerek, çözüm önerileri verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kosova, Türkçe eğitim, Öğretmen kadrosu, Türkçe eğitim sorunları

Abstract

The Republic of Kosovo is the youngest and small country on the south-west of Europe and its independence was declared on February 17, 2008. Kosovo is a multiethnic, multilingual, multireligious and multicultural country. In Kosovo there are Turkish language education from kindergarten to university level besides Albanian, Serbian and Bosnian languages.

From the beginning to the present Kosovo Turkish education history is divided into five periods: 1. Ottoman period (1455-1912); 2. Kingdom period (1912-1945 or 1951); 3. Socialist Yugoslavian period (1951-1999); 4. The UNMIK period (1999-2008) and the 5th Republic of Kosovo (2008 -).

Keywords: Kosovo, Turkish education, Teacher staff, Turkish education problems

* Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı Eğitim Müfettişi, orhanvolkan@outlook.com

Giriş:

Coğrafi olarak Avrupa'nın güney doğusunda Balkanlarda yer alan Kosova'nın yüzölçümü 10.800 km² dir. Kosova, Kosova ve Metohiya (Dugacin) ovalarından oluşur. Şardağı'nın, Dinara Dağları'nın ve Kopaonik Dağı'nın yamaçlarına kadar uzanan Kosova Bölgesi İbre, Lepenants, Beyaz Drim, İpek Bistriçası ve Kriva Reka nehri geçitleriyle Adriyatik, Ege Denizi ve Balkan Yarımadası'nın iç kısımlarıyla bağlanır (Koro, 2008: 7).

Kosova, kelimesi, Eski Bulgar ve Çek dillerinde "Karatavuk" anlamına gelen "Kos"dan türemektedir.

Kosova, tarih boyunca birçok kavim saldırısına uğramış bir yerleşim bölgesidir. Roma İmparatorluğu ikiye ayrılınca, Kosova, Doğu Roma toprakları içinde kalmıştır. Bu tarihlerde kuzeyden gelen ve Batı Avrupa'ya doğru ilerleyen Hunlar, Avarlar ve Vizigotlar Kosova'dan geçtiler. 6. yy. başında Kosova bölgesine Slavlar yerleşmiştir. Bizans'ın baskısının süregelmesi ve ardından 8. yy. da Bulgarlar ve Bizanslıların el değiştirmesiyle, batıdaki Arnavutlar Kosova'ya doğru yayılmışlardır. Bölge daha sonraları bağımsızlıklarını ilan eden Sırp Kraliyeti hakimiyetlerine geçmiştir. Sırpların daha sonra Kosova'da Bizanslara karşı büyük bir zafer kazanması üzerine Sırp krallarının hakimiyetine girmiştir. Bu hakimiyet, İstefan Duşan'ın ölümüne kadar sürdü. Duşan'dan sonra Sırp krallığı parçalanmıştır. Kosova Kuzey Sırbistan Kralı ve Duşan oğlu Uroş'un hakimiyetine girmiştir. 1389'da Türklere vergi veren Sırp prensliğinin eline geçmiştir. Daha sonra yapılan 1. Kosova savaşı, Osmanlıların Balkanlara yerleşmesini sağlamaktadır. Bağımsızlığını kaybeden Sırp krallığı da 19. yy.'a kadar Osmanlı devletine bağlı kalmıştır (Şanlı ve Jable, 2007: 92).

II. Dünya savaşından sonra Tito önderliğinde 1945 yılında Yugoslavya Cumhuriyeti kuruldu. 1945 yılında kurulan Yugoslavya Federasyonu Eski Yugoslavya Federasyonu dağılmadan önce altı cumhuriyet ve iki özerk bölgeden oluşmaktadır. Bu iki özerk bölgeden biri Kosova idi. 1991'de Eski Yugoslavya Federasyonu dağılma sürecine girmiş, Kosova Sırbistan ve Karadağ'ın oluşturduğu yeni federasyonun sınırları içinde ve Sırbistan Cumhuriyeti'nin bir parçası olarak kalmıştır. 1999 yılında ki Kosova ile Sırbistan arasında yaşanan savaştan sonra Kosova'da demokratik düzeni uygulamak için BM Geçici Sivil Yönetimi (UNMIK) kurulmuştur (Suroy, 2004: 45).

BM Yönetimi altında Kosova dokuz yıl çalışmalarını aksatmadan yürütü. Kosova'da yaşayan topluluklar çok çeşitli haklara sahip idi. Kosova meclisi Başbakan Hashim Thaqi önderliğinde dış ülkelerden aldığı destek ve yürütüğü çalışmalarla Bağımsızlığı ilan etme kararı aldı. Kosova Parlamentosu 17 Şubat 2008 tarihinde Başbakan Hashim Thaqi ve Başkan Fatmir Sejdiu önderliğinde Sırbistan'dan tamamen ayrılarak bağımsızlığını ilan etmiştir. Dünyanın en genç ve en yeni ülkesi olan Kosova devletini günümüze kadar 112 ülke tanımıştır. Kosova Cumhuriyeti'nin bağımsızlığını tanıyan ilk ülkelerden biri Türkiye Cumhuriyeti olmuştur.

Sırbistan'ın başvurusu ile Kosova'nın bağımsızlığının uluslararası hukuka uygunluğunu konu alan Uluslararası Adalet Divanı'nın bildirgesi farklı bir sorunu gündeme getirmiştir. 22 Temmuz 2010 tarihinde ilk kez bir devletin bağımsızlığı Uluslararası Adalet Divanı'nda sorgulanmış ve beklenildiği üzere Kosova için tavsiye niteliğinde olan karar, durumun uluslararası hukuka aykırı olmadığı yönünde alınmıştır (Yantuna, 2010).

Kosova çok etnikli, çok kültürü ve çok dinli bir ülkedir. 2011 yılının nisan ayında yapılan nüfus sayımının resmi verilerine göre Kosova'nın 1.739.825 nüfusu vardır. Kosova'nın toplam nüfusundan 1.616.869 ya da % 92,93'ü Arnavut, 25.532 ya da % 1,47'si Sırp, 18.738 ya da % 1,08'i Türk, 27.533 ya da % 1,58 Boşnak, 8.826 ya da % 0,51 Rom, 15.436 ya da % 0,89 Aşkali, 11.524 ya da % 0,66'si Mısırlı, 10.265 ya da % 0.60 Goralı ve 5.204 ya da % 0,29 diğerleri teşkil etmektedir. Kosova'nın bu toplam nüfusundan 1.663.412 ya da % 95,61 İslam, 25.837 ya da % 1,48 Ortodoks, 38.438 ya da % 2,21 Katolik , 1.242 ya da % 0.07 Ateist, 1.188 ya da % 0,06 si diğerleri ve 9.708 ya da % 0,56 dini mensubiyetini belirtmemişlerdir (Koro, 2014:1120). Bu verilere dayanarak Kosova, çok uluslu, çok kültürlü ve çok dinli bir küçük Avrupa ülkesi olduğunu göstermektedir.

I. Kosova Savaşı'nda Sırplar Osmanlı hakimiyetini kabul etmelerine rağmen Kosova, Fatih Sultan II. Mehmet (1451-1481) zamanında, 1455 yılında kesin olarak fethedilip, Türkler idari sistemini kurmuşlardır. Osmanlı Devleti'ne dâhil oluşundan bugüne kadar Kosova'da Türkçe eğitim tarihi gelişim özelliklerine göre beş döneme: Osmanlı dönwmi (1455-1912), Krallık dönemi (1912-1945 veya 1951), Yugoslavya Sosyalist dönemi (1951-1999), Birleşmiş Milltlerin Geçici Yönetim dönemi (1999-2008) ve Kosoca Cumnhuriyeti dönemi'ne ayırmak mümkündür.

Prizren-Kosova'da Osmanlı Döneminde Türkçe Eğitimin Gelişimi

R. Vırmıça emektar öğretmen Süleyman randobrava ile yaptıı bir söyleyişe dayanarak 1354 yılında Osmanlı askeri kuvveti Balkan yarımadasına ayak basıyor. 1371 yılı Meriç savaşından sonra ve 1389 yılında Kosova Muharebesinden sonra Osmanlılar Balkan yarımadasının güney ve güneydoğu bölgelerinin büyük kısmını yönetimi altına alır. Osmanlıların gelmesiyle bu topraklarda toplum değişmeler, ekonomi, eğitim ve kültür gelişmelerin başladığı görülmektedir. Osmanlılar 1425 yılında Prizren kentini de yönetimine katarak bu kentte kısa bir sürede büyük kalkınmalar gerçekleşmiştir. Osmanlı İmparatorluğu tarafından yönetimi altında bulunan bu bölgelere özel din yerleri yani camiiler, çeşitli binalar ve enfrastrüktür yerler inşa edilmiştir.

Bazı kaynaklara göre kente ilk yazı okuma merkezi Suzi Çelebi camisinde gerçekleşmiştir (Prizren'de Namazgâh camiden sonra kurulan ikinci cami).

Bu camii kentin ilk öğretmeni olan Suzi Çelebi tarafından 1512-1513 yıllarında yani XVII yy. başlangıcında inşa edilmiştir. Suzi Çelebi büyük edebi şahıs olarak bu camide hem din hocası hem de eğitim-öğretim (hocalık) görevini yürütmüştür.

Bu edebi şahıs (Suzi Çelebi) bu camide yeterli sayıda öğrencilere ilk olarak din dersler sonra bu derslerle birlikte doğa bilim dersler, matematik, coğrafya, tarih ve yazı okumak derslerini öğretiyormuş. Buna göre bu camide ilerlemiş bir seviyede ilim-öğretim gerçekleşiyordu.

XVI yy. sonunda Mehmet Paşa idaresi tarafından Medrese Okulu çalışmaya başlatılmış. Aynı şahıs Mehmet Paşa Camii - okulu ve kentin merkez bölümünde hamamı da inşa etmiştir. 1830 yılı istatistik kayıtlara göre Prizren'de 30 ilkokul (camilerde ve evlerde, eğitimin verildiği bir nevi okullar) 1 ortaokul, 3 medresede toplam 1537 öğrenci okuyor ve 136 öğretmen çalışıyormuş. Diğer kentlere kıyaslayacak olursak Prizren'de okul, öğrenci ve öğretmen sayısı en fazlaymış.

XIX. yy. Kosova Vilayetinin merkezi olan Prizren'de bazı gazete ve dergiler Osmanlıca ve Türkçe dilinde basılmaya başlamıştır. 1871 yılında kentte ilk basılan gazete "Prizren" adını taşıyormuş. Daha geçlerde II. Meşrutiye'ten sonra "Enva Hürriyet" ve "Yıldız" dergileri basılmaktadır. XX. yüzyılın başlangıcında "Yeni Mektep" gazetesi çıkmaya başlamıştır. Bütün bu gazete ve dergiler burada yaşayan ulusların toplum, ekonomi, eğitim ve kültür seviyesini yansıtmaktaydı (Vırmiça.2007).

Krallık Döneminde (1912-1945 veya 1951) Kentte Eğitim - Öğretim Durumu

XIX. yy. sonunda ve XX yy. başlangıcında büyük Osmanlı İmparatorluğunda bazı siyasi-askeri gereklilikler hissedilince, bu durum Balkan yarımadasını da etkisi altına almıştır. 1912 yılında Osmanlılar Balkan yarımadasının bir kısmından çekilmek zorunda kalmıştır. Bu durum okulların çalışmasına da kötü tesir eder ve Prizrende'de Türkçe ve Arnavutça dilinde eğitim veren okullar çalışmalarına ara vermiştir. Birkaç yıl sonra bu bölgede Boşnak-Sırp dilinde eğitim veren okullar çalışmalarına başlar. Birçok müslüman aile çocuğunun eğitimi aksamasın diye Boşnak-Sırp dilinde derslerini görmesine izin vermektedir.

Sosyalist Yugoslavya Federasyonunda (1951-1999) , Döneminde Türk dilinde okullar

1912 yılında Osmanlı'nın bu topraklardan geri çekilmesiyle Kosova, Sırbistan Krallığı sınırları içinde kalmıştır. Bu siyasi sonuç beraberinde Türkler ve Müslümanlar açısından pek çok sosyal, kültürel, eğitim sorunları getirmiştir. Yüzyıllardır Balkanlarda Türkçe ve Türkler hâkim konumdayken siyasi kayıplarla Türkçe de tamamen yadsınır konuma düşmüştür (Derviş, 2008: 2).

II. Dünya savaşından sonra Kosova'da Arnavut dilinde okullar çalışmaya devam etmiş, Türk dilinde ise okulların açılması için herhangi bir karar çıkmamıştır. Türk dilinde eğitmin gecikmeyle başlaması Türklere yapılmış bir haksızlık olarak değerlendirilebilir. Türkçe eğitime yapılan yanlışın ancak 1951 yılında farkına varılır ve o zaman ki Eyalet Meclisi 20 Mart 1951 tarihinde Türk dilinde okulların açılmasına dair kanunu çıkarırlar. Türkçe eğitim veren okullar Prizren, Priştine, İpek, Mitroviça, Vuçitırn, Gilan, Dobırçan ve Mamuşa olmak üzere çalışmalarına başlamıştır. Prizren'de resmi olarak 5 Eylül 1951 yılında eğitime Türk dilinde başlamıştır. (Vırmiça, 2007: 133).

Dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin Balkanlardan çekilmesiyle Türk çocukları, kendi ana dillerinde öğretim görmekten yoksun kalmışlardır. 1912 - 1951 yılları döneminde Kosova'da Türkçe okulların yokluğu yüzünden, Türk çocukları Sırpça ya da 1941-1945 yılları döneminde Arnavutça öğrenim görmek zorunda bırakılmıştır (İğciler, 1996: 5).

1913 sonrası Sırplar, Priştine ve Prizren'deki birkaç medrese dışında Kosova'da Türkçe eğitim yasaklanmıştı. 1943'te ise Türkçe eğitim tamamen kaldırılmıştır. Türklerin Kosova'daki hukuki varlığı ancak 1951'de tanındı. Aslında 1945'te Eski Yugoslavya Federasyonunun kurulmasından sonra tüm azınlıklar kendi dillerinde öğrenim görme hakkını elde etmişti. Ancak 1945'e kadar okullarda Sırpça okumak zorunda kalan Türkler, bu tarihten sonra Arnavutça okumaya zorlandılar. Türkler, Türkçe eğitim hakkını altı yıl gecikme ile elde edilmiştir. Ancak 5 Eylül 1951'den itibaren Türkler, çoğunluk oldukları yerlerde kendi okullarını kurma hakkını elde ettmişlerdir.

1951'de Eski Yugoslavya'da Başlayan Türkçe Eğitim

1947 yılında Prizren'de, Kosova'nın önceki kentlerinde ve Brodosan köyünde kimileri daha önce, kimileri daha sonraki yıllarda bütün medreseler kapatılmıştır. 1948 yılında Kosova Bölgesinde din görevlisi yetiştirecek medrese yani orta medrese okulu Priştine'de açılmıştır. Fakat bu medresede eğitim Arnavutça dilinde yapılmaktadır (TDK, 1999: 217).

Eski Yugoslavya'daki Türklerin genellikle Kosova Bölgesinde yaşadıkları için Bölge Halk Kurulunun Karar Komisyonu, Kosova-Metohiya Özerk Bölgesinde Türkçe eğitim görülecek okulların açılması ile ilgili bir önerge hazırlayıp 20 Mart 1951 tarihinde düzenlenen üçüncü dönem Bölge Halk Kurulunun 2. Olağan Oturumuna bu komisyon sözcüsü Şefket Mustafa tarafından sunulmuştur. 5 Eylül 1951 tarihinde Kosova'da Türklerin yaşadıkları kent ve köylerdeki okullarda Türkçe eğitim verilecek sınıflar, bazı yerlerde ise okullar çalışmalarına başlamıştır. Böylece Kosova'da yaşayan Türkler de kendi ana dillerinde öğrenim görme hakkına kavuşmuştur (TDK, 1999: 221).

1951/52 öğretim yılında Prizren Belediyesinde 9 birinci sınıf, 5 ikinci sınıf, 7 üçüncü sınıf, 5 dördüncü sınıf; toplam 26 sınıf Türk dili üzere çalışmaktadır. Bu dönemde 26 sınıfta toplam 1123 öğrenci öğrenim görmektedir (TDK, 1999: 222).

Kosova 1999 yılı sonrası BM altına girmesi ve 17 Şubat 2008 tarihinde bağımsızlığını ilan etmesi ile 4. Dönemini yaşamakta olan Kosova Türkçe eğitimi ve Kosova Türkleri her eğitim aşamasında kendi okullarına sahiptir. Prizren, Mamuşa, Priştine, Gilan, Dobırçan ve Vıçıtırn'da toplam 3000'e yakın Türk öğrencisinin devam ettiği 3 anaokulu, 11 ilkokul, 6 lise, Priştine Üniversitesi'ne bağlı Filoloji fakültesinde Türk Dili Edebiyatı bölümü ve Prizren Eğitim fakültesinde Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Enformatik

bölümleri bulunmaktadır (Taşkıran, 2009: 24). Bunun yanısıra Prizren'de günümüzde Fizik – Kimya ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde'de eğitim devam etmektedir.[1]

Kosova'da Türkçe Eğitimde Öğretmen Kadrosu

Eğitimi bir sistem olarak ele alan bilim adamları; bu sistemin üç temel üyesinin, öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olduğunu belirtmektedir. Bu üç öğe eğitim sistemini yönlendiren ve biçimlendiren önemli olgulardır. Eğitimin nitelikli olabilmesi, her düzey ve alanda nitelikli insan gücünün yetiştirebilmesi, bu öğeler arasındaki ilişkinin uyumlu ve sağlıklı olmasına bağlı görülmektedir. Bu öğeler arasında öğretmenin, öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü diğerlerine oranla daha fazladır. Çünkü öğrenci eğitim sırasında öğretmenle ve onun düzenlediği çevre ile etkileşimde bulunur (Sümbül, 2002: 245; Akt. Topsakal ve Koro, 2007: 19).

Ancak, öğretmen eğitimi yönlendiren ve biçimlendiren en önemli etmen olmasına karşın Kosova'da başlangıçtan bu güne kadar Türkçe eğitim-öğretim için öğretmen yetiştirilmesine büyük önem verilmemiştir (Safçı ve Koro, 2008: 25). Bunun belli bir dönem için geöerli olduğunu ve bu dönemle ilgili olarak da nedenleri üzerinde durulması gerekliliğini söyleyebiliriz. Çünkü başlangıçta öğretmen yetiştirmek için Üsküpte'ki Nikola Karaev öğretmen okulunda belli sayıda öğretmen yetiştirmek için çaba sarf edildiğini de göz ardı etmemek gerekir.

Kosova'da Türkçe eğitim - öğretim XV. Yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı yönetim organları yanı sıra Türkçe eğitim kurumları kurulmasıyla başlamıştır.

Kosova'da Türkçe eğitimin kurumu için ilk yazılı belge, 1513 yılında yazılan Suzi Çelebi Vakıfnamesi'dir. Ünlü bir Türk şairi de olan Suzi Çelebi, Vakıfnamesi'nde Prizren'de bir cami, caminin bitişiğinde bir mektep yaptığını ve mektebe kitaplar vakfettiğini belirtmektedir (Kaleşi, 1962: 92; Akt. Topsakal ve Koro, 2007: 20).

Osmanlı Devleti'nde camiler bir ibadet yerinden başka birer eğitim merkezi idi. Kosova'da XV. Yüzyılın ikinci yarısında Kosova'da Türkçe eğitim de yapıldığı olasılığı büyüktür. XVI. Yüzyılın ikinci yarısında başlayarak Prizren'den başka Kosova'nın diğer kentlerinde, çoğunlukla camilerin bitişiğinde sıbyan mektepleri ve medreselerin inşa edilmesi, çok sayıda çocuğun Türkçe eğitim - öğretim yaptığını kanıtlamaktadır (Topsakal ve Koro, 2007: 21).

Osmanlı İmparatorluğu'nda dolayısıyla Kosova'da da, Tanzimat dönemine kadar (1455-1839) Türkçe eğitim ve öğretim sıbyan mekteplerinde ve medreselerde gerçekleşmektedir. Osmanlıların ilköğretim seviyesindeki okullara genel olarak "sıbyan mektebi" veya mahalle mektebi denilmektedir. Sıbyan okullarına "mektep" veya "küttab" da deniliyordu. Sıbyan, küçük erkek çocuk anlamına gelen "sabi" nin çoğuludur. Küttap veya mekteb, "yazı öğretilen yer" anmalına gelir. Küttab veya metkyep öğretmenlerine "muallim" denilimektedir. Muallimler genellikle o mahalle veya camiin imamı olurlar; imamların eşleri de kız öğrencilerine öğretmenlik yapmaktadır (Ergün, 2008: 1).

Medreselerde sıbyan mekteplerini bitirenler, ya da en az o kadar özel bir öğrenim gören erkek öğrenciler gittiği görülmektedir Öğrenci sayısı, vakıf şartlarına, binanın büyüklüğüne ve dönemlere göre değişmekle beraber, genellikle bir medresede tüm öğrenci sayısı 20-30'u geçmemiştir (Akyüz, 2001: 67).

XIX. yüzyılın ikinci yarısında, Sultan II. Abdülhamit döneminde rüşdiye denilen orta eğitimin gelişimine Kosova vilayetinde de önem verilmiştir. Priştine'de rüşdiye okulu 1869 yılında kurulmuştu. Kosova'da rüşdiyelerin sayısı 1878 yılında 7'ye çıkmıştır. II. Abdülhamit döneminde ise Kosova'da 14 rüşdiye okulu inşa edilmiştir (Recepagiç, 1984: 15; Akt. Topsakal ve Sofoğlu: 2007: 70).

1 Kosova Cumhuriyeti'nde 2015/16 öğretim yılında üniversite öncesi eğitimde Türkçe öğretim gören öğrencilerin sayısı Ekler bölümünde verilmiştir.

Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme sorunu XIX. Yüzyıl ortalarına gelinceye kadar okullaşmamıştır. Bu dönemde medreseler hem adalet mekanizmasını hem din adamalarının ve "sıbyan mektepleri muallimleri" nin ve medrese öğretim elemanlarının yetişmesinde hemen hemen tek kaynak olmuşlardı.

Okullara öğretmen yetiştirmek için ilk önce 1848 yılında İstanbul'da Darülmuallimin-i Rüşdi açılmıştır, daha sonra ise, 1868 yılında ilkokul öğretmenleri yetiştirmek için bir "Darülmuallimin-i Sıbyan" kurulmuştur. 1869 Genel Eğitim Yönetmeliğinde de (Marif-i Umumiyye Nizamnamesi) bir büyük Darülmuallimin kurulması öngörülüyordu. Buna göre bu okul üç şubeden oluşacaktı: Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniye. Bu üç cins okula öğretmen yetiştirecek büyük Darülmuallim'in yöneticisine Darülmualimin-i Sıbyan'ın yönetimi de verilmişti. Aynı yönetmelik Sıbyan ve Rüşdiye okullarına öğretmen yetiştirecek bir Kız Öğretmen Okulu (Darülmualimmat) kurulmasını da öngörüyordu. Yönetmelik maddelerine göre 1870 yılında açılan Darülmuallimat, üç yıl öğretim süreli hem sıbyan okullarına, hem de kız rüşdiyelerine öğretmen yetiştiren bir kurum olarak devam etti. Okullara gereken öğretmen kadrosu yetiştirmek ve Kosova'da eğitimde yeni metodların uygulanarak eğitimin modernize ettirilmesi için, Osmanlı Hükümeti 1879 yılında bir Öğretmen Okulu (Eğitim Fakültesi) açılmasına karar almıştır (Sofuoğlu, 2006: 18).

Bu karara dayanarak Kosova Vilayeti'nin Priştine kentinde daha 1880 yılında Darülmuallimin-i Sıbyan açılmıştır. Bu hususla ilgili bir irade-i saniyede, okulun gayesi "Kosova vilayetindeki hocalara yeni ulusun öğretilmesi ve yeni hocalar yetiştirilmesi" şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre, Priştine Darülmuallimin-i Sıbyan'ına hem yeni öğretmen yetiştirmek, hem de mevcut öğretmenlere kurs vermek gibi iki görev verilmiştir. Aynı vesikadan, Priştine'de uygulama okulu olarak bir de numune iptidai okulu açıldığını, hatta Fatih iptidai okulu öğretmenlerinden Hüseyin Efendi'nin buraya 750 kuruş maaşla tayin edildiği görülmektedir. Ayrıca Priştine Darülmuallimin-i Sıbyani "Mekatib-i âliye" den sayıldığından, okulun maaş ve diğer masraflarının karşılanması için maarif bütçesinden tahsisat ayrılmıştır (Safçı ve Koro, 2008: 30).

Balkan savaşlarıyla Osmanlı Devleti'nin Balkanlardan çekilmesiyle Sırbistan Devleti'nin işgali altına düşen ve Kosova'da yaşamaya devam eden Türkler'in tüm ulusal hak ve özgürlüklerine son verilmiştir. XX. Yüzyılın başlangıcında (1900-1912) Osmanlı döneminde çok sayıda eğitim kurumlarından yararlanabilme imkânına sahip bulunan Kosova Türkleri, Balkan Savaşı sonrasında, ulusal kimliklerinin yadsınmasıyla birlikte bütün bu sahip oldukları eğitim-öğretim kurumlarında da birdenbire yoksun kalmışlardır. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra da kurulan Eski Yugoslavya Devleti'nden dolayısıyla çoğunlukla Kosova, Sancak ve Makedonya'dan Müslüman ahalinin Türkiye'ye göç etmesi, Türkçe eğitimin yapılmaması, Sırpça ise çok az sayıda Türk öğrencilerinin öğrenim görmesi nedenleriyle, Kosova Türklerinin eğitim-kültür sayesinde bir gerileme meydana gelmiştir (Safçı ve Koro, 2008: 31).

Birinci Balkan Savaşı'ndan, 1912-1951 yılına kadar Kosova'da Türkçe eğitim - öğretim yapılamamsından dolayı öğretmenlerin yetiştirilmesi durdurulmuştur. İki Dünya Savaşı arasında Kosova'da anadilinde resmi okulların çalışmaması ile Arnavut ve Türk çocukları özel sıbyan mektepleri ve medreselerinde öğrenim görmek zorunda kalmışlardır.

Kosova'da Türk kimliği 1951 yılından tanınmakla birlikte 39 yıl aradan sonra yeniden Türkçe eğitim ve öğretim yapılmaya başlamıştır. 20 Mart 1951 tarihinde düzenlenen Üçüncü dönem Bölge Halk Kurulu'nun ikinci sıralı oturumunda Türkçe eğitim ve öğretimin başlamasıyla ilgili alınan karar 1 Nisan 1951 yılında "Resmi Gazete"de yayınlanmış ve hemen yürürlüğe girmiştir (Suroy, 2006: 116).

1951/1952 öğretim yılında Türkçe öğrenim görmek için ilköğretim ve lise okullarına kayıtlar yapılmıştır. 1951/1952 öğretim yılında Kosova'nın Prizren, Priştine, Gilan, Mitroviça, İpek şehirlerinde ve Mamuşa, Dobırçan (Kosova) ve Bilaç (Sırbistan) köyünde Türk ilkokulları açılmıştır (TDK, 1999: 235).

1951 yılında Türkçe öğretim yapılmaya başladığı sırada hemen hiçbir öğretmen gereken kafileye sahip olmadığı için yüksek okul veya fakülte mezunu değildi. Kosova'nın altı kent ve iki köyünde Türkçe yapılacak olan eğitime öğretmen sağlamak amacıyla 1951 yılının yaz aylarında Üsküp'ün "Nikola Karev" öğretmen okulunda öğretmen kursları düzenlenmekte idi.

1952/1953 yılında ise Kosova'dan 5 öğrenci Üsküp'teki Öğretmen Okulu'na kaydını yaptırmıştır. Bu okulu ancak 2 öğrenci 1955/56 yılında bitirmeyi başarmıştır. Kosova'da Türkçe eğitim ve öğretimin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla 1962/63 öğretim yılında Prizren'in "Cevdet Doda" Yüksek Pedagoji Okulu'nda Türk dili ve edebiyatı bölümü, "Dimitriye Tucoviç" Öğretmen okulunda bir karma sınıf (Sırp, Boşnak, Karadağlı ve Türk öğrencilerden) ve 1963/64 öğretim yılında ise sadece Türk öğrencilerden oluşan bir sınıf açılmıştır (TDK, 1999: 236).

Kosova'daki Türkçe eğitim veren okullara öğretmen kadrosu yetiştirmek için 1951 yılında yaygın eğitime başvurulmuştur. Böylece Kosova'dan yaklaşık 70 öğretmen adayı Üsküp Nikola Karev Öğretmen Okuluna gönderilmiştir. İleriki yıllarda okullarda öğrenci sayısı artınca kurslara katılan öğretmen sayısı da artmıştır. 1952/53 öğretim yılından sonra Kosova'da Priştine ve Prizren kentinde düzenlenen yaz öğretmen kurslarında da öğretmen yetiştirilmeye başlamıştır (TDK, 1999: 237).

1962 - 1971 yılları döneminde çalışan Prizren Öğretmen Okuluna 157 öğrenci kaydını yapmıştır. Öğretmen okuluna kayıt yaptıran 157 öğrenciden 90 öğrenci mezun olmuştur. 1960'lı yılların sonlarında ve 70'li yıllarda Kosova Türk gençleri Sırpça üniversite ve YPO öğrenim görerek Kosova'da Türkçe eğitim için kadrolar yetişmiştir (TDK, 1999: 217).

1992 yılında Türkiye Cumhuriyeti "Büyük Öğrenci Projesi'"ni uygulamaya başlamakla, Kosova'da Türkçe öğrenim gören liselerden mezun olan gençler Türkiye üniversitelerinde öğrenim görmeye başlamışlardır. Bu öğrenciler XXI. Yüzyılın ilk yıllarında üniversiteleri ve yüksek okulları bitirmekle Kosova'da Türkçe eğitimi için gereken kadro yetişmeye başlamıştır.

2003/2004 öğretim yılında Prizzren'de Eğitim Fakültesi bünyesinde Türkçe Sınıf Öğretmenliği bölümü açılmıştır. Bu bölümde 2006/2007 öğretim yılında ilk mezunlarını vermekle öğretmen kadrosu yetişmeye başlamıştır. 2007/08 öğretim yılında yapılan incelemelere göre Kosova ilk ve ortaöğretim okullarında Türkiye Cumhuriyeti Üniversitelerinde mezun olan 32 öğretmenin çalıştığı görülmektedir (Safçı ve Koro, 2008: 34).

Kosova'nın genelinde 70 sınıf öğretmeni ile 140 branş öğretmeni toplam 210 olmak üzere çalıştığı görülmüştür. Kosova okullarında yapılan araştırmalara göre, bu ülkede Türk dilinde 11 ilköğretim ve 6 ortaokulda 174 öğretmen çalışmaktadır. Kosova'da Türk dilinde çalışan 174 öğretmenden 61 ya da % 35,29 oranında üniversite, 88 ya da % 52,93 oranında yüksek okul ve 20 ya da % 11,78 oranında öğretmen okulu veya lise mezunlarıdır. Bu öğretmenlerimizden % 45 oranında 31 – 40 yaş arası, % 20 oranında 20 – 30 yaş arası, % 30 oranında 41 – 50 yaş arası ve % 5 oranında 50 – 60 yaş arası olmak üzere belirlenmiştir (Safçı ve Koro, 2008: 25).

Prizren'de Kosova Türk Öğretmenler Derneği 12.06.1994 tarihinde kurulmuştur. Aradan iki yıl geçtikten sonra Türk Öğretmenler Derneği, bu iki yıl içinde Türkçe eğitimde çeşitli sorunlarla karşılaşarak onlara çözüm bulmakta büyük mücadeleler verilmiştir (İğciler, 1996: 10).

Kosova'da Türkçe Eğitim – Öğretimin Gerekçeleri ve Sorunları

Cevdet Şanlı'ya göre, Kosova'da devam eden Türkçe eğitimin kalitesi, mevcut sorunlar ve gerekçelerini çunlardır:

a. Fiziki Mekan Açısından: Öğrenim yapılan mekanlar yani okullar ve burada Türklere tahsis edilen sınıflar çağdaş sınıf ve fiziki mekan anlayışına aykırıdır.

b. Eğitici - Öğretici Açısından: Eğitimde hizmet edenlerin büyük çoğunluğu Kosova şartlarından dolayı çağdaş normlardan uzak kalmışlardır. Hizmet içi eğitim eksikliği de bunun üzerine eklenince

sorun iki kat daha artmıştır. Dolayısıyla hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerimize uygulanması gerektiğini söyleyebiliriz.

c. Ücret Açısından: Mevcut ücretler eğitimin kaliteli olmasını sağlayacak düzeyde değildir. Bu da motivasyon bozukluğunu beraberinde getirmektedir.

d. Toplumsal Uzlaşma Açısından: Toplumu oluşturan kurumların birbirlerinden kopuk olması, istişarenin yapılmaması / yapılamaması, ileriye dönük süreçte yapılabileceklere kalıcı çözüm üretilememektedir.

e. Araç-Gereç Açısından: Türkçe eğitimde öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyacı olan müfredata uygun kitapların vb. araçların yetersizliği öğrencinin yetişmesini eksik bırakmaktadır.

f. İşe Göre Adam Açısından: Adama göre iş anlayışı ehil olmayan insanların sırf üç beş kuruşluk kazanç uğruna eğitimde istihdam ediliyor olması kaliteyi düşürmekte; öğrencinin günün şartlarına göre yetişmesini engellemektedir.

Bu sayılanların çözümlenmesi, kalitenin yakalanması için bir kısım adımların atılması gerektiği belirtilmektedir.

g. Nitelik açısından: Kosova – Prizren'de eğitim öğrenci sayısı fazla okul sayısı ve alanı yetersiz olduğu için gün içerisinde üç devrede yapılmaktadır. Birinci devre sabah 07.30'da başlar 11.30'da biter, ikinci dverede 11.30'da başlar 15.30'da biter, üçüncü devrede dersler 13.30'da başlar 19.30'da biter. Her üç devrede devlet okullarında Arnavutça, Türkçe ve Boşnakça dilinde öğrenim yapılmaktadır. Ancak bölgelere göre azınlıkların öğrenim durumu değişmektedir. Türk ve Boşnakların az olduğu bölgelerde öğrenci sayısına göre gün içerisinde sadece bir devrede öğrenim yapılmaktadır. Kosova'nın diğer bölgelerine göre azınlık toplulukların öğrenim durumları değişmektedir. Mamuşa'da üç devrede de Türkçe öğrenim yapılırken, Boşnak köylerinde de aynı şekilde devam etmektedir. (Şanlı, 2004)

Ercilasun'a (2003) göre ise, İlk ve orta öğretimin, bütün diğer amaçlardan önce ve önemli olan ana amacı, ülkenin resmi dilini - bizim koşullarda Türkçeyi – en iyi şekilde fertlerine öğretmek, onlarda dili yanlışsız kullanma becerisini oluşturmaktır. Bu, eğitimin olmazsa olmaz şartıdır. Bir ülkenin ilk ve orta öğretimi bunu yapamıyorsa o ülkede böyle bir öğretim yok demektir. Toplumun, millet olarak yaşayış devam edebilmesi de buna bağlıdır. Kosova'da ki Türkler anadilerinde eğitim sağlıyorsa millet devam eder, sağlamıyorsa millet çözülür. Bu nedenlerden dolayı Kosova'da öğretmen kadrosunu yetiştirmek, ders kitapları yayımlamak ve yardımcı ders araç ve gereçleri Türkiye'den temin etmek için ortak çalışmalar yürütülmesi gerektiği öne sürülebilir.

Sonuç Ve Öneriler:

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Kosova'da milli benliğini korumaya, öğretmenlerin daha az sürede okulda bulunmaları ve öğrencilerin sayısının daha az olması onlarla daha fazla diyalog kurabilme ve yakından ilgilenmeleri öğretim liderliği davranışlarını sergilemede etkenler olarak görülebilir. Ayrıca Kosova'da lidere ihtiyaç duyulduğu için, milli varlığı sürdürebilmek için her öğretmenin bunu kendine bir görev bilmesi gereklidir.

Öneriler

Bu bölümde uygulamacılara ve bu konuda yeni incelemeler yapacak olan araştırmacılara öneriler yer almaktadır.

Uygulamacılar İçin Öneriler

Dönem aralarında öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği geliştirebilmeleri ve daha fazla bir arada bulunmaları arkadaşlık ortamını yakalayabilmeleri için çeşitli yarışma ve projeler düzenlenebilir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler arasında da iletişim ve diyaloğu artırmak için çeşitli aktiviteler kurulabilir.

Kosova ve Türkiye devleti arasında devam eden anlaşmalar çerçevesinde görev yapan Türk öğretmenlere eğitim seminer ve kursların sürekli düzenlenmesi iyi neticeler verecektir. Dönem arası tatillerinde belirli guruplarla Kosova'dan Türk öğretmenlerin Türkiye'ye davet edilerek burada çalışma ortam ve koşulları gösterilerek meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunulmasını sağlamak Kosova'da Türkçe eğitimininin geleceği için faydalı olacaktır.

Eğitim hayatını sürdüren öğrencilerin Kosova'daki Türkçe eğitimle ilgili araştırmalar yapmaları için üniversiteleri ve hocaları tarafından yönlendirilmeli ve teşvik edilmelidir. Araştırma sayılarının artması Kosova'da Türkçe eğitimde yaşanan sıkıntı ve eksikliklerin giderilmesine ve gerekli yerlere duyurulmasında etkili olacaktır.

Kaynakça:

ÇAKMAK, Cenap (2010) Uluslararası Adalet Divanı'nın Kosova Kararı ve Türkiye için Anlamı http://www.hukukihaber.net/uluslararasi-adalet-divaninin-kosova-karari-ve-turkiye-icin-anlami-haber,5559.html, İndirilen Tarih: 12.09.2010.

İĞCİLER, Ahmet . Monografi. Prizren: KTÖD Yayınları, 1996.

KORO, Bedrettin (2008), Kosova Eğitim Sistemi ve Türkçe Eğitim, http://www.kosovahaber.com, İndirilen Tarih: 25.11.2008.

KORO, Bedrettin. Kosova Cumhuriyeti İlköğretim Okullarının Tarih Dersi.Müfredatında ve Ders Kitaplarında Balkan Savaşları, "100. Yılında Balkan savaşları (1912-1913): İhtilaflı Duruşlar" Konferans Bildirileri (Editör: Mustafa Türkeş), Ankara (1119-1134) ,2014.

LİKA, Salih . Yugoslavya'da Türkçe Eğitim", Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni – Bildiriler. Ankara: TDK Yayınları . 1999.

RECEPOĞLU, Suroy Altay, Kosova'da Türk Olmak. Prizren – Kosova: Özel Yayın 2016.

RECEPOĞLU Suroy, Altay . Kosova'da Türkçe veya Kimlik Mücadelesi, Prizren – Kosova. Türk Yazarlar Derneği Yayınları, Özel Yayın. 2004.

SAFÇI, N. ve KORO, Bedrettin. Kosova'da Türkçe Eğitimde Öğretmen Kadrosu, Prizren – Kosova: Türk Öğretmenleri Derneği Yayınları 2008.

TAŞKIRAN, Cemalettin. Unutuğumuz Vatan Rumeli. Ankara:Barış Platin Kitabevi Yayınları, 2009.

TOPSAKAL, Cem ve KORO,Bedrettin. Kosova'da Yaşayan Türkçe Eğitim. Prizren – Kosova: Bay Yayınları:2008 .

TOPSAKAL, Cem ve SOFUOĞLU Ebubekir . "Osmanlı Devleti'nin Kosova Eğitim Sistemi'ne Yönelik Yönetimsel Düzenlemeler", Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4 – Sayı 1.2007.

ŞANLI, Cevdet . "Kosova'da Türkçe Eğitim ve Öğretim", V. Uluslararası Türk Dil Kurultayı – Bildiriler, Ankara: TDK Yayınları, 2004.

ŞANLI, Cevdet. "Kosova Bağlamında Eğitimde Kalitenin Yakalanması için Atılacak Adımlar", Kalite – Fen Edebiyat Dergisi, Cilt 7 – Sayı 2. 2005.

ŞANLI, Cevdet ve Ergin Jable . "Kosova'da Türkçe ve Türkçe Süreli Yayın Hayatının Dünü ve Bugünü", Kalite – Fen Edebiyat Dergisi, Cilt 9 – Sayı 1. 2007.

VIRMİÇA, Raif . "Kosova Türk Eğitim Kurultayı", Kosova Türk Eğitiminin 55. Yıldönümü, Prizren - Kosova :Kosova Türk Öğretmenler Derneği Kitap Yayınları. 2007.

YANTUNA, İlknur . "Kosova'nın Bağımsızlığı Mikro Devlet Bağımsızlığı, Mikro Devletler Dönemimin Başlangıcı Olabilir Mi? 2010.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sorunlar

Problems Of Teaching Turkish Alien

Prof. Dr. Muammer NURLU *

Öz

Dünyanın gelişmiş ülkeleri kendi dillerini yabancılara öğretmek amacıyla üniversitelerinde bölüm veya birimler açmışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki **ESL** (English as a Second Language), İngiltere'deki **ELT** (English Language Teaching), Almanya'daki(**DaF** (DeutschalsFremdsprache) ve Fransa'daki **FLE** (FrançaisLangueEtrangère) bölümleri bu alandaki örneklerden yalnızca birkaçıdır.

Bizim de kendi dilimizi yabancılara öğretecek öğretmen/okutman yetiştirecek bir lisans programımız olmalıdır. 17. Millî Eğitim Şûrası'nda bu konu gündeme gelmiş ve üniversitelerde Yabancılara Türkçe Öğreten bir bölümün açılması kararlaştırılmış; ancak, bu karara rağmen, Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında öğretmen/okutman yetiştirmeye yönelik ne bir anabilim dalı ne de bir bölüm halen açılamamıştır.

Yabancı Dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili üniversitelerimiz bünyesindeki Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezleri (TÖMER), Yunus Emre Enstitüsü tarafından yurt dışında açılan Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri ve özel dershaneler tarafından yürütülen kurslar vardır. Ama, bu merkezlerde ve özel dershanelerde çalışan öğretmen veya okutmanların bu alana ilişkin herhangi bir bilgi ve tecrübesi yoktur. Bu kurumlardaki öğreticiler deneme yanılma yoluyla en az 1-3 yıllık bir sürede konuyu kavrayabilmekte; bu da, zaman ve malî kayba yol açmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe zaten dünyanın çeşitli bölgelerinde ülkelerin kendi ihtiyaçlarına ve bakış açılarına göre öğretilmektedir. Bazı ülkelerde Avrasya Bölümleri, bazı ülkelerde Şarkîyat Enstitüleri, bazılarında da Balkan Dilleri, vb. adı altında Türklük Araştırmaları, Türk Dili ve Edebiyatı veya Türkçe anabilim dalları adıyla lisans ve lisansüstü programlarla varlığını sürdürmektedir. Ancak Türkiye Cumhuriyeti'nin kendi dil ve kültürünü öğretip tanıtması, anılan bölüm veya birimlerle ilişkiye geçerek (öğretici göndererek) Türkçe ve Türk kültürünün daha doğru ve anlaşılır biçimde öğretilmesini sağlamak uygun olacaktır.

Bildirimizde, devletimizin millî bir dil siyaseti yoksunluğu dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretiminin içinde bulunduğu durum, sorunları ve çözüm önerileri konusu işlenecektir.

Anahtar Kelimeler: dil/kültür öğretimi, okutman, Türkçe öğretimi, yabancı dil-Türkçe

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi, mnurlu@gazi.edu.tr

Abstract

The developed countries have opened departments in their universities in an attempt to teach their languages toforeigners. English ESL (English as a Second Language) in the United States, ELT (English Language Teaching) in England, FLE (FrançaisLangueEtrangère) in Germany (DaF (DeutschalsFremdsprache) and France arejust a fewexamples .

We should also have a bachelor'sdegree program totrainteachers lecturers who will teach our own language to foreigners. In the 17th National Education Council this issue came to the agenda and it was decided to open a chapter teaching Turkish to foreigners in universities. However, in spite of this decision, there is neither a program nor a department aimed at educating teachers / lecturers in the field of teaching Turkish to foreigners in Turkey.

Our universities related to Teaching Turkish as a Foreign Language have courses conducted by Yunus Emre Turkish Cultural Centersand private lessons opened by the Turkish Education Researchand Application Centers (TÖMER), Yunus Emre Institute in the country. However, there is no knowledge or experience of teachers or lecturers working in these center sand private schools. The tutors in these in stitutions are able to comprehend all by experiments for at least 1-3 years, whichle ads to time and financialloss.

As a foreign language, Turkish has already been taught in various regions of the world according to theneed sand perspectives of the countries. Undergraduate and graduate programs such as Turkish Studies, Turkish Language and Literature, are carried out under the names of Eurasian Departments in some countries, Oriental Institutesand Balkan Languages in theothers. However, it would be appropriate for the Republic of Turkey to teach and promote it sown language and culture, and to cooperate with the department or units mentioned in a more accurate and comprehensible way.

In the paper, the conditions, problems and proposals for solution in the Turkish teaching of foreigners due to the lack of national language politics will be processed.

Keywords: Language / CultureTeaching, Lecturer, TeachingTurkish, Foreign Language-Turkish

Giriş

Yabancılara Türkçe öğretenleri yetiştirecek bir bölüm veya birimin bugüne kadar açılmamış olması dünyanın yarısından fazlasında ve aşağı yukarı aynı yüzyıllarda Osmanlı, Safevî, Timurlu ve Babürler (Türk-Hint İmparatorluğu) adlarıyla imparatorluklar kuran bir milletin yöneticilerinin dillerini egemenlikleri altındaki halklara ve hatta dünyanın diğer milletlerine öğretmemeleri dilimize yeterince önem verilmediğini göstermektedir. Bugün bile azınlık veya özerk topluluklar halinde geniş bir coğrafyada yaşayan Türkler ve yeni kurulan Türk devletleri göz önüne alınırsa Türkiye Türkçesinin en azından iletişim dili olarak kullanılması için çalışmaların yapılması gerekirdi. Bu durumda bulunmamızın başlıca nedenleri arasında aşağıdaki sorunların yattığını görmekteyiz:

- Devletin millî bir dil politikasının olmayışı,
- Yabancılara Türkçe Öğretimi lisans programının yokluğu,
- Yabancılara Türkçe Öğreten kurumların gelişi güzel okutman/öğretmen seçimi yapması,
- Türkçenin yabancılara öğretiminin tek merkezden yönlendirilememesi,
- Yabancılara yönelik A ve B düzeyinde okuma parçalarının ve Türkçe fiiller sözlüğünün bulunmayışı.

1. Dil Politikası

Devleti yönetenler, aslında, dilimizi öğretmek amacıyla özellikle son 25 yılda bazı adımlar atmıştır. Örneğin; Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA)'nın kurulmuş olması, Yurt dışında Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinin açılması bu yöndeki çalışmalardandır. Örneğin ilk kurulan TİKA›nın görev alanları ağırlıklı olarak ekonomik işbirliğine dayansa da görev alanında dil ve kültüre ilişkin öğeler de bulunmaktadır: *"*İşbirliğinde bulunulması hedeflenen ülke ve topluluklarla iktisadi, ticari, teknik, sosyal, kültürel ve eğitim alanlarındaki ilişkileri karşılıklı kalkınmaya da katkıda bulunacak şekilde projeler ve faaliyetler temelinde geliştirmek *(...)*İşbirliği yapılması hedeflenen ülke ve topluluklarda kamu yönetimi, hukuk, eğitim, kültür ve diğer sosyal alanlardaki işbirliğini güçlendirmek amacıyla proje ve programlar hazırlamak, hazırlatmak ve uygulamak, bu ülke ve topluluklardan eğitim ve staj amacıyla Türkiye'ye gönderilecek kamu görevlileri ve diğer kişilere *burs ve benzeri destek sağlamaK(...)Yurtdışında kültürel işbirliği programları yürütmek ve gerektiğinde Türk kültürüyle ilgili faaliyet gösteren merkezlerle işbirliği yapmak*.(http://www.tika.gov.tr/).

Bilindiği gibi, TİKA Türkoloji birimi aracılığıyla yurt dışındaki Üniversitelerin Türklük Araştırmaları/Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe bölüm veya birimlerine doktoralı öğretim elemanları göndermiştir. Ayrıca, yurt dışında Türkçe kurslar düzenlemek ve Türk Kültürüne ilişkin el sanat ve zanaatlarını öğretmek amacıyla açılan Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri'nin Yunus Emre Enstitüsü Başkanlığı altında etkinlikler yapması oldukça önemlidir. Ancak özellikle bu kurumlarda Türkçeyi öğretenlerin alt yapılarının olmaması, deneme yanılma yoluyla öğretmeyi öğrenmeleri devletimize pahalıya mal olmakta, zaman kaybına yol açmaktadır. Bizim de kendi dilimizi yabancılara öğretecek öğretmen/okutman yetiştirecek bir lisans programımız olmalıdır. Yabancılara Türkçe Öğreten bir bölümün üniversitelerimizde açılması ve bu alanda öğretmen/okutman yetiştirilmesi gerekmektedir (Nurlu:2013:1161-1172).

2. Yabancılara Türkçe Öğretimi Bölümü

Türkiye'de yabancılara dilimizi öğretecek öğretmenleri yetiştirecek bir bölüm, birim veya kurum bulunmamaktadır. Oysa dünyanın gelişmiş ülkeleri kendi dillerini yabancılara öğretmek amacıyla üniversitelerinde bölüm veya birimler açmışlardır. Bu duruma Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ESL (English as a Second Language) (sps.columbia.edu›OverviewLikeColumbiaUniversity ALP), İngiltere'deki ELT (English Language Teaching)(ed.ac.uk›english-language-teaching…of-edinburgh…), (Almanya'daki (DaF (DeutschalsFremdsprache) (foursquare.com›v/daf-sekretariat/) ve Fransa'daki FLE (FrançaisLangueEtrangère) (univ-paris3.fr) bölümlerini örnek olarak verebiliriz.

Aslında böyle bir eksiklik,geç de olsa, 2000'li yıllarda fark edilerek 17. Millî Eğitim Şurası›nda " Yurt dışından ülkemize gelecek öğrenciler için Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi üniversitelerin hazırlık okullarında ve bu amaçla açılacak dil merkezlerinde yayg*ınlaştırılarak sürdürülmeli; üniversitelerde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi" bölümleri açılarak bu konuda donanımlı öğretmenler yetiştirilmelidir*." tespiti yapılarak dile getirilmiş, bu tarihten sonra, hâlâ günümüz de bile, çeşitli üniversiteler ulusal ve uluslararası toplantılar yaparak yabancılara Türkçe öğretmenin önemine dikkat çekmiştir. Ancak kurumlar arasındaki iletişimsizlik ve eğitim politikalarını yürütenlerin millî bir bakış açısından yoksun olmaları konunun sahipsiz kalmasına yol açmıştır. Devletimizin millî bir dil politikasının olmaması işin daha da vahim olduğunu göstermektedir.

Açılacak olan "*Yabancılara Türkçe Öğretimi Bölümü'nde görevlendirilecek öğretim elemanlarının yabancı dil bilmesine, yurt içinde veya yurt dışındaki üniversite vb. kurumlarda yabancılara Türkçe öğretmiş olanlar arasından seçilmesine öncelik verilmelidir. Derslerde görevlendirilecek öğretim elemanları Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Diller, Türk Lehçeleri,, Dilbilim, Sosyoloji, Genel Türk Tarihi,... gibi çeşitli alanlarda uzmanlaşmış zengin bir eğitim kadrosundan oluşmalıdır.*

*Yabancılara Türkçe Öğretimi Lisans Programına gelen öğrenciler **1 yıl yabancı dil hazırlık sınıfında eğitim ve öğretime tâbi tutulmalıdır**. (...) Bu programdan mezun olanların, dünyanın her yerinde çalışacağı varsayılarak onlara çeşitli yabancı dil ve Türk Lehçelerinin de öğretilmesi öngörülmektedir. (...)*

Bu programı tercih eden öğrencilerin yabancılara ders verecekleri veya yurt dışında çalışacakları varsayılarak** Yabancı Dilde Hazırlık Sınıfı**nı bitirdikten sonra bölüme kaydolmaları şart koşulmuştur. Öğrencinin hazırlık sınıfında gördüğü yabancı dil dışında seçeceği ikinci bir dil öğrenmesine de imkân tanınır. Uygulanan programla kültürler arası iletişimi sağlayabilecek donanımda öğretmen yetiştirmek hedefine yönelik bir bölüm olma özelliğine de sahip olacaktır" (Nurlu:2016:778).

3. Okutman Seçimi ve Görevlendirmesi

Ülkemizde ve yurt dışında Türkiye Türkçesi öğretmek amacıyla öğretmen veya okutman görevlendirmeleri yapılmaktadır. Bu görevlendirmelerin bir kısmı Millî Eğitim Bakanlığı, bir kısmı üniversiteler, bir kısmı da Yunus Emre Enstitüsü tarafından gerçekleştirilmektedir.

Görevlendirmelerin amacını üç ana başlıkta toplayabiliriz. Birincisi, Türkiye'den yurt dışına çalışmak amacıyla gitmiş olan yurttaşlarımızın çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürüyle bağlantılarının kesilmesini önlemek için Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen görevlendirmesidir. İkincisi, Türkiye'de bazı üniversitelerin bünyelerinde bulunan Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), DİL-MER (Dil Merkezi), DEDAM (Dil Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi), vb. kuruluşlar aracılığıyla yabancılara Türkçe kurslar düzenlenmesi. Üçüncüsü ise, Yunus Emre Kültür Enstitüsü'nün dünyanın çeşitli ülkelerinde açtığı Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri'nde Türkçe dil derslerinin verilmesidir. Hem yurt dışında hem de yurt içinde Türkçemizi öğreten okutman veya öğretmenlerin görevlendirmeleri birbirinden çok farklı biçimde gerçekleşmektedir. Bu durumun giderilerek çok başlılığın ortadan kaldırılması, görevlendirmelerde belli ölçütlerin yer alması yabancılara Türkçe ve Türk Kültürünü öğretmede daha verimli hâle gelecektir.

4. Düzeylendirilmiş Kitap Hazırlama

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında bir lisans programı olmasa da Türkçe Eğitim Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezleri (TÖMER), Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri,..vb. kuruluşlarda dilimizin,zamanla deneyim kazanan okutmanlarca öğretildiğini yukarıda ifade etmiştik. Ancak bu kurslara yeni başlayanlar; özellikle A1 ve A2 düzeyinde bulunan öğrenciler için kurs kitapları dışında okunacak bir kitap bulunmamaktadır. Bu eksikliğin hızla giderilmesi için Türk Edebiyatının örnek hikâye ve romanlarından, şiirlerinden A1 ve A2 düzeyinde kitaplar yayınlanmalıdır. Ayrıca, özellikle yabancı dillerde fiillerin edatlarla (préposition) kullanılması göz önüne alınarak Yabancılar için Türkçe fiiller sözlüğü hazırlanması; ad durum ekleriyle kullanımları... vb. çalışmaların yapılmasına destek verilmesi dilimizi daha kolay öğrenilir hâle getirecektir.

Yayın işi pahalı olduğundan Rektörlüklerin bu işe malî kaynak ayırmaları, bu konuda üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı veya Türkçe Eğitimi bölümlerininedebî türlerden seçim yapma ve hazırlama etkinliklerinigerçekleştirmelerine imkân verilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı da bünyesinde "Edebî Eserleri Uyarlama ve Sadeleştirme" birimi kurarak yabancıların edebiyatımızın ürünlerini tanımasına ön ayak olmalıdır.

Sonuç:

Yabancı dil/yaşayan dillerçerçevesinde Türkçe zaten dünyanın çeşitli bölgelerinde ülkelerin kendi ihtiyaçlarına ve bakış açılarına göre öğretilmektedir. Bazı ülkelerde Avrasya Bölümleri, bazı ülkelerdeŞarkiyat Enstitüleri, bazılarında da Balkan Dilleri, vb. bölümü altında Türklük Araştırmaları, Türk Dili ve Edebiyatı veya Türkçe anabilim dalları adıyla lisans ve lisansüstü programlarla varlığını sürdürmektedir. (Nurlu: 2011) Ancak, Türkiye Cumhuriyeti›nin kendi dil ve kültürünü öğretip tanıtması, anılan bölüm veya birimlerle iletişime geçerek (öğretici göndererek) Türkçe ve Türk kültürünün daha doğru ve anlaşılır biçimde öğretilmesini sağlamak uygun olacaktır. Bunun için de, devleti yönetenlerin millî bir dil planlaması üzerinde kafa yorarak devletin millî dil politikasına kavuşmasını sağlamasıgerekir.

Kaynakça:

Nurlu, M. (2013), "Yabancılara Türkçe Öğretimi", Yeni Türkiye -Türkçe özel sayısı- Kasım Aralık 2013, Yıl: 9 (13) (s.1161-1172), Yeni Türkiye Stratejik Araştırmalar Merkezi, Ankara.

Nurlu, M., (2016), Yabancı-Dil Türkçe Öğretmenliği, XI. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı bildiriler Kitabı (s. 776-782), Budapeşte-Macaristan, 26-27 Eylül 2016, Bilkent Üni. Ankara.

Nurlu, M., (2011), Fransa'da Türkçe Öğretimi, Sarkaç Yayınları, Ankara.

ed.ac.uk›english-language-teaching…of-edinburgh (erişim: 05.12.2016)

foursquare.com›v/daf-sekretariat/ (erişim: 05.12.2016)

(http://www.tika.gov.tr/ (erişim: 05.12.2016)

sps.columbia.edu›Overview (erişim: 05.12.2016)

ttkb.meb.gov.tr›dosyalar/suralar/17_sura.pdf (erişim: 05.12.2016)

univ-paris3.fr›admission-of…students-- (erişim: 05.12.2016)

Milli Mücadele Dönemi (1918-1923) Arşiv Kaynaklarında ve Yazılı Basında "Öğretmen Profili Üzerine Bir Zihniyet Denemesi"

The National Fight Against (1918-1923) Archival Resources And Written Press "A Military Experiment On The Teacher Profile"

Yrd. Doç. Dr. Ümit POLAT *

Öz

Milli mücadele dönemi, kendine has özellikleri ile Türk tarihinde bir dönüm noktasıdır. Önceki dönemin siyasî, ekonomik ve kültürel özelliklerini yansıtması yanında daha sonra gelen cumhuriyet dönemine de temel teşkil edecek bir yapı oluşturmuştur. Tanzimat ve II. Meşrutiyetle başlayan dönem, birçok yenilikleri toplum hayatına getirmiştir. Toplumun fikir yapısında değişmeler olmuştur. İmparatorluk fikri tamamen ortadan kalkmış bu devrede milli devlet olma fikri benimsenmiştir. Milli mücadele ile kazanılan zafer sonucunda, Türk tarihinde yeni bir dönem başlamıştır. Eski devletin yerine modern bir devlet yeni rejimi ile kurulmuştur. İşte yeni kurulan bu devlet kısa zamanda toplumu ilgilendiren devletin yapısında reformlar yapmaya başlamıştır. Bu reformların öncüleri aydınlar ve öğretmenler olmuştur.

Milli mücadele dönemi öğretmenlerin sorunları, milli mücadeleye katkıları arşiv kaynakları ve basına yansımaları şu başlıklarda incelenmiştir:

Öğretmenlerin Sayısal Durumu: Milli mücadele yıllarında öğretmenlerle ilgili bir istatistik yapılmamıştır. Milli mücadele dönemi öğretmenlerin çoğu cephede ya da cephe gerisinde mücadelede aktif olarak katıldığından dolayı da bu sayılar git gide düşmüştür

Öğretmenlerin Yetiştirme Sorunu: Milli mücadele dönemi olan 1918- 1919 yıllarından başlayıp, Cumhuriyet ilanına kadar olan bu dönenlerde öğretmen yetiştirme, hususunda hem teori anlamında hem de pratik anlamda yenilikler yapılmıştır. En önemli ise ilk defa Anakara da maarif kongresinin toplanması, ileriki aşamalarda ise heyet-i ilmiyelerinin yapılması bile kayda değer önemli bir çalışmadır.

Öğretmenlerin Ekonomik Sorunları: Milli mücadele devrinde öğretmenler, memleketin genel ekonomik durumu ve en önemlisi idarecilerin de kayıtsızlığı karşısında öğretmenler üzerine baskılar artmış, terfileri yapılmamış, öğretmenler zaman zaman çok ağır ekonomik buhrana sürüklenmişlerdir.

Öğretmenlerin Örgütlenme Sorunları: Öğretmenler arasında birlik ve beraberliği sağlamak amaçlı muallim cemiyetleri kurulmuştur. Öğretmenler basında yazdıkları makaleler şiirlerle de halkı milli mücadele hakkında hem bilgilendirmişler hem de milli heyecanı oluşturmaya çalışmışlardır.

* Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programı ve Öğretimi Anabilim Dalı, polatumit58@hotmail.com

Öğretmenler milli mücadele döneminde tüm illerde istiklal bilincinin yeşermesinde milli mücadele, TBMM ve Mustafa Kemal Paşa lehine bir kamuoyunun oluşmasında önemli görevler üslenmişlerdir.

Ankara ve İstanbul'da kurulan bu öğretmen cemiyetleri milli mücadele aktif olarak çalışmışlardır. Yaptıkları yayınlarla, konferanslarla, toplantılarla işgalleri kınamışlardır. İstanbul'dan Anadolu'ya silah kaçırılmasına yardımcı olmuşlardır. 1918-1923 tarihleri arası kurulan tüm öğretmen cemiyetleri milli mücadeleyi sonuna kadar desteklemişlerdir. Muallimler cemiyetleri ve birlikleri sosyal faaliyetlerle müsamerelerle, konferanslarla hem halkı bilgilendirmek hem de milli mücadele döneminde mitingler düzenleyerek bizatihi bu mücadelenin baş aktörleri olmuşlardır. Aynı zamanda muallimler arasında mesleki birliği sağlamak, mesleğin prestijini artırmak, ekonomik sıkıntıları gündeme getirmek, muallimler arasında yardımlaşmayı sağlamak ve her türlü kültürel alışverişi geliştirmek ve basın hayatına girerek gazete ve dergiler çıkarılmasında da katkılar sağlamışlardır.

Öğretmenlerin Hukuki Statüsü: Milli mücadele döneminde öğretmenlerin özlük hakları hakkında o günün şartlarına göre iyileştirmeler yapılmaya çalışılmış olup ama en önemli sorun olan ekonomik sorunu, öğretmenlerin maaşlarını hem düzenli almaları hem de maaşlarına zam verilerek bir nebzede olsa giderilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlik bir meslek haline getirilmeye çalışılmıştır.

Okullar milli mücadele dönemini boyunca kongrelerin yapıldığı yer olmuş, hastalara, yetimlere, şehit ailelerine, yaralılara kapılarını açmışlardır. Mecliste bile okul sıraları kullanılmış, öğretmenlerde kâtiplik yapmışlardır.

Özellikle Batı Anadolu 'da okullar Yunan işgaline rağmen çok zor da olsa eğitim ve öğretime devam edilmiştir. İşgale uğramamış yerlerde de öğretmenler öğrencilerini işgallere karşı bilinçlendirmiş, okulları Kuva-i Milliye'ye katılacak olanların eğitim merkezleri olarak kullanmışlardır.

Milli mücadelenin en ateşli zamanlarında bile eğitim ihmal edilmemeye çalışılmış, mecliste eğitim konusu sık sık gündeme getirilmiştir. Savaşın getirdiği ekonomik buhrana rağmen, öğretmenler iyi bir maaş verebilmek, onların ekonomik refahını yükseltmek için mecliste uzun süren tartışmalar olmuştur. Bu alanda kanunlar kabul edilmiştir. Eğitimin aksamaması için öğretmen ve öğrenciler askerlikten bile muaf tutulmuştur.

1920-1923 tarihleri arasında I. Dönem Meclis'te milli eğitin bakanlığının ele aldığı bu konular "Cumhuriyet Dönemi " eğitimi için bir hazırlık aşaması olmuştur. Belirlenen bu eksiklikler düzeltilmeye çalışılarak, bir eğitim politikası belirlenmiştir. Milli mücadele döneminin başarıyla tamamlanmasından sonra başlayan siyasal inkılâplar döneminde de öğretmen örgütlenmeleri iktidarın desteğiyle devam etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Milli Mücadele, Öğretmen, Basın, Sorunlar,

Abstract :

National struggle period is a turning point in Turkish history with its special characteristics. In addition to reflecting the political, economic and cultural characteristics of the previous period, it also constituted a structure that would constitute a foundation for the subsequent republican period. Tanzimat and II. The period started with constitutional monarchy brought many innovations to the life of the society. The society has changed in its opinion. The idea of being a national state has been adopted in this period when the idea of the empire has completely disappeared. As a result of the victory won by the national struggle, a new era started in Turkish history. Instead of the old state, a modern state was established with the new regime. This newly established state soon began to reform the state structure of society. The pioneers of these reforms were intellectuals and teachers. The problems of the teachers in the national struggle period, contributions to the national struggle, archive resources and their reflections on the media are examined in the following titles:

Numerical Situation of Teachers: During the national struggle years, there was no statistical data about teachers. Most of the teachers in the national struggle period actively participated in the battle on the front or behind the front,

Problem of Teacher Training: In the period of national struggle, starting from 1918-1919, until the declaration of the Republic, teacher training was carried out both in theory and in practical terms. Most importantly, for the first time in the Mainland, the gathering of the maarif congresses, and even the construction of the delegations in the future, is an important work.

Teachers' Economic Problems: In the age of national struggle, the pressure on the teachers has increased and the teachers have been driven to a very heavy economic depression from time to time because of the general economic situation of the country, and most importantly the indifference of the administrators.

Problems of Teachers 'Organizing: Teachers' associations have been established to provide unity and solidarity among teachers. The teachers also wrote poetry in their articles and informed the public about the national struggle and tried to create national excitement. During the national struggle, the teachers played an important role in the national struggle, the formation of a public opinion in favor of Mustafa Kemal Pasha and the Grand National Assembly of Turkey.

These teachers' associations, founded in Ankara and Istanbul, actively worked in the national struggle. They have condemned the occupations with publications, conferences, meetings. They helped to get weapons from Istanbul to Anatolia. All the teacher societies established between 1918-1923 have supported the national struggle until the end. Muallimler communities and their associations became the main actors of this struggle by not only informing the public by music, conferences, social activities, organizing rallies during the national struggle period. At the same time, they also contributed to the establishment of vocational unity among the ministers, to increase the prestige of the profession, to bring the economic troubles into the agenda, to provide help among the ministries and to develop all kinds of cultural exchange and enter the press life and to publish newspapers and magazines. Legal Status of Teachers: In the period of national struggle, the personal rights of teachers have been tried to be improved according to the conditions of the day but the economic problem which is the most important problem has been tried to be solved by taking the salaries of teachers regularly and raising their salaries. Teaching has been tried to be turned into a profession. Schools were the place where congresses were held throughout the national struggle period and opened doors to ill health, orphans, martyrs, and injured. Even in the parliament, school orders were used, and teachers were made into paper.

Especially in Western Anatolia, despite the Greek occupation of the schools, education and education have continued even if it is very difficult. In places that have not been occupied, teachers have made their students aware of the occupations and have used the schools as training centers for those who will join the Kuva-i Milliye. Even during the fiercest times of national struggle, education was tried not to be neglected; Despite the economic turmoil brought about by the war, teachers have had long debates in the council to raise a good salary and raise their economic well-being. These arena laws are accepted. Teachers and students were exempted from military service even if the training did not work. These issues, addressed by the ministry of national education in the First Period Assembly between 1920 and 1923, constituted a preparatory phase for the "Republican Period" education. By trying to correct these deficiencies, a training policy has been determined. Teacher organizations continued with the support of government in the period of political reforms that started after the successful completion of the national struggle period.

Keywords: National Struggle, Teacher, Press, Problems,

Giriş

Milli mücadele dönemi, kendine has özellikleri ile Türk tarihinde bir dönüm noktasıdır. Önceki dönemin siyasî, ekonomik ve kültürel özelliklerini yansıtması yanında daha sonra gelen cumhuriyet dönemine de temel teşkil edecek bir yapı oluşturmuştur. Tanzimat ve II. Meşrutiyetle başlayan dönem, birçok yenilikleri toplum hayatına getirmiştir. Toplumun fikir yapısında değişmeler olmuştur. İmparatorluk fikri tamamen ortadan kalkmış bu devrede milli devlet olma fikri benimsenmiştir. Milli mücadele ile kazanılan zafer sonucunda, Türk tarihinde yeni bir dönem başlamıştır. Eski devletin yerine modern bir devlet yeni rejimi ile kurulmuştur. İşte yeni kurulan bu devlet kısa zamanda toplumu ilgilendiren devletin yapısında reformlar yapmaya başlamıştır. Bu reformların öncüleri aydınlar ve öğretmenler olmuştur.

Milli mücadele dönemi öğretmenlerin sorunları, milli mücadeleye katkıları arşiv kaynakları ve basına yansımaları şu başlıklarda incelenmiştir:

Öğretmenlerin Sayısal Durumu: Milli mücadele yıllarında öğretmenlerle ilgili bir istatistik yapılmamıştır. Milli mücadele dönemi öğretmenlerin çoğu cephede ya da cephe gerisinde mücadelede aktif olarak katıldığından dolayı da bu sayılar git gide düşmüştür. Milli Mücadele yıllarında öğretmenlerle ilgili istatistik yapılmamıştır. Osmanlı Devleti'nde öğretmenler ile ilgili son istatistik 1917-1918 yılları arası yapılmış olup 1919 yılında neşredilmiştir. Bu istatistiğe göre bütün Müslüman okullarında 11.147 muallim ve muallime vardır. Bunlardan 3500 kadarı İstanbul'da bulunmaktadır. Bu muallimlerden bir kısmı da Mondros mütarekesinden sonra sınırlarımızın dışında kalmıştır (Yılmaz, 1989: 22).

Maarif Vekili Vehbi Bey, 1921 Aralığında TBMM'de "elimizdeki muallimlerin adedini bu kürsüden söylemeye haya ediyorum" demiştir. Vehbi Beyin Hakimiyet-i Milliye'ye verdiği bilgilere göre, o sırada Anadolu'da 2617'si muallim ve 689'u muallime olmak üzere 3316 öğretmen vardır. Bunlardan ancak 1207'si Darülmuallimin çıkışlıdır(Akyüz, 2012:292).

Yakup Kadri'de 5 Ocak 1922'deki İkdam Gazetesinde "Anadolu ve Mektepler " makalesinde muallim ihtiyacını ve maarif politikasını şöyle eleştirmiştir:

*Maarif Vekili muallimlerin azlığından şikayet ediyor ve esaslı bir suretde işe başlamak için bilmem kaç bin kişilik bir muallim ve muallime ordusuna muhtaç olduğunu söylüyor, selefi Hamdullah Subhi Bey'in de en büyük derdi bu idi ve bunun içindir ki, İstanbul'daki muallim ve muallimeleri mütemadiyen Anadolu'ya çekmeye çalı*şıyordu.

Vehbi Bey memleketine muallim yetiştirmek için Anadolu'da Darülmuallimin'lerin ikmal-i teksiri lazım geldiğini söylüyor. Fakat bu Darülmuallimlerin açılıncaya ve oradan yeni muallimler çıkıncaya kadar, Ankara Maarif Vekilinin tabiri vecihle nur-ı maariften mahrum oy binlerce köy ve bilmem ne kadar kaza merkezi zulmet içinde beklemeye mi mahkum olacak?"

Yakup Kadri, kısa vadede çareyi muallim muavinliği ve vekil Öğretmenlerde görüyordu." Hiç olur mu? Diyeceklerdir, muallimlik hassaten İptidaîye muallimliği ayrı sanattır, her okumuş yazmış adam okutup yazdıramaz. Lakin bende bunlara derim ki: Adam sizde bırakın okuttuğu kadar okutur, yazdığı kadar yazdırır. Bu ise hiç yoktan iyidir"(İkdam Gazetesi, 18 Aralık 1921).

Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar Yakup Kadri'nin bu konudaki fikri pek makul karşılanmamakla birlikte başka çarede bulunamamıştır.

Milli Mücadele ortalarında Fuat Gündüzalp, Maarif vekaletine yazdığı, 1925 yılında neşredilen raporunda konuyla ilgili şöyle diyor. "Bir memleketin tekmil-i nüfusunun on ikide biri 8 ile 13 yaşlarında erkek çocuklardan ibarettir, On ikide birinin de kız çocuklarından ibaret olduğu düşünülürse, tahminen on iki milyon nüfusa malik olan memleketimizde mecburi tahsilinde bulunan kız ve erkek çocukların iki milyondan ibaret olduğu anlaşılır. Kanunun onuncu maddesinde bir dershanede elliden fazla talebe bulunamayacağı mezkûr olduğuna ve biz ise bu rakamı, azami değil vasati olarak kabul ettiğimize göre:

2,000.000:50 + 40.000 İbdidai muallimine ihtiyaç vardır." 1919 yılında yedi kaza, on iki nahiye ve bin üç yüz karyesi olan İzmit livasında, mevcut 92 okulda 21 adet Darülmuallimin mezunu vardır. Diğerleri, "bu kadar mektebimiz var denebilmek için ekseriyetle muallim vekili unvanıyla derme çatma toplanan bir küme" den ibaretti. İstanbul'un dibinde hal böyle iken, Anadolu'nun diğer vilayetlerinde durum daha da kötü olmalıdır. Milli Mücadele yıllarında 370 bin civarında nüfusu olan Kastamonu Vilayetinde, mezkur hesaba göre yaklaşık 60 bin ilkokul çağında çocuk vardır. Her sınıfın 50 kişiden oluştuğu var sayılırsa, 1200 kadar öğretmene ihtiyacı olduğu görülür. Bölgenin çok dağlık olması sebebiyle gerçek İptidaîye muallimi ihtiyacı 2000 civarındadır(Yılmaz, 1989:21).

Tablo.14 Kastamonı Darülmuaalimin'deki Öğrenci Sayıları

Ders Yılı	**1.sınıf**	**2. sınıf**	**3.sınıf**	**4.sınıf**	**Toplam**
1918-1919	3	16	12	13	44
1919-1920	7	8	14	14	33
1920-1921	14	9	13	10	46
1921-1922	21	19	5	13	58
1922-1923	33	13	15	6	67
1923-1924	34	40	24	40	138

Yılmaz, 1989: 26 'da ki bilgilerden elde edilmiştir.

Tabloya baktığımızda özellikle milli mücadelenin ilk yılları olan 1919-21 yılları arası öğrenci sayısının düşük olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısının bu yıllarda giderek azalmasının en önemli sebeplerinden birisi muallim adayları milli mücadele her cephede hem de cephe gerisinde mücadele etmeleridir. Bazı kaynaklara göre de milli mücadele dönemi babaları askerde olan çocuklar ailelerinin geçimlerini sağlamak amacıyla ziraat işleri ile uğraştıkları için zorunlu olarak bu yıllarda okulu bırakmalarından da kaynaklanmaktadır.

Cumhuriyetin ilan edildiği yıl Türkiye'de 10102 ilkokul öğretmeni vardı. Bunların 9021'i erkek, 1018 'i kadındır. Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ın 1936 'da mecliste söylediğine göre, o tarihte ilkokul öğretmenlerinin sayısı 13834 'tür. Ve bunlardan 3518'i erkek ve 3515'i kadın olmak üzere 6933'ü kentlerde bulunmaktadır. Köylerde ise 5825'i erkek ve 1076'si kadın 6901 öğretmen görevlidir Ortaöğretim kademesinin durumu da aynıydı. Vekilin TBMM'de yapmış olduğu açıklamaya göre 28 sultani vardı. Bunların birkaçı da işgal altındaydı. Bu okullarda yatılı olarak 340, gündüzlü olarak da 2591 öğrenci öğrenim görmekteydi. 5887 tane de öğretmen ve memur görev yapmaktaydı (Akyüz,2012:361).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte öğretmen sayısındaki artış, öğrenci sayısındaki artışa oranla daha az olmuştur. Bu durum öğretmen başına düşen öğrenci sayısı göz önüne alındığında daha da belirginleşmektedir. Örneğin 1923 -1924 öğretim yılında 1 öğretmene 33 öğrenci düşerken bu sayı 1937-1938 öğretim yılında 48'e yükselmiştir. Öğretmene düşen öğrenci sayısını yükselmesi, niteliksiz öğretmen okulları yerine, nitelikli az sayıda öğretmen okulu açma düşüncesiyle birlikte 1924 yılında kapatılan medreseler yoluyla yetiştirilen öğretmen kaynağının kuruması sonucu ortaya çıkmıştır**.** 39 vilayet ve sancakta mevcut ilkokulların sayısı 1764'ü açık, 581'i kapalı olmak üzere 2345'tir. Darülmuallimin mezunu 875 erkek öğretmen mevcuttu. Geri kalan 1511 öğretmen başka kaynaklardandı. Kız öğretmenlerin 135'i Darülmuallimat mezunu, 512'si diğer kaynaklardandı (Tonguç ,1946:210).

Milli Kurtuluş Savaşı döneminde öğretmenlerin sayısı oldukça azdır. 2 Mayıs 1920'de Ankara Hükümeti, Milli Eğitim Bakanlığını kurmuş, eğitimle ilgili programını hazırlamıştır. Buna rağmen ortada bir bakanlık örgütü dahi bulunmamaktadır. Üstelik bakanlık taşra örgütü konusunda da hiçbir bilgiye sahip değildir. Türkiye'nin neresinde kaç okul bulunuyor, öğretmenlerin sayıları ne kadardır? Bütün bunlara ait doğru bilgiler mevcut değildir ve üstelik toparlanamamaktadır. Bu yüzden bakanlığın ilk işi emrindeki öğretmenlerin sayısını öğrenmek olmuştur. Fakat yazışmalar çok zor olup doğru cevap alınamamaktadır. Birinci Dünya Savaşı günlerinden Milli mücadele dönemini kapsayan yıllara

baktığımızda öğretmenlerin birçoğu silahaltına alınarak cephelere sevk edilmiştir. Savaş hattına sürülen birçok öğretmen şehit olduğundan bir daha yurtlarına dönememiş bu yüzden de öğretmen sayısında azalma olmuştur. Okulların kapatılmasına bir etken de öğretmenlerin ağır ekonomik ve siyasal baskılara dayanamayarak görevlerinden istifa etmelerine öğretmenlerin sayılarının azalmasının temel sebepleri arasında gösterilmektedir. Öğretmenlerin milli mücadele dönemi hem kendi aralarında örgütlendiklerini, hem de halkı örgütlediklerini ve mücadelenin başından sonuna kadar aktif görev aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda düşündüğümüzde öğretmenlerimizin eğitim ve öğretim yapmaktan ziyade cephede halkın arasında kurtuluş savaşını kazanılması için çaba harcadığını görmekteyiz.

Öğretmenlerin Yetiştirme Sorunu: Milli mücadele dönemi olan 1918- 1919 yıllarından başlayıp, Cumhuriyet ilanına kadar olan bu dönenlerde öğretmen yetiştirme, hususunda hem teori anlamında hem de pratik anlamda yenilikler yapılmıştır. En önemli ise ilk defa Anakara da maarif kongresinin toplanması, ileriki aşamalarda ise heyet-i ilmiyelerinin yapılması bile kayda değer önemli bir çalışmadır.

Bugünkü anlamda, yani bazı meslek dersleri okutularak öğretmen yetiştirmenin tarihi Tanzimat dönemine başlar. İlk öğretmen okulu Darül muallimin adıyla İstanbul Fatih'te 18 Mart 1848 yılında açılmıştır. Türk eğitim tarihinde ve Tanzimat döneminin sivil okullar açılması atılımında çok önemli bir olaydır. Kuruluş amacı, öncelikle yeni yeni açılmakta olan Rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek olmakla beraber, bununla da sınırlı değildi. Darülmuallimin, mektepler için öğretmen gerekli oldukça oradan alınmak üzere açılmıştır.1848'de İlk Darülmuallimin Türkiye'de eğitim bilimlerinin etkili öğretim yöntemlerinin öğretilmesi ve bu doğrultuda öğretmen yetiştirmek amacı ile açılmıştır. Ağustos 1850 'de Ahmet Cevdet Efendi müdür olarak atanmıştır. 1851 yılında Darülmuallimin için Nizamnane yi kaleme almış ve uygulamaya koymuştur. Bu belge ilk defa tarafımızdan bulunup geniş açıklamalar ve yorumlarla yayınlanmıştır. Bu nizamname ile Darülmuallimin köklü bir yasal ve eğitimsel düzenlemeye tabi tutulmuştur. Maarifi Umumiye Nizamnamesi, kız okulları ve kız Rüştiyelerine kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmuallimat açılmasını öngörmüş ve bu okul 26 Nisan 1870 tarihinde açılmıştır(Akyüz,2012:177).

Milli mücadele dönemi özellikle başlangıç tarihi olan 1919 'da yabancı işgaline uğrayan bölgelerde bulunan darülmuallimin ve darülmuallimatların büyük bir kısmı, işgalciler tarafından kapatılmış ve bunlara ait binalar başka amaçlarla kullanılmaya başlanmıştır. Açıkta kalan okullar ise, eğitim ve öğretim büyük ölçüde işgalci devletlerin kontrolüne geçmiştir. Meselâ, işgalden sonra Edirne Darülmuallimin'de derslerin bir kısmı Yunanca olarak yapılmış ve özellikle tarih dersine bazı sınırlamalar getirilmiştir. Ayrıca, okulun bir kısmına da Rum göçmenleri yetiştirilmiştir(Öztürk,1996:44).

Milli mücadele dönemi çoğu öğretmen okulları hatta TBMM Hükümeti'nin hakimiyeti altına giren bölgelerdeki okulların çoğu mali sıkıntısından dolayı kapatılmak zorunda kalmıştır. Kastamonu'da çıkan Açık söz gazetesinde öğretmen okullarının kapatılması konusu şu şekilde haber olmuştur:

Darülmuallim ve Darülmuaalimat lağv mı olacak?

Maarif vekaleti, bir tamimle Ankara, Konya, İzmir, Edirne, Bursa, Adana, Sivas, Erzurum, Trabzon, Diyarbakır illerindeki darülmuallimleri bırakıp diğer illerde bulunanları kapatıp öğrencileri bu okullara gönderecektir. Kastamonu darulmuallimini 30 yıllık bir geçmişe sahiptir(Açıksöz Gazetesi, 30 Haziran 1923).

Milli mücadele hareketinin merkezi olan Ankara da'ki öğretmen okulları dahi kurtulamamış; 1920 yılında Ankara Darülmuallimi mali sıkıntıdan kaynaklı olarak kapatılmış, fakat tepkiler yüzünden masrafları genel bütçeden karşılanarak tekrar açılmıştır. Fakat paranın bitmesiyle darülmuallimin tekrar kapatılmıştır. 1921 yılı sonlarına gelindiğinde, TBMM Hükümeti'nin hakimiyeti altındaki bölgelerde fedakârlıklarla ayakta kalmayı başaran öğretmen okulu sayısı 14 idi ve bunlarda, yaklaşık olarak 900 öğrenci okumaktaydı. Fakat bu kurumları da savaşın yıkıcı etkilerinden kurtulamamıştır(Öztürk,1996:45).

Milli mücadele dönemi, darülmuallimlerin ekonomik sıkıntıdan kaynaklı olarak yaşadıkları problemler ve bu kurumların muallim yetiştirmede yaşadığı sıkıntılar büyüktür. Özellikle bu kurumlarda öğrencilere uygulanan ders programlarının içerikleri ve batı eğitim sistemi ile karşılaştırmaları basına özellikle gazetelere o dönemin köşe yazarları tarafından kaleme alınmıştır. Bu kurumları nasıl ıslah edip, gelişen ve değişen sosyal yapıya uygun ve batı eğitim sisteminden örnekleri de ele alarak nasıl ıslâh ederiz sorusuna cevaplar aranmıştır. Özellikle o dönemin adeta resmi gazetesi olan Hakimiyet-i Milliye gazetesi bu konuları sık sık gündeme getirmiş ve baş yazarı olan Mustafa Rahmi tarafından kaleme alınmıştır. Bu bağlamda Açıksöz gazetesi, İstikbal gazetesi ve Muallimler mecmuasında muallim yetiştiren kurumlar ve nasıl bir muallim yetiştirilmeli sorunları gündeme getirilmiş ve tartışılmıştır.

Mustafa Rahmi, eğitim-öğretim ve muallim sorunları ile ilgili görüşlerini kaleme aldığı yazılarının çoğu Hakimiyet-i Milliye gazetesinde yayınlanmıştır. Özelliklede ortaya koyduğu görüşlerini desteklemek amacıyla Batı ülkelerinin eğitim ve öğretmen yetiştirme ve programlarını incelemiştir. Muallimlere ihtar bir ve iki adlı yazılarında Amerika, İngiltere, Fransa ve Almanya eğitim sistemini özelikle de öğretmen yetiştirme anlayışlarını teferuatlı bir şekilde analiz etmiştir.

Mustafa Rahmi'nin Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 7 Haziran 1923 tarihli "Büyük Adam Yetiştirmek" adlı makalesinde "Büyük zekalar yetiştirmeye en mühim malumat yeri de (mektep)tir". İfadesini kullanarak Japonya maarif nazırı Avrupa mekteplerine talebe gönderecekti. Fakat evvela kendi kendine şu suali sordu? Nasıl talebe göndermeliyim ki Avrupa'da azami istifade etsin, bilahire dahi, büyük adam olsun ifadelerini kullanmıştır. Avrupa'ya göndereceğimiz talebeyi, Japonlar gibi, bizimde bu esas dahilinde seçmemiz pek iyi olur. Bu makalesinde Mustafa Rahmi, Büyük Adam yetiştirmek istiyorsak Batı'ya göndereceğimiz öğrencileri çok iyi seçerek yeteneklerine bakarak yönlendirmemiz gerektiğini ifade ederek Japonya'nın nasıl ve hangi ölçütlerle öğrenci seçip gönderdiğini izah eder. Batı'nın öğrencileri zekâ boyutlarına göre eğitim verdiklerini savunarak bu türlü eğitim anlayışının bizde de uygulanmasını hararetle makalelerinde tavsiye eder.

Öztürk'e göre: Milli mücadele döneminde öğretmen yetiştirme ve öğretmen okulları konusu hakkında ileri sürülen fikirleri şu başlıklarda toplayabiliriz:

1.1920-22 yılları arasında mevcut okulların, mali buhrandan kurtarılarak yaşatılabilmesi için idare-i hususiyetlerin elinden alınarak doğrudan Maarif Vekâlet'ine bağlanması.

2. Çok sayıdaki niteliksiz öğretmen okulu yerine, az sayıda ve belli mıntıkalarda büyük ve modern öğretmen okullarının açılması üzerine yoğunlaşılmıştır.

3. 1923'te ise, bir taraftan yukarıdaki uygulama alanına girerken, öte taraftan da bu okulların nitelik bakımından geliştirilmesi konusu tartışılmaya açılmıştır

(Öztürk,1996: 55).

Milli mücadele dönemi olan 1918- 1919 yıllarından başlayıp, Cumhuriyet ilanına kadar olan bu dönenlerde öğretmen yetiştirme, hususunda hem teori anlamında hem de pratik anlamda yenilikler yapılmıştır. En önemli ise ilk defa Ankara'da maarif kongresinin toplanması, ileriki aşamalarda ise heyet-i ilmiyelerinin yapılması bile kayda değer önemli bir çalışmadır.

Öğretmenlerin Ekonomik Sorunları*:* Milli mücadele devrinde öğretmenler, memleketin genel ekonomik durumu ve en önemlisi idarecilerin de kayıtsızlığı karşısında öğretmenler üzerine baskılar artmış, terfileri yapılmamış, öğretmenler zaman zaman çok ağır ekonomik buhrana sürüklenmişlerdir. Bir ülkenin kalkınması için gerekli insan gücünü yetiştirme sorumluluğu olan öğretmenin bu görevi tam anlamıyla yerine getirebilmesi için öğretmenin gerekli yaşam şartlarının iyileştirilmesi ve ekonomik sıkıntılarının giderilmesine bağlıdır**.** Bu bağlamda ekonomik sıkıntılar Türk eğitim tarihinde belli aralıklarla devam etmiştir**.** Osmanlı eğitim sisteminde de birliğin olmaması, öğretmenleri daima ekonomik meselelerle karşı karşıya getirmiştir. Milli Mücadele döneminde ise ekonomik problemler daha da büyümüştür. I.Dünya Harbi'nin hemen arkasından gelen İstiklal Savaşı'nın getirdiği ekonomik

sıkıntılarla, maziden gelen müzminleşmiş birikimlerin bir araya gelmesi, öğretmenlerin Milli Mücadele Devrinde ekonomik sıkıntıları bir buhrana dönüşmüştür. Çünkü; Tedrisat-ı İptidaîye Kanunu ilan edildiği zaman, dolaşımdaki efektif para, altın ve gümüş sikkeler ile Osmanlı Bankası banknotlarından oluşuyordu. Dolar kuru 0,225 lira ve Sterling kuru 1,10 lira idi. "Devletin finasman açığını karşılamak için 1915-1918 arasında, yedi tertip halinde 161 milyon liralık kağıt para bastırılmıştır. Kağıt para çoğalınca, Gresham Kanunu etkisiyle altın ve gümüş sikkeler dolaşımdan çekilmiştir." 1914 yılında İstanbul'un geçinme endeksi 100 iken l922'de l256'ya yükselmiştir (Ergin, 1983: 1-3). Mecliste dönemin bakanı Vehbi Bey tarafından gündeme getirilen muallimlerin maaşlarının yüzde yirmi indirilmesi meclisteki diğer milletvekilleri tarafından karşı çıkılmış ve zaten maaşlarını zamanında alamadıklarını ve bu türlü bir kararın yanlış olacağı ifade edilmiştir. Kastamonu da yayınlanan Açıksöz gazetesinde de bu konu ile alakalı "U*cuz Maarif"* başlıklı bir haber çıkmıştır. Haberin içeriğinde şu ifadeler kullanılmaktadır:

Bu sene meclis-i umumide Darülmuallimin, Darülmuallimat muallim ve muallimeleri maaşlarından yine tenkisât, tenzilât, tasarrufat yapıldı. Bir muallim düşününüz ki yirmi sene vücudunu ve dimağını meslek-i talime vakf etmiş,bin iki yüz kuruş maaşa çıkmış, bir de bakıyorsun meclis-i umuminin kararıyla maaşı bine iniyor. Bin kuruş alan bir muallimeyi yine görüyorsunuz ki bütçede tasarruf için sekiz yola çalışmaya mecbur ediyoruz. Fakat ne olursa olsun bir iki yüz bin liralık bir bütçede üç beş muallimden yapılacak senevi üç dört yüz liralık bir tasarruf nedir? Meclisin her muallim ve muallimeye "Hayatınızdan ve atinizden emin olunuz" kanaati vermesi üç dört yüz lira tasarruf etmesinden daha kârlı değildir. Peki maarif vekilinin maaşlardan tenkisat yapılmaması hakkında gönderdiği telgraf meclisçe "O mesele kapanmıştır." Sözleriyle örtbas edildiği vakit aklıma Maarif vekili Hamdullah Suphi Bey'in bilmem hangi bir nutkundan okuduğum bir hikâyesi geldi:

Aristo'ya biri gitmiş, "Seni oğluma hoca tutacağım." Demiş. Aristo bunu kabul ettikten sonra gayet pahalı bir ücret istemiş. Herif bu kadar ali bir ücret istediğini görünce Aristo'ya diyor ki:

-Bu kadar parayla ben adeta bir köle satın alırım.

Aristo'nun verdiği cevap her an ve her zamanda yaşayacak olan bir hakikattir:

-Ucuz muallim tutmakla bir köle değil oğlunla beraber iki köle satın almış olursun!

*Bizim meclis de daima ucuz muallimin pahalı oturacağını bilmem ki ne zaman anlayacak!(*Açıksöz Gazetesi, 10 Aralık 1921).

Bakanlığın muallimlerin maaşlarından kesinti yaparak tasarruf yapılması düşünülüyor. Yapılacak bu tasarrufun muallimleri her açıdan sıkıntıya sokacağını 25 yıl çalışan bir muallimin aldığı maaş 1200 kuruş olup bunun 200 kuruşu kesilerek asla bir tasarrufun yapılamayacağını ifade edilmiştir. Aslında en önemli dün olduğu gibi bugünde geçerli olan muallimlerin ekonomik özgürlükleri kısıtlandığında bunun yansıması yetiştireceği öğrencilere de bunun farklı bir şekilde tabiî ki olumsuz yansıyacaktır.

Milli mücadele dönemi çıkan mizah dergilerine de muallimlerin yaşadıkları ekonomik problemler mizahi olarak tasvir edilmiştir.. Özelikle İstanbul'da ki muallimlerin yaşam şartları daha da zordu. İstanbul'da yayınlanan "*Karagöz* "dergisinde muallim, çocuklar, karagöz ve ikinci bir haberde ise" muallim muallimeler ve karagöz " arasında şu konuşmalar geçer:

Çocuklar – Aman Karagöz Amca soğuktan tir tir titriyoruz. Ne kömür var ne odun. Aklımıza ne ders giriyor ne oyun!

Muallim – Aman Karagöz Efendi birader, halimi görüyorsun. Ne üstte var ne başta! Memurlara zam yaptılar. Bizi ne arayan var, ne soran. Dershane değil buzhane. Aman bize bul bir çare!

Karagöz – Evlatlarım, bu yeni usul idmandır. Bizim gibi titremeye sizi küçükten alıştırıyorlar. Muallim Efendi, size gelince hele biraz dişinizi sıkın. Yaza topu topu iki aycık kaldı. Rahat rahat gezer eğlenirsiniz(Karagöz Dergisi, 20 Aralık 1919, No:1222).

Muallimler, Muallimeler – Karagöz Amca, vallahi olmaz, nafile bize maarif müdüriyetinin yolunu gösterme. Derdimizi evvela sana anlatacağız, devletin bütün memurları gibi bizim de maaşlarımızın zamlarıyla verilmesine ferman çıktı, emirler verildi. Maarif müdüriyeti ne arıyor ne soruyor. Hâlâ ocak ayı aylıklarımızı alamadık. Bu kışta kıyamette şaşırdık, kaldık.

Karagöz – Hanımefendiler, beyler, o sizin maarif müdüriyetinizi muhasebe-i hususiye memurunuzu falakaya çekmeli de öğrensin. Yavrucaklarımızı okutan gençleri aç taksir bırakmak reva-yı hak değildir. Siz getirin bana bir kızılcık sopası da ben onlara iyi bir ders vereyim(Karagöz Dergisi, 14 Şubat 1920, No:1246).

Türkiye Cumhuriyeti sosyal ve ekonomik yönden de Osmanlı'dan tam bir enkaz devralmıştır. On yıllar boyu ardı arkası kesilmeden devam eden yıkıcı savaşlar, ülkenin üretken nüfusunu alıp götürmüştü. Yeni Türk Devleti'ne kalan nüfusun çoğunluğu, çocuk veya yaşlı erkek nüfus ile kadınlar oluşturmakta ve ekonomik sıkıntılar her anlamda halkın her kesimine yansımıştır. Dilenci sayıları artmış, maaş alamayan memur ve muallimler başka işlerde çalışmaya başlayarak geçimlerini sağlamaya başlamışlardır.

İkdam gazetesinde öğretmenlerin yaşadıkları ekonomik sıkıntılar şöyle dile getirilmektedir:

İçimizde Aksaray'da oturup her gün Üsküdar'a gitmek mecburiyetinde olan birçok muallimler var. Bunların yalnız vapur parası olarak mahiye vermekte oldukları kuruş nazar-ı *itibara alınıyorsa buğday zammıyla birlikte 2000 kuruş ile nasıl temin-i maişet edebileceğini siz düşününüz. Bari bu parayı da muntazaman alabilseydik ihtiyacatımız bir parça olsun nısf ederdi. Biz gayr-ı muntazam maaş almaya pek eskiden alışmışız. Hiçbir ay hatırlayamıyorum ki 15 veya 20 gün tehirsiz para alayım. Bu vaziyet dahilinde kânun-ı sani ve şubat maşatımız tesviye bulunmadıkça biz nasıl mekteplerde tedrisata devam edebilelim. Levazım-ı gıdaiyye için* (İkdam-Gazetesi ,5 Mart 1920).

Akyüz (2012)'e göre, orta ve yüksek derecedeki muallimlerin maaşları ilkokul İptidaî mekteplerinde görev yapan muallimlere oranla oldukça iyidir. 1921 yılı maarif encümenlerinin İptidaî mekteplerinde görev yapan muallimlerin zam beklerken maaşlarının azaltılmaları muallimleri çok büyük bir sıkıntıya sokmuştur. Zaten aldıkları maaşla da geçinemeyen ve zamanında maaşlarını alamayan öğretmenler ya istifa etmektedirler ya da ek iş yaparak geçimlerini sürdürmeye çalışmaktadırlar. Milli mücadelenin en ateşli zamanlarında bile eğitim ihmal edilmemeye çalışılmış, mecliste eğitim konusu sık sık gündeme getirilmiştir. Savaşın meydana getirdiği ekonomik sıkıntılara rağmen muallimler iyi bir maaş verebilmek, onların ekonomik refahını yükseltmek için mecliste uzun süreli tartışmalar olmuştur. Bu alanda kanunlar kabul edilmiştir. Eğitimin aksamaması için de öğretmen ve öğrenciler, askerlikten bir süre için muaf tutulmuştur. Aslında 1920-1923 yılları arasında I. Dönem Meclis'te Milli Eğitim Bakanlığı'nın ele aldığı konular: Cumhuriyet dönemi eğitimi için bir hazırlık aşaması olmuştur. Belirlenen bu eksiklikler düzeltilmeye çalışılarak, milli bir eğitim politikası ortaya koymaya çalışmışlardır.

Öğretmenlerin Örgütlenme Sorunları*:* Öğretmenler arasında birlik ve beraberliği sağlamak amaçlı muallim cemiyetleri kurulmuştur. Öğretmenler basında yazdıkları makaleler şiirlerle de halkı milli mücadele hakkında hem bilgilendirmişler hem de milli heyecanı oluşturmaya çalışmışlardır. Öğretmenler milli mücadele döneminde tüm illerde istiklal bilincinin yeşermesinde milli mücadele, TBMM ve Mustafa Kemal Paşa lehine bir kamuoyunun oluşmasında önemli görevler üslenmişlerdir.

II. Meşrutiyet'in getirdiği özgürlük havası siyasi, mesleki birçok cemiyetin mantar gibi türemesine yol açmıştır. Bu dönemde dernekler hiçbir yasal koşula kulak asmaksızın şenlikler içinde kurulmuştur. Dernekleşme alanında köklü bir geleneğe sahip olmayan Osmanlılarda, ayni meslek mensubu birkaç kişi gazete ilanlarıyla birbirlerini dernekleşmeye çağırmıştır(Tunaya, 1984:372).

1919 yılı Milli mücadelenin başladığı halkın her kesiminin ekonomik olarak sıkıntı yaşadığı bir dönemde ki özellikle muallimlerin maaşlarını alamadığı ilk aldığı maaşlarını cemiyet vasıtası ile valiliğe vermeleri çok anlamlı ve onurlu bir tavırdır. Anadolu'da ve İstanbul'da açılan her bir muallimler

birliği cemiyetleri kendilerine has cemiyetlerinin nizannamelerini yayınlamışlardır. Şöyle ki Trabzon muallim cemiyeti İstikbal gazetesinde, Kastamonu cemiyeti, Açıksöz gazetesinde, Çorum muallimler cemiyeti ise Çorum gazetesinde maddeler halinde yayınlamışlardır. Muallimler cemiyetinde, eğitim, öğretim, programlar ve özellikle cumhuriyetin bu ilk dönemlerinde milli bir eğitim nasıl inşa edilir milletvekilleri tarafından bu cemiyetlerde tartışılmıştır. Yeni kanunların mutlaka çıkarılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu cemiyetlerin yaptıkları faaliyetlerden biride hemen hemen her ilde halk dershaneleri açarak toplumun tüm kesimini kapsayan kurslar düzenlemişlerdir. Bu kurslardan biride Ankara'da açılmıştır. Gazetede çıkan ilanda "Halk Dershanesi Muallime ve Muallimler Derneğinin Müfid Bir Teşebbüsü" adı altında yayınlanmış olup kursun içeriği şu şekildedir:

Ankara muallime ve muallimler derneği, halkımız için gayet faydalı bir teşebbüste bulunmuştur. Dernek Nakşibendi erkek mektebinde esnaf ve halkımızın her tabakası için bir gece dershanesi açmaktadır. Bu bapta dernekten gönderilen ihlasnameyi aşağıya derc ederken derneği ve bu işte büyük bir amil olan Nakşibendi mektebi muallimlerini takdir ve tebrik ederiz (Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 25 Kasım 1923).

En önemlisi muallim camiasının birlik ve beraberlik içinde yardımlaşarak sorunlarına ortak çözüm aramak amacıyla kurulmuş ve aktif olarak tüm illerde çalışmışlardır. Milli mücadele dönemi bu derneklerde ki muallimler buralarda teşkilatlanarak mücadeleye aktif olarak katılmışlardır. Milli mücadele dönemi düzenlen tüm mitinglerde hem muallim cemiyetleri hem de bizatihi üyeleri olan muallimler bu mitingleri organize etmişlerdir.

Muallimler cemiyetleri ve birlikleri sosyal faaliyetlerle müsamerelerle, konferanslarla hem halkı bilgilendirmek hem de milli mücadele döneminde mitingler düzenleyerek bizatihi bu mücadelenin baş aktörleri olmuşlardır. Aynı zamanda muallimler arasında mesleki birliği sağlamak, mesleğin prestijini artırmak, ekonomik sıkıntıları gündeme getirmek, muallimler arasında yardımlaşmayı sağlamak ve her türlü kültürel alışverişi geliştirmek ve basın hayatına girerek gazete ve dergiler çıkarılmasında da katkılar sağlamışlardır. Anadolu'nun hemen hemen her ilinde açılan bu cemiyetlerde görev alan muallim heyetlerinin resimleri tezimizde ekler bölümünde gösterilecektir.1918-1923 döneminde kurulmuş bulunan öğretmen örgütleri, milli mücadele hareketinin başarıya ulaşmasını temel ilke edinmişlerdir. Tüm bu örgütler bu mücadeleyi sonuna kadar desteklemişlerdir. Öğretmen örgütleri gönüllü fertler olarak milli mücadelede aktif görev almışlardır.

Öğretmenlerin Hukuki Statüsü: Milli mücadele döneminde öğretmenlerin özlük hakları hakkında o günün şartlarına göre iyileştirmeler yapılmaya çalışılmış olup ama en önemli sorun olan ekonomik sorunu, öğretmenlerin maaşlarını hem düzenli almaları hem de maaşlarına zam verilerek bir nebzede olsa giderilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlik bir meslek haline getirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenliğin hukuki sorunlarının başında bu mesleğe nasıl girileceği, nasıl öğretmen olunacağı, öğretmenlerin çalışma hayatı ile ilgili hukuki statüleri, öğretmenlerin eğitim ve iç işleri bakanları ve amirleri arasındaki ilişkiler, öğretmenlerin atamaları, kıdem, ödül, ceza konuları gelmektedir.

Milli mücadele dönemi öğretmenlerin hukuki sorunların basına nasıl yansıdığını bu başlıklar çerçevesinde inceleyeceğiz.

Öğretmenlik mesleği herkes tarafından girilmesi kolay bir meslek olarak görülmekteydi. Milli mücadele dönemi öğretmen okulu mezunu olmayıp ek görevle öğretmenlik yapanlar arasında askerler, bürokratlar, başka meslek gruplarından hatta mebuslar dahi vardı. Fakat yine de bu meslek gruplarından muallimlik yapanlar neyse de hiç mektep görmemiş, medrese eğitimini yarıda bırakmış muallimler vardır.

Akyüz'e göre(2012) Öğretmenlerin geldikleri kaynakların çeşitliliği zamanla giderek artmıştır. Bu açıdan ilkokul öğretmenlerinin durumlarını şöyle tasvir eder:

1923'de mevcut 10102 ilkokul öğretmeninden mesleki öğrenim görmüş olanların sayısı 378'i kadın, 2356'sı erkek toplam 2374 'tür. Bunların bir kısmı da medreselerin aşağı kısmından ayrılıp öğretmen okulundan mezun olmuş, medrese alışkanlık ve düşüncelerinden kurtulamamışlardır. Başbakanlık cumhuriyet arşivinde hukuk fakültesi mezunu olan Ahmed Edip Bey'in 6 Ağustos 1923 tarihinde İstanbul Maarif müdürlüğüne muallim olmak için başvurduğu bir dilekçe örneği:

Gayri müslim mekteplerinde Türkçe, Türk Tarihi, Coğrafya muallimi alınacağına dair müdürlüğünüz tarafından gazeteye verdiğiniz ilanda belirtilen şartları inceledim. Ben 1910 yılından beri emektar bir müfettişim ve istenilen şartları taşıdığımı düşünüyorum. Fransızca bildiğimden tercihen bir Fransız Mektebi veya başka bir yabancı mektepte Türkçe veya tarih, coğrafya muallimliğine talibim. Mümkün değilse derecesini ayırmaksızın her türlü mektepte İstanbul, Beyoğlu, Galata veya o bölgedeki mektepten herhangi birisinde Türkçe Tarih, Coğrafya, muallimliğine atanmamı rica ederim. Ümit ediyorum ki eğitim sahasında en az diğer meslektaşlarım kadar deneyim ve birikime sahibim. Bu ilan çerçevesi kapsamında memleketimin eğitimine hizmet etmek arzusunda olduğumdan dilekçemin dikkate alınmasını arz ederim.

Araştırmalar sonucu polis müdürlüğünce yapılan araştırma raporunda dilekçe sahibi hakkında şunlar yazılıdır.

Söz konusu şahıs Balatta kiracı olarak oturmakta ve Galata da voyada hanında bir yazıhanesi bulunmaktadır resmi bir görevi olmayıp, Darülfünûn Hukuk Fakültesinden mezun avukatlık yapmaktadır. Kendisi namuslu ve dürüst olup muallimlik mesleğine engel bir durum yoktur. 15 Ağustos 1923 Rapor verilmiştir. Ahmed Edip (BCA: 180.09.207.1026).

Hukuk mezunu olmasına rağmen muallimliğe başvurması o dönemin ekonomik durumu hakkında da bize bilgi vermektedir. Aynı zamanda maarif vekâleti polis müdürlüğüne kapsamlı bir araştırma yaptıktan sonra muallimliğe almaktadır. Milli mücadele dönemi savaştan yeni çıkılmış, ekonomik sorunlar, özelliklede muallimlerin çoğunun cephede savaş katılması sebebi ile de muallimlere olan ihtiyaç daha da artınca zorunlu olarak bu dönemde muallim mektepleri mezunu olmayan diğer meslek gruplarından da atamalar yapılmıştır.

Milli mücadele dönemi özellikle İstanbul hükümetine bağlı olan maarif nezaretine bağlı çalışan muallimlerde çok sıkıntılar yaşamışlardır. Yeni kurulan maarif vekâletine müracaat ederek muallim olarak tekrardan çalışmak istediklerini ifade eden bakanlığa dilekçeler yazmışlardır. Milli mücadele döneminde öğretmenlerin özlük hakları hakkında o günün şartlarına göre iyileştirmeler yapılmaya çalışılmış olup ama en önemli sorun olan ekonomik sorunu, öğretmenlerin maaşlarını hem düzenli almaları hem de maaşlarına zam verilerek bir nebzede olsa giderilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlik bir meslek haline getirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen ihtiyacı sadece kendi kaynaklarından değil zorunlu olarak başka kaynaklardan da istifade edilmiş olup, ama sınava tabi tutularak muallim olarak atanmaları yapılmıştır. Muallimlerin atanmaları, tayin edilmeleri, ödüllendirme, cezalandırılma teftişleri, belli bir hizmetten sonra emekli olmaları, vefatından sonra ailelerine maaş bağlanması, sağlık giderlerinin karşılanması o dönem göre maarif vekâletinin öğretmenlerin özlük haklarını korumaya ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmaya çalışmaları da çok önemli bir vaka olarak görüyoruz.

Sonuç olarak, "Milli Mücadele Dönemi Eğitim ve Öğretmen Sorunları" dünden bugüne miras kalan en önemli öğretmen sorunları: ekonomi, hukuki, öğretmen yetiştirme ve öğretmen örgütleri sorunlarıdır. Bu sorunlar bugünde devam etmektedir. Dün olduğu gibi bugünde öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar yüklenmiş toplumu ileri götürecek, çağdaş uygarlık seviyesine çıkaracak, kutsal bir meslek olduğu ve öğretmenliğin bir uzmanlık işi olduğu söylenmiş ama tarihin her aşamasında öğretmen ihtiyacı başka kaynaklardan sağlanmıştır. Bu sorunu ortadan kaldırmak için öğretmenlik mesleğini hem toplum nezdinde hem de devlet nezdinde bir prestije sahip olmasını sağlamak en önemli bir

atılım olacaktır. Öğretmenlik mesleği cumhuriyet öncesi ve sonrası en önemli yaşadığı sorun ekonomik açıdan öğretmenlerin mağdur olmasıdır. Buda öğretmenlerin toplumdaki değerini düşmesine, yetenekli öğretmenlerin bu sorundan kaynaklı meslekten ayrılıp başka mesleklere yönelmesine vesile olmuştur. Öğretmenliğin bu üzücü durumdan kurtarılıp, aldıkları ücretle geçinebilecek ve kendi alanında kendini yenileyebilecek etkinliklere katılabilecek bir duruma getirebilmek için aldıkları ücretlerin çok iyi olması gerekir. Öğretmenlik mesleğini cazip hale getirici tedbirler alınmalıdır. Öğretmenlerin hukuki statüleri dün olduğu gibi bugünde çok yetersizdir. Özlük haklarının iyileştirilmesi, terfilerin zamanında yapılması, çalışan ve çalışmayan öğretmenlere yaptırımlar getirilmesi en önemlisi herkesin öğretmen olabileceği kanısı ortadan kaldırılmalıdır. Yani öğretmenlik herkese kapısı açık, girişi kolay bir meslek olmaktan çıkarılmalıdır. Öğretmenliğe giriş ve çalışma koşuları iyileştirilmeli bu yapılırsa öğretmenlik mesleğinin itibarı saygınlığı tekrardan sağlanmış olur. Cumhuriyetin ilanından günümüze öğretmenler, yeni nesli yetiştirme görevlerini en zor koşullarda sürdürmüşlerdir. Her dönemde öğretmenliğin kutsallığı ve değeri üzerine konuşmalar yapılmış, "kutsal meslek" olarak yorumlanmıştır. Tüm bu söylenenlere rağmen öğretmen sorunlarının üzerinde yeterince durulmadığı, görmezden gelindiği ve çözüm üretilmediği görülmektedir.

Kaynakça:

Akyüz, Y. (1988). *Türk Kurtuluş Savaşı ve Fransız Kamuoyu (1919- 1922),* Ankara: TTK. Yay.

Akyüz, Y.(1994).Şehit Hamdi Bey'in Son Günlerine Ait Orijinal İki Mektup, Atatürk Araştırmaları Merkezi Dergisi. Sayı: 28 . Ankara.

Akyüz, Y. (2001)."*Tarihi Seyir İçinde Öğretmen Yetiştirmede Kalite", "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli"* Milli Eğitim Bakanlığı, Gazi Üniversitesi, ODTÜ, Hacettepe Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi. Ankara.

Akyüz, Y.(1999) ."*Atatürk' ün Türk Eğitim Tarihindeki Yeri*", Atatürk ve Eğitim, Ankara: Kara Harp Okulu Basımevi.

Akyüz,Y.(1978).*Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940).* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akyüz,Y.(2012). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö1000-M.S.2012*). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akyüz,Y.(2012).*Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839-1950).* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ergün, M.(1982).*Atatürk Devri Türk Eğitimi.* Ankara: D.T.C. Fakültesi Yayınları.

Göldaş, İ.(1981).*Milli Kurtuluş Savaşında Öğretmenler.* İstanbul: Öğretmenler Dünyası Yay.

Orhan.,A. (2001). *Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Örgütlenmesi. İstanbul Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.*

Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası.* Ankara. TTK Yay.

Tonguç İ.H (1946) . İlköğretim Kavramı. İstanbul: Remzi Kitapevi

Tunaya, T.Z. (2000). *Türkiye'de Siyasi Partiler,Cilt 3, İttihat ve Terakki, Bir Çağın,Bir Kuşağın, Bir Partinin Tarihi.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Yılmaz. M.(1989). *Milli Mücadele de Kastamonu Öğretmenleri.* Ank. Ünüv. İnk Tar. Ens: Ankara.

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, Ankara

1.BCA: (BCA: 180.09.207.1026).

Gazeteler

1. .Hakimiyet-i Milliye Gazetesi

2.Açıksöz Gazetesi

3. İkdam Gazetesi

Dergiler

Karagöz Dergisi, 20 Aralık 1919,

K aragöz Dergisi, 14 Şubat 1920

Ekler:

Ek:1: Hâkimiyet-i Milliye 25 Mart 1921 "Muallim Buhranı"



حاكميت ملية

معلم بحرانی

يونان تعرضی پاشلادی

فوزی پاشا حضرتلرینك بیاناتی

وداع تعرضی!

تورك ـ روس معاهدهنامهسنك متنی

متفقلروسه وروسیه

Ek :2 Açıksöz Gazetesi 10 Aralık 1921 ”Ucuz Maarif”



Ek:3 İkdam Gazetesi 5 Aralık 1922 "ANADOLU VE MEKTEPLERİ Viyana'dan: [*]



İKDAM

آناطولی ومکتبلر

یونان باش وکیلنك رومادہ دیدکاری

مصدہ کی وقایع

«خلقی وطنپرور رفکار مشہورہ اولدیغی حالدہ مصطفی کمال پاشانك اردوسی اعزاز فوق ابرمشدر»

Ek:4 Aralık 1919 "Karagöz Dergisi"

