

Bilim insanı

Dr. Mustafa Eskiye

ARMAĞAN

Editörler:

Hüseyin YOLCU · Sibel OĞUZ HAÇAT





Editörler: Prof. Dr. Hüseyin YOLCU – Doç. Dr. Sibel OĞUZ HAÇAT

BİLİM İNSANI DR. MUSTAFA ESKİ'YE ARMAĞAN
Eğitime Adanmış Bir Ömür

ISBN 978-625-7228-51-0
DOI 10.14527/9786257228510

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2020, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. A.Ş.'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz ve dağıtılamaz. Bu kitap, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayinevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayinevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere <http://pegem.net> adresinden ulaşılabilir.

I. Baskı: Aralık 2020, Ankara

Yayın-Proje: Şehriban Türüldür
Dizgi-Grafik Tasarım: Müge Çetin
Kapak Tasarım: Dr. Öğr. Üyesi İsmail Helvacı

Baskı: Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret Ltd. Şti.
Çetin Emeç Bulvarı 1314. Cadde No: 37A-B Çankaya/ANKARA
Tel: (0312) 472 58 55

Yayıncı Sertifika No: 36306
Matbaa Sertifika No: 46661

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

Prof. Dr. Hüseyin YOLCU

1994 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü'nden mezun olmuştur. Yüksek lisans eğitimini, 2000 yılında, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı'nda (Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı) "Örgüt İç İşgücü Piyasalarında Eğitim-İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi" konulu tezini vererek tamamlamıştır. Doktora eğitimini ise 2007 yılında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı'nda (Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı) yapmıştır. Doktora tez konusu, "Türkiye'de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi" dir.

Lisans eğitimini takiben Gaziantep ili Nurdağ'ı ilçesine sınıf öğretmeni olarak atanan yazar, bu ilde iki yıllık görev süresinin ardından Ankara ili Keçiören ilçesinde sınıf öğretmeni ve Altındağ ilçesinde ise rehber öğretmen olarak çalışmıştır. Yazar, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Dünya Bankası Temel Eğitim Projesi, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nde de uzman olarak görev almıştır.

Prof. Dr. Hüseyin Yolcu, 2008 yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda yardımcı doçent olarak göreve başlamıştır. Bu bölümde 2014 yılına kadar yardımcı doçent, 2014-2019 yılları arasında doçent olarak görev yapmıştır. 2019 yılından bu yana Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda profesör olarak çalışmaktadır. Yazar, 2012'de dört ay süreli olarak Birleşik Krallık'ta bulunan Glamorgan Üniversitesi'nde konuk araştırmacı (academic visitor) olarak bulunmuştur.

Yurt içi ve yurt dışı çeşitli bilimsel etkinliklerde görev alan Prof. Dr. Hüseyin Yolcu'nun eğitim yönetimi, eğitim denetimi, eğitim politikası ve eğitim ekonomisi alanlarında ulusal ve uluslararası düzeyde kitap, kitap bölümü, makale ve bildiri niteliğinde çok sayıda çalışması bulunmaktadır.

Doç. Dr. Sibel OĞUZ HAÇAT

2005 yılında Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan mezun olmuştur. Yüksek lisans eğitimini, 2009 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemi İle Turizm Konularının Öğretimi" konulu tezini vererek tamamlamıştır. Doktora eğitimini ise, 2013 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda tamamlamıştır. Doktora tez konusu, "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Çerçevesinde Hukuk Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi" dir. Ayrıca 2020 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Hukuk Bölümü Adalet programında da önlisansı bitirmiştir. Yazar, 2007 ile 2009 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı uhdesinde Ankara ili Keçiören ilçesinde sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmıştır.

Doç. Dr. Sibel Oğuz Haçat, 2010 yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak göreve başlamıştır. 2013-2019 yılları arasında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yardımcı Doçent olarak görev yapmıştır. 2019 yılı Temmuz ayından beri doçent olarak çalışmaktadır.

Uluslararası alan endekslerince taranan dergilerde yayımlanmış makaleleri ile ulusal alanda yayımlanmış çalışmalarının yanı sıra uluslararası ve ulusal kitap bölümü bulunan Doç. Dr. Sibel Oğuz Haçat'ın sosyal bilgiler eğitimi, sosyal bilgiler öğretiminde hukuk okuryazarlığı, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, çocuk hakları eğitimi ve sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmaları vardır.

ÖN SÖZ

Akademilerin üç temel işlevi vardır. Bunlar; bilim üretmek, öğretimi gerçekleştirmek ve kültürü yaymaktır. Ancak, akademilerin bu işlevleri yerine getirebilmeleri sahip oldukları nitelikli bilim insanları aracılığıyla mümkündür. Bilim insanları yapmış oldukları çalışmalarını çevresine ve topluma yansıtırları müddetçe kabul ve saygınlık görürler. Bu durum, akademik camia ve topluma değerli katkılarda bulunmuş olan bilim insanlarına vefa göstergesi olarak bir armağan kitabı çıkarma geleneğini doğurmuştur. Oldukça yoğun bir çalışmanın ürünü olan bu armağan kitabını Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'ye olan vefanın bir göstergesi olarak okuyuculara sunmakla büyük onur duyarız.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, 1945 yılında Kastamonu'da doğar. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Kastamonu'da, yükseköğrenimini İstanbul'da yapar. Çalışma hayatına, Muğla'da Kız İlköğretmen Okulu'nda başlayıp, Van ve Kastamonu Kız İlköğretmen okullarında devam eder. Daha sonra, Kastamonu Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü (1980-1982), Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Müdürlüğü (1982-1991), Gazi Üniversitesi Kastamonu Sağlık Yüksekokulu kurucu müdürlüğü (1993-2004) görevlerinde bulunur. 1988-1990 yılları arasında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "Mustafa Necati Bey'in Kastamonu'daki Çalışmaları" adlı araştırmasıyla yüksek lisansını yapan Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, "Bilim Uzmanı" unvanını alır. 1991-1995 yılları arasında aynı kurumda "Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı Mustafa Necati" adlı çalışmasıyla doktora eğitimini bitirir ve "Doktor" unvanını alır. 4 Aralık 1995 tarihinde Kastamonu Eğitim Fakültesi'ne Yardımcı Doçent kadrosuna atanır. Ayrıca 2003-2012 yılları arasında Kastamonu Fen-Edebiyat Fakültesi'nde de dersler verir. 1981 yılından itibaren yerel Kastamonu gazetesinde haftalık yazılar yazar. Bugüne kadar yazdığı yazıların sayısı 900 dolayındadır. 2000-2004 yılları arasında Türk Basın Birliği Kastamonu Şubesi başkanlığı görevinde bulunur. Millî Eğitim Bakanlığı'nca düzenlenen 10. Millî Eğitim Şûrası'na (1981) ve 11. Millî Eğitim Şûrası'na (1982) öğretmen yetiştiren kurumlar adına katılır. 1994 yılında İstanbul'da yapılan Uluslararası 41. Öğretmen Yetiştirme Kongresi'ne davet edilir. Bu görevleri yerine getirirken de bir çok başarılı çalışmalara imza atar ve çok sayıda plaket ve ödülün sahibi olur. 2020 yılında da emekli olur.

Kitap, esas olarak beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'nin kendi kaleminden özgeçmiş, birinci bölümde alan, ikinci bölümde eğitim, üçüncü bölümde diğer çalışmalarla ilgili makaleler, dördüncü bölümde Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski ile ilgili anılar, beşinci bölümde de Dr. Öğr.

Üyesi Mustafa Eski ile ilgili fotoğraflara yer verilmiştir. Armağan kitabında, üniversitelerde görev yapmış ya da yapmakta olan öğretim elemanlarının akademik yazıları, bazılarının da Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski ile ilgili anıları yer almaktadır. Bütün çalışmaların yazarlarına makaleleri ya da derlemeleri ile ilgili değerlendirmelerimizi hoşgörü ile karşıladıkları, bizimle işbirliği içinde çalıştıkları ve en önemlisi de Armağan'a sunmuş oldukları değerli katkıları için çok teşekkür ederiz. Ayrıca Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'yi yakından tanıma şansını yakalamış, hocamız ile ilgili anılarını, duygu ve düşüncelerini samimi bir şekilde kaleme alan yazarlarımıza da bu değerli katkıları için çok teşekkür ederiz.

Böyle bir eserin ortaya çıkmasında birçok kişinin yoğun emeği ve katkısı bulunmaktadır. Kitabın düzeltilmesinde her türlü desteğini sunan Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÖZTÜRK'e; kitabın kapak tasarımını yapan Dr. Öğr. Üyesi İsmail HELVALI'ya; kitabın baskısı ve dizgisi ile ilgili işlemlerde yardımını esirgemeyen Pegem Akademi Yayınevi sahibi Servet SARIKAYA'ya ve tüm yayınevi çalışanlarına teşekkürlerimizi sunarız.

Aralık 2020, Ankara

Prof. Dr. Hüseyin Yolcu
Doç. Dr. Sibel Oğuz Haçat

İÇİNDEKİLER

Prof. Dr. Hüseyin YOLCU.....	iii
Doç. Dr. Sibet OĞUZ HAÇAT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix

GİRİŞ

Mustafa Eski'nin Kendi Kaleminden Hayat Hikâyesi.....	2
<i>Mustafa ESKİ</i>	

1. BÖLÜM:

ALAN ÇALIŞMALARI İLE İLGİLİ MAKALELER

Kastamonu Gençler Kulübü: Kuruluşu, Teşkilat ve Faaliyetleri	22
<i>Mehmet Serhat YILMAZ</i>	
İngiliz Belgelerine Göre Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de Siyasal Partiler ve Demokrasi Tarihindeki Yeri (1908-1980)	41
<i>Behçet Kemal YEŞİLBURSA</i>	
Tosya Rüştüye Mektebi.....	57
<i>Ercan ÇELEBİ</i>	
Atatürk'ün Kastamonu Ziyareti.....	74
<i>F. Betül DEMİR, Fatih ACAR ve Mehmet TOPAL</i>	
Bir Bilim ve Kültür Merkezi Olarak Kastamonu.....	87
<i>Yavuz UNAT</i>	
1933 Üniversite Reformu Türkiye'de bir Bilim Felsefesi Geleneği Yaratabildi Mi? Nusret Hızır'ın Felsefesi Odağında Bir Tartışma	105
<i>Çağlar KARACA</i>	
Bertolt Brecht'in "Cesaret Ana ve Çocukları"nda Ana Kahraman "Cesaret Ana"	124
<i>Müzeyyen BUTTANRI</i>	
Âşık Zakir Algül'ün "Güller ve Dikenler" İsimli Şiir Kitabı.....	140
<i>Halil BUTTANRI</i>	

Mustafa Eski'nin Kaleminden Âşıklık Geleneği ve Kastamonu Halk Kültürü.... 159
Yudum KIRMIZI

**Melemşeye Ne Gerek / Bir Yumurtacık Gerek: Geleneksel Bilgi Bağlamında
Yerel Bir Tören** 175
Gülten KÜÇÜKBASMACI

Eşekle Kütüphane Hizmeti..... 195
Hasan S. KESEROĞLU

Klimatoloji Araştırma Yöntemleri 204
Duran AYDINÖZÜ

2. BÖLÜM: EĞİTİM ÇALIŞMALARI İLE İLGİLİ MAKALELER

**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Materyal Hazırlama ve
Kullanmaya Yönelik Görüşleri** 220
Ulviye ÖZÖNDER AYDIN

**Türkçe/Edebiyat Öğretmeni Yetiştirmede İlk Üniversite Deneyimi:
Darülfünundan İstanbul Üniversitesine** 234
Burcu ÖZTÜRK

Sosyal Bilgiler Dersinde Hafıza Mekânları..... 249
Ömer ÇAPKIN ve Kadir KARATEKİN

Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Kanıt Temelli Öğrenme..... 267
İlhami SARIÇAM ve Fitnat TAVACI

**İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Edebi
Metin Türlerinin Yeri** 285
Melike FAİZ

Değerler Eğitimi ve Sosyal Bilgiler..... 305
Emine KARASU AVCI

**Sosyal Bilim Alanında Kastamonu İli Üzerine Yapılan Lisansüstü
Tezlerin Analizi** 323
Sibel OĞUZ HAÇAT

**Kastamonu Üniversitesi Öğrencilerinin İnsan Hakları Konusunda
Temel Bilgi ve Farkındalıkları Üzerine Bir Araştırma** 337
Sibel KİBAR

Bilgi, Bağlam Bilgisi ve Bağlanmış Bilgi.....	355
<i>Mehmet Altan KURNAZ</i>	
Fen Öğretiminde Okul Dışı Etkinliklerin Kullanılması	365
<i>Sevgi TAYŞİ TAFRACI ve Abdullah AYDIN</i>	
Ortaokul Öğrencilerinin Çevre, Geri Dönüşüm ve Enerji Kaynakları Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi.....	377
<i>Arefe YURTTAŞ ve Atila ÇAĞLAR</i>	
Kastamonu Darülmuallimini'nin Kuruluşu	394
<i>Ekrem Zahid BOYRAZ ve Selahattin KAYMAKCI</i>	
Bir Dersin Tarihçesi: Tatbikat Mektebi'nden Öğretmenlik Uygulamasına.....	415
<i>Erol ÇİYDEM ve Güler TULUK</i>	
Kastamonu Eğitim Yüksekokulu (1982-1992)	434
<i>S. Tunay KAMER</i>	
Değerler Açısından İlkokul ve Ortaokul (2018) Öğretim Programları.....	453
<i>Ramazan ALABAŞ</i>	
Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye'de İlköğretim Alanında Yapılan Program Geliştirme Çalışmaları.....	475
<i>İlkay AŞKIN TEKKOL</i>	
Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Bir İnceleme.....	488
<i>Ezgi MOR DİRLİK</i>	
Ulusal Ve Uluslararası Eğitim Çerçevesine Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Yeterlilikleri	503
<i>Zuhal Arife KÜÇÜK</i>	
Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Anne-Baba-Çocuk İletişiminin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi	522
<i>Necla TUZCUOĞLU ve Şennur NİRAN</i>	
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Güçlüğü Kavramına İlişkin Metaforik Algıları	533
<i>Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI</i>	
Okul Yöneticilerinin Kolektif Öğretmen Yeterlik İnşasında Kullandıkları Bilgi Kaynaklarının Analizi.....	548
<i>Selda POLAT HÜSREVŞAHİ ve Muammer CEVAR</i>	

Fen Lisesinde ve Meslek Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Ailelerinin Özellikleri	564
<i>Berru ULUSOY</i>	

Okul Güvenliğini Etkileyen Faktörlere Kavramsal Bir Bakış	578
<i>Adem BARIŞ ve Hüseyin YOLCU</i>	

Bosna-Hersek Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış	606
<i>Sabri ÇELİK</i>	

3. BÖLÜM: DİĞER ÇALIŞMALAR İLE İLGİLİ YAZILAR

Kastamonu Kız İlköğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu ve Eğitim Fakültesinden Bir Kesit	618
<i>İbrahim TOZAN</i>	

Bir Kültür Tarihçisi Olarak Dr. Mustafa Eski ve Kitapları Üzerine Bir İnceleme	628
<i>Eyüp AKMAN</i>	

Kastamonu Kültürünün Yaşatılmasında 1997-2003 Yılları Arasında Valilik Tarafından Yapılan Çalışmalar	636
<i>Enis YETER</i>	

Kütüphane Duvarları	649
<i>Mustafa AFACAN</i>	

4. BÖLÜM: ANI YAZILARI

Mustafa Eski	652
<i>Münevver KAYKANACI</i>	

Bir Dost, Bir Arkadaş ve Meslektaş Olarak Mustafa Eski	654
<i>Ayşegül YILMAZ</i>	

Dr. Mustafa Eski Hocam ile Anılarım	656
<i>İlyas OKAN</i>	

Kastamonu'ya Armağan	658
<i>Cemil ÖZEL</i>	

Van'dan Kastamonu'ya Uzanan Bir Dostluk Öyküsü	660
<i>Müzeyyen BUTTANRI</i>	
Van'da Oluşan Kalıcı Dostluklar ve Ağabeyimiz Mustafa Eski.....	662
<i>Halil BUTTANRI</i>	
Eğitmek, Araştırmak Ve Yazmakla Süregelen Bir Yaşam	664
<i>Mine ÖZGÜR</i>	
İyi Ki Varsınız Mustafa Hocam	666
<i>Zafer KÜÇÜKŞABANOĞLU</i>	
Spor Takımı.....	668
<i>Yaşar SEVER</i>	
Tanıdığım Mustafa Eski.....	669
<i>Yavuz UNAT</i>	
Dr. Mustafa Eski, Bir Kitap Bir Anı	670
<i>Serhat M. YILMAZ</i>	
Eski'meyen Dostluk.....	674
<i>Süreyya ERAKMAN</i>	
Sizi Mahcup Etmeyeceğim Mustafa Hocam	675
<i>Asuman YAPRAK</i>	
Sakal.....	676
<i>Asım ALTUNTAŞ</i>	
Mustafa Eski Hocama Dair Bir Hatıratım	677
<i>Ercan ÇELEBİ</i>	
Hayata Dokunmak.....	678
<i>Emine AVCI KARASU</i>	
Küre Spor	680
<i>Hayri BOSTAN</i>	
Sınav.....	682
<i>Ercan YİĞİT</i>	
Hoşsohbet	683
<i>İlkay AŞKIN TEKKOL</i>	

Hayatımın Akışını Değiştiren Mustafa Eski Hocama	684
<i>Kerim KABALCI</i>	
Sevginin Fazlasının Olmadığını Öğreten Hocam Mustafa Eski'ye.....	686
<i>Ulviye ÇELİKOĞLU BAŞTA</i>	
Gerçek Bir Eğitimci	688
<i>Enis GÜNDÜZ</i>	
Bir Öğretmen Önce İnsan Sonra Öğretendir	690
<i>Fatma GÜNER KÖYBAŞI</i>	
Sevgili Öğretmenim Mustafa Eski'ye	691
<i>Hatice DURMAZ GÖÇMEN</i>	
Öğretmen Babama.....	692
<i>Şerife EKİZ</i>	
Uzun Yıllar Ötesinden Hatır Sormak-Dersimiz Hiç Bitmeyecek.....	693
<i>Havva AYAZ</i>	
Vefanın En Güzel Örneği Mustafa Eski Hocama.....	694
<i>Serpil ŞEREFHANOĞLU</i>	
Bizlerle Emekli Olunmaz Öğretmenim.....	695
<i>Nesrin KATLI</i>	
Fedakârlık Örneği Hocama.....	696
<i>Seçim ÖZTÜRK</i>	
Çok Değerli Edebiyat Öğretmenim Mustafa Eski'ye	697
<i>Emel İNCE</i>	
Burası Evin Tavanı Değil Taaa Van'ı	698
<i>Fatoş Fatma YAVUZ</i>	
Mesleğimin Işığı, Kişiliğimin Mimarı Mustafa Eski Öğretmenime	699
<i>Betül ATLI</i>	
Manevi Babam, Sevgili Öğretmenime	700
<i>Nuran PAZARBAŞI ERTAN</i>	
Kompozisyon Kelimesini Her Duyduğumda	701
<i>Zübeyde KIRLI</i>	

Akademisyen Olmak	702
<i>Melike FAİZ</i>	
İbrahim Agâh Çubukçu'nun Mustafa Eski İle İlgili Düşünceleri	703
<i>İbrahim Agâh ÇUBUKÇU</i>	
Yol Göstericim, Güven ve Gurur Kaynağım Babam Mustafa Eski	704
<i>Necla TUZCUOĞLU</i>	
Babam Mustafa Eski	706
<i>Özkan ESKİ</i>	
5. BÖLÜM:	
FOTOĞRAFLAR.....	713

GİRİŞ

MUSTAFA ESKİ'NİN KENDİ KALEMİNDEN HAYAT HİKÂYESİ

Mustafa ESKİ¹

Çocukluğum

1945 yılında, sığırların göğeme çıktığı bir zamanda dünyaya gelmişim. Ancak nüfusa kayıt tarihim 1951 olarak geçmiş. Şehre 5 km uzaklıkta, Budamış köyünde doğdum. Her köy çocuğu gibi bir hayat yaşadım. Orta halli bir ailemiz vardı. Nene, dede, annem, babam, iki kardeşim.



Fotoğraf 1: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'nin annesi Zehra Eski ve babası Ahmet Eski.

Öğrenim Hayatım

İlkokulun ilk üç sınıfını köyümüzdeki beş sınıflı bir okulda okudum. 1954 Eylül başında, Kastamonu merkezde Gazi Paşa İlkokulu 4/B sınıfına geldim. Köyden gelip gidiyordum; her gün bir saat geliş, bir saat dönüş vardı. Kar, yağmur, çamur çok sıkıntı çektim ama diğer arkadaşlarım da benim gibiydi. Öğretmenim Seniha İnan, beni masasının yanındaki sıraya oturttu. Sınıf arkadaşlarımla aramda çok fazla seviye farkı vardı. Bir yıl boyunca çok müşfik davrandı, adeta özel intibak programı uyguladı. Öğretmenimi, bugün saygıyla anıyorum, ilk yolumu açan kişidir o.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: mustafaeski3737@gmail.com



Fotoğraf 2: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'nin saygıyla andığı öğretmeni Seniha İnan

1956 yılında Kastamonu Lisesi'nin ortaokul kısmına kaydoldum. Babamla birlikte kayıt için okula gittim. Başyardımcının odasında kayıt işlemlerim yapıldı. Sıra dil seçmeye gelince, babam İngilizce olsun dedi. O zaman da adam seçildiğini sonradan öğrendim. Daha torpilliler İngilizce'ye kaydediliyor; köyden ve ilçelerden gelenlere Almanca veya Fransızca öneriliyordu. Beni de Almanca'ya kaydettiler. Ortaokulu 1958/59 ders yılında bitirdim. Orta düzeyde bir öğrenciydim, herhangi bir fevkaladelik yaşamadım.

1959- 60 ders yılında lise birinci sınıfta idim. Derslerim vasattı. Lise ikide sınıfta kaldım. 1962-63 ders yılında mezun oldum. Son sınıfta sınıf mümessili yani başkanaydım. İnsanları idare etme becerisini ilk kez sınıf başkanı iken yaşadım.

12 Eylül 1963'te amcazadem Fikriye hanımla ile evlendim. 1964' te kızım Necla,1968'de oğlum Özkan dünyaya geldi.



Fotoğraf 3: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski ve eşi Fikriye Eski

Mesleki Hayatım

1964 yılında, fark derslerini başararak Göl Öğretmen Okulu'ndan diploma aldım. Eylül sonunda, Kastamonu İli Bozkurt ilçesi, Şen Mahalle İlkokulu'na atandım. Beş sınıflı bir okuldu, 53 öğrencim vardı, bir yıl görev yaptım.



Fotoğraf 4: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski ilk görev yaptığı okul olan Bozkurt Şen Mahalle İlkokulu'ndaki öğrencileriyle (23 Nisan 1965)

1965 yılı yaz döneminde Eğitim Enstitüleri için açılan sınava başvurduğum, başarılı oldum, mülakat için İstanbul'a çağırıldım. Eylül ayında İstanbul Eğitim Enstitüsü Edebiyat bölümüne kaydoldum. Burası kendi alanında en iyi yüksekokuldu. Nihad Sami Banarlı, Orhan Şaik Gökyay, Behçet Necatigil, Niyazi Akşit, Çağatay Uluçay, Hasan Şükrü Selçikoğlu, Muhip Kocaçınar gibi seçme hocalarla tanıştım, bazılarından ders aldım. Bir yıl Çapa'da okuduk, ertesi yıl Anadolu yakasına, Fikirtepe'ye taşındı okulumuz. 1967 yılı Haziran döneminde mezun oldum. Ders başarısı ve davranışlarıyla öne çıkan öğrencileri öğretmen okulları için ayırıyorlardı. Ben öğretmen okulları için Ankara'da kura çektim. Bu kura sonucunda, Muğla Kız İlköğretmen Okulu'na atandım. 23 Ağustos 1967 günü cehennem sıcaklığında Muğla'ya vardım, göreve başladım. 630 lira maaşım vardı. 150 liraya bir ev kiraladım. Muğla'da bir yıl kaldım, 1968 yılı Eylül sonunda askere gittim.



Fotoğraf 5: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Muğla Kız İlköğretmen Okulu'nda öğrencileriyle

30 Eylül 1970'te terhis oldum. Ankara'da, yine bir kura çektim, Van Kız İlköğretmen Okulu'na atandım. Kısa süre içinde önce öğrenci işleri müdür yardımcısı oldum, arkasından eğitim şefliği görevine atandım. Bu görev, öğretmen okulları için çok önemlidir. Ders programları ile her türlü sosyal ve kültürel faaliyetler eğitim şefi tarafından planlanır. Buradaki görev, hayatımın seyrini değiştirmiştir. 1972 yılındaki genel teftişimiz çok başarılı geçti ve özellikle eğitim şefliğindeki çalışmalarım Bakanlık müfettişi Mehmet Alptekin tarafından çok takdir edildi.

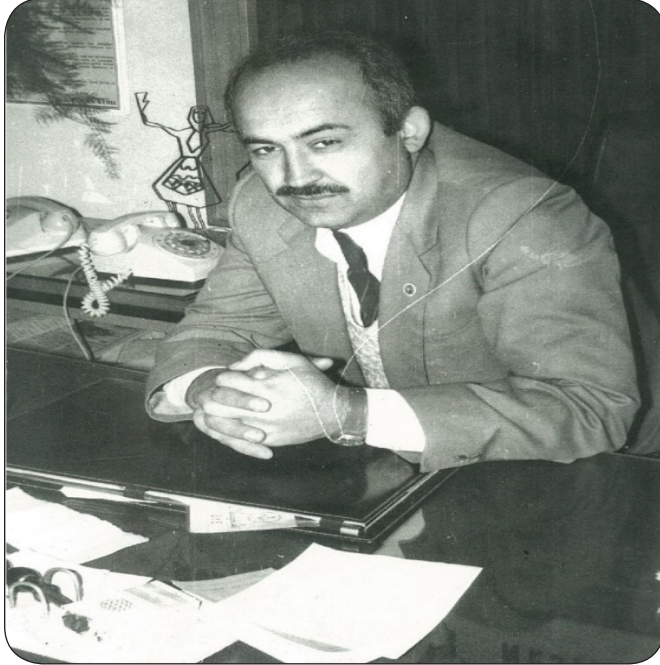


Fotoğraf 6: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Van Kız İlköğretmen Okulu 4. Sınıf öğrencileriyle



Fotoğraf 7: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Van Kız İlköğretmen Okulu 4. Sınıf öğrencileriyle

1973 yaz döneminde Kastamonu Kız İlköğretmen Okulu'na atandım. 1974 yılı Şubat ayında müdür başyardımcılığı görevine getirildim. 1975 yılında Eğitim Enstitüsü açılınca kadrom bu kuruma aktarıldı. 1978 yılı Nisan başlarında, gerekçe gösterilmeksizin Çorum Alaca Lisesi Edebiyat öğretmenliğine atandım. Atalarımız "Her şeyde bir hayır vardır." demiş. Aldım çantamı, düştüm yollara. Diğer yandan Danıştay'a da dava açtım. On bir ay kaldım Alaca'da, tekrar Kastamonu'ya döndüm. Kastamonu Eğitim Enstitüsü'nde göreve başladım; kendi isteğimle aynı gün Kastamonu Endüstri Meslek Lisesi'ne atandım. Yaklaşık bir yıl burada çalıştım, tecrübeli bir kadro vardı, yeni dostlar edindim. 1979 yılı sonlarında Süleyman Demirel azınlık hükümeti kurmuştu. Mehmet Alptekin ikinci kez Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'ne atandı. Bunu takiben, Ocak 1980'de beni Ankara'ya davet etti. Makamında yarım saat kadar konuştuk. Kastamonu Eğitim Enstitüsü'nün durumunu gündeme getirdi; çok şikâyet olduğunu, bazı öğretmenleri görevden alacağını, beni de Eğitim Enstitüsü müdürlüğüne atayacağını söyledi. Teşekkür ettim. Kendisiyle Van'da başlayan ilişkimiz, baba- oğul gibi devam etti; hatta 1976'da müfettiş olarak Kastamonu'ya gelmiş, yine teftişimizi yapmıştı. 13 Şubat 1980'de Kastamonu Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü görevine başladım. Atanmamda siyasi-lerin bir etkisi yoktur.



Fotoğraf 8: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski Kastamonu Eğitim Enstitüsü'ne Müdür olarak atandığı ilk yıllarında

Okulun durumu hiç iyi değildi. Rize Eğitim Enstitüsü kapatılmış, aşırı fraksiyonlara mensup 55 öğrenci Kastamonu'ya nakledilmişti. Şehir adeta ikiye bölünmüştü. Anarşinin yoğun olduğu bir dönemdi. Öğrenciler ön yargılıydı. Kısa süre içinde beni tanıdılar ve uyum sağladılar. Sene sonuna kadar herhangi bir sorun yaşamadık. Ne var ki, ülke genelinde çok kanlı olaylar cereyan ediyordu. Mart ve Nisan aylarında; Ankara'da Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulları müdürleriyle iki toplantı yapıldı. Bir toplantı sonrasında Genel Müdür Mehmet Alptekin, bizleri Başbakanlığa götürdü, Başbakan Süleyman Demirel ile görüşürdü. Sayın Demirel, memleketin içinde bulunduğu durumdan söz etti; "İşinizin zor olduğunu biliyorum, Allah yardımcınız olsun." dedi.

Genel Müdürümüz Mehmet Alptekin ile ilişkilerim çok samimi idi. Bundan istifade ile Nisan ayındaki bir görüşmemizde, Kastamonu'da Yüksek Öğretmen Okulu açılması önerisinde bulundum. Aynen şunları söyledi: "Sizin tesislerinizi biliyorum, çok da iyi olur, açalım. Ancak sizin milletvekilleriniz Müsteşar Bey'e (Abdullah Nişancı) bir telefon açsın, ricada bulunsun. O, beni arar ve Kastamonu'nun böyle bir talebi var, ne diyorsun diye sorar. Ben de, oradaki tesisleri biliyorum, uygundur derim" dedi. Ben, sevinerek döndüm. Yüksek Öğretmen Okulu açmak önemli bir işti. Adalet Partisi İl Başkanı ile ilişkilerim çok iyi idi. Kendisine bu konuşmayı naklettim ve yardım istedim. Kabul etmedi. Gerekeceği kadar da, yüksek okulların anarşi yaratarak memleketin huzurunu bozduğunu, eğitim enstitüsünün öğrenim süresi iki yıl olduğu için, öğrencilerin gelmesiyle gitmelerinin bir olduğunu, halbuki dört yıllık bir okulun böyle olmayacağını söyledi. Bütün ısrarlarıma rağmen kabul etmedi ve Yüksek Öğretmen Okulu hayalimiz gerçekleşmedi. Eğer o zaman Yüksek Öğretmen Okulu açılsaydı, 1982'deki üniversite yapılanmasında Eğitim Fakültesi olurduk. Bu durumda Kastamonu'da bir eğitim fakültesi açılması için on yıl beklememize gerek kalmazdı.

12 Eylül askeri darbesiyle birlikte her yerde sıkıyönetim ilan edildi. Bir yanda resmi ilişkiler içinde olduğumuz vali, diğer yanda dönemin özelliği sıkıyönetim komutanı arasında bir ikilemde kaldık. Şehirde iki başlı bir yönetim meydana gelmiş, bürokrasi adeta ikiye bölünmüştü. İki tarafa da yakın olmadım, resmi ilişkilerimin gereğini yaptım. 1981-1991 yılları arasında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi il sınav yöneticiliği görevini yürüttüm.

Müteşebbis heyet olarak 13 Temmuz 1981 günü Okul Koruma Derneği'ni kurduk, ilk toplantıyı 2 Eylül 1981 günü yaptık. Koruma Derneği aracılığı ile öğrencilere yardım ettik, yurt hizmeti sunduk. Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nda bir uygulama anaokulu ve bir ilkokul açtık. O zaman Türkiye'deki diğer eğitim yüksekokulların hiçbirinde benzer uygulamalar yoktu. Dolayısıyla bizim açtığımız uygulama anaokulu ve ilkokul ilk olma niteliğini taşıyordu. Bunun dışında

yine masrafları koruma derneği bütçesinden karşılanarak 1982 yılında 40 kişilik bir yabancı dil sınıfı oluşturduk. Böylelikle, öğrencilerimizin daha iyi bir yabancı dil eğitimi almalarının önü açtı.

Okulda boş bir alan vardı. Atatürk'ün doğumunun 100. yılı anısına bu alana, kavak dikerek ağaçlandırdık. Kamu kurumlarından kum, çakıl gibi malzemeler sağlayarak, bu kavaklık alan içinde 300 metre uzunluğunda, 4.40 metre genişliğinde oval bir atletizm pisti yaptık. Bu pistin çevresini de ışıklandırdık. Böylece, öğrenciler, kendi personelimiz ve yakın çevredeki sivil vatandaşların sürekli yararlanabileceği bir spor alanı oluşturulmuş oldu. 100. Yıl Atatürk Koruluğu ve Atletizm Pisti olarak adlandırdığımız bu alanın açılışını 29 Kasım 1982 günü Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı, Sayın Prof. Dr. Rüçhan Arık yaptı.



Fotoğraf 9: 100. Yıl Atatürk Koruluğu ve Atletizm Pistinin görünümü



Fotoğraf 10: Prof. Dr. Rüçhan Arık Atletizm Pistinin açılışını yaparken

1982 yılında yeni üniversiteler kuruldu. Daha önce Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bazı yükseköğretim kurumlarının bir kısmı kapatıldı, bazıları da ad değiştirilerek yeni üniversitelere bağlandı. Mart ayında yayınlanan listeye göre Kastamonu, Bartın, Çankırı, Çorum ve Sinop Eğitim Enstitüleri kapatılıyordu. Bu durum üzüntüyle karşılandı. Okulun kapatılmaması konusunda bazı girişimlerde bulunduk. 14 Mart 1982 tarihinden itibaren, çeşitli fotoğraflarla ve kısa yazılarla okulun tanıtımını sağlayan dokuz adet dosya hazırladık. O günlerde Kastamonu kamuoyu okula sahip çıkmadı, bizim girişimlerimize destek olmadı. Yanımızda duranlar yakın dostlarımızdı. Bunda, 1978-79 yıllarında Eğitim Enstitüsü'nde meydana gelen kavgaların etkisi büyüktür. Halk, kendi huzurunu bozan bir okulu istemiyordu. Bu nedenle meslek örgütlerinden ve kamuoyundan destek alamadık. Hazırladığımız dosyalardan ikisini Vali Orhan Pirler'e sundum; valilikçe, Millî Eğitim Bakanı Ha-

san Sağlam ve Yüksek Öğretim Kurulu Başkanı Prof. Dr. İhsan Doğramacı'ya gönderilmesini istedim. Daha sonra, Ankara'da, Askeri Yargıtay Başkanı Tuğgeneral Hikmet Tavukçuoğlu, Öğretmen Okulları Genel Müdürü Sabahattin Şahin ve Din Eğitimi Genel Müdürü Fevzi Demirkol'a birer dosya takdim ettim. Okulun kapatılmaması konusundaki dileğimizin, Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam'a iletilmesi ricasında bulundum. Hikmet Tavukçuoğlu Kastamonulu idi, Fevzi Demirkol ile de yeni başlayan bir dostluğumuz vardı.

Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam 28 Nisan 1982 günü Kastamonu'ya geldi; ildeki öğretmenlerle toplantı yaptı. Akşam da vali beyle birlikte okulu ziyarette bulunduk. Kendisini öğretmen arkadaşlarımızla birlikte spor salonu önünde karşıladık. Vali Orhan Pirlar, kapıda bekledi, bana da "Sayın Bakanım'za sen refakat et, belki soracakları olur." dedi. Bakanla birlikte, salonun ortasına kadar yürüdük. Sayın Bakan, etrafı dikkatle inceledikten sonra aynen "Siz, bu salonu kullanmıyor musunuz?" diye sordu. Ben de "Kullanıyoruz, efendim." diye cevap verdim. İlk izlenim çok önemliydi. "Ben böyle bir okulu kapattırmam" dedi. Sonra, B Blokta bulunan fizik, kimya, biyoloji laboratuvarları ile yabancı dil sınıfını gezdi, kurumu çok beğendi. Akşam da Vali Bey Şeker Fabrikası'nda bir yemek verdi.

21 Mayıs 1982 günü Yükseköğretim Kurulu üyesi Prof. Dr. Neşet Çağatay ile Denetleme Kurulu üyesi Prof. Dr. Mehmet Fuat Turgut Kastamonu'ya geldi. Söylediklerine göre, kendilerinden, binaları bizzat yerinde görüp rapor etmeleri istenmişti. Onların vereceği rapor Yükseköğretim Kurulu nezdinde çok önemliydi. Söz konusu Yükseköğretim Kurulu üyeleri 22 Mayıs günü okulda incelemelerde bulundular. Prof. Dr. Neşet Çağatay, daha önce Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü yapmıştı. Bize karşı biraz mesafeliydi. Ancak Prof. Dr. Mehmet Fuat Turgut daha samimi davranıyordu. Zira kendisi Aydın Ortaklar Öğretmen Okulunu bitirmiş, Gazi Eğitim Enstitüsü Fen bölümünde okumuş, sonra Fen Fakültesine devam etmişti. Bir müddet Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunmuştu. Öğretmen okullarına karşı özel bir sevgisi vardı. Binaları incelerken, "Eski günleri yeniden yaşıyorum." dedi. Devamlı soru sordu, bilgi aldı. O gün başlayan iletişimimiz daha sonra dostluğa dönüştü ve her zaman çalışmalar hakkında kendisine bilgi verdim. Daha sonra da kendisi, görevli olarak üç kez Kastamonu'ya geldi.

Prof. Dr. Neşet Çağatay daha ketum davrandı ama Prof. Dr. Mehmet Fuat Turgut hep memnuniyetini ifade etti ve şunları söyledi: "Anahtar teslimi bir fakülte kurmak mümkün değildir. Zamanla kadrolar oluşur" dedi. Buna ilaveten, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesini kurduklarında akademisyen sayısının çok az olduğunu, ihtiyacın çevredeki okullardan karşılandığını, bugün itibarıyla yüz civarında akademisyen sayısına ulaştıklarını anlattı. Prof. Dr. Mehmet Fuat Turgut, okulu çok beğendi, böyle imkânlarla sahip fakültelerin bile az olduğunu, hazır-

ladıkları raporla ilgili nihai kararı Yükseköğretim Kurulu'nun vereceğini ifade etti. Bu sözler her şeyin bittiği anlamına gelmiyordu; ancak raporda olumlu görüşlere yer verileceği Prof. Dr. Mehmet Fuat Turgut'un tavrından anlaşılıyordu. Bu arada Vali Orhan Pirlar, kendileriyle çok yakından ilgilendi; çevre incelemesinde, Prof. Dr. Neşet Çağatay'la birlikte seyahat etti. Bir sohbet anında Prof. Dr. Neşet Çağatay, "Burada Kastamonululardan daha çok Kastamonulu bir valiyle karşılaştık." dedi. Vali bey, üniversite arazisi konusunda o gün adeta açık çek verdi. Konukları Göl Öğretmen Lisesi ve Ziraat Okulu'na götürdü. Gerektiğinde buraların da üniversiteye devredileceği garantisini verdi. Aynı şekilde Pırlaklar semtinde, yolun sol tarafında kalan geniş araziye de teklif etti. O zaman oralar boştu. Belirttiğim bütün bu gelişmeler, bizi sevindirdi ama Prof. Dr. Mehmet Fuat Turgut'un dediği gibi, son kararı Yükseköğretim Kurulu verecekti.

Okulun kapatılması konusuna neden geniş yer verdim? Çünkü çorbada tuzumuz var. Kastamonu hariç, yukarıda adlarını saydığım Bartın, Çankırı, Çorum ve Sinop eğitim enstitüleri o zaman kapatıldı; buralarda eğitim yüksekokulu, dolayısıyla eğitim fakültesi açılmadı. Bu iller on beş, yirmi sene bekledi. Bu durumun bilinmesini özellikle istedim. Bizim girişimlerimiz olmasaydı Eğitim Yüksekokulu açılmaz ve bugün Kastamonu'da Eğitim Fakültesi de olmazdı. İlgililere sunduğum albümü sevgili meslektaşlarım Sait Uysal hazırlamış, fotoğrafları da İbrahim Tozan çekmişti.

Şunu belirtmeliyim ki valilik yazısı veya kendilerine dosya sunduğum kişilerden hangilerinin girişimi, Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlık'ın üzerinde etkili olduğu konusunda herhangi bir bilgim yoktur. Bu konuda bilgi edinemedim. 20 Temmuz 1982 günü 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname yayınlandı. Okulumuz, Eğitim Yüksekokulu adıyla Gazi Eğitim Fakültesi'ne, dolayısıyla Gazi Üniversitesi'ne bağlandı. Mart ayında başlayan sıkıntılı dönem mutlulukla sona erdi. 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname yaylandıktan sonra beklemeye başladık. Söz konusu bu Kararname ile Gazi Eğitim Fakültesi de yeniden kuruldu ve Dekanlığa Prof. Dr. Rüçhan Arık atandı. Bu arada benim müdürlük görevim de devam etti. O yıl okulun açılışı biraz gecikerek 29 Kasım 1982 günü yapıldı. Prof. Dr. Rüçhan Arık açılış töreni için geldi. Tören protokol, konuklar ve öğrencilerle birlikte spor salonunda yapıldı. Ben, vali muavini Orhan Kırılı ve Dekanımız Prof. Dr. Rüçhan Arık birer konuşma yaptık. O günkü uzun konuşmamda; okulun tarihçesinden, son iki yıldaki başarıdan, kurumun imkânlarından, kapatılma sürecini yaşarken yaptığımız girişimlerden etraflıca söz ettim. Okulun, kendi statüsünde, üniversitelere bağlanan en iyi kurumlardan biri olduğunu ifade ettim. Konuşma metnimin tamamı aşağıda verilmiştir:

Sayın Vali Muavini, Sayın Komutan, Sayın Dekanım, değerli öğretmen arkadaşlarım, sayın misafirler, kıymetli öğrencilerim.

1982-1983 öğretim yılına bugün başlıyoruz. Açılış törenimizle ilgili davetimize icabet ederek buraya kadar zahmetlerinizden dolayı teşekkür ederim. Hepiniz hoş geldiniz.

Bugün Kastamonu için tarihi bir gündür. Bu nedenle okulun sorumlu bir idarecisi olarak değil, aynı zamanda bir Kastamonulu olarak hayatımın en mutlu ve bahtiyar anlarından birini yaşamamın, bir uğraşının semeresini görmenin sevincini tadıyorum.

Sayın Dekanım Prof. Dr. Rüçhan Arık'ı göreve başladıkları andan itibaren Kastamonu'ya ısrarla davet ettim. En kısa zamanda geleceklerini ifade buyurmuşlardı. Kısmet bugüne imiş. Lütfeviller bu sabah Ankara'dan hareketle okulumuza ve tarihi Kastamonumuza Dekan Yardımcımız Sayın Doç. Dr. Reşat Genç ile birlikte teşrif buyurdular. Okulum ve tüm Kastamonulular adına zahmetlerinden dolayı en derin şükranlarımı sunuyorum ve kendilerine tekrar hoş geldiniz diyorum.

Mart ayında okulumuz YÖK kapsamına alınmamış; hatta adımız kapatılacak okullar arasında yer almıştır. Haber tüm Kastamonu'da derin bir üzüntüyle karşılanmıştır. Akabinde şu an işleri dolayısıyla Ankara'da bulunmak zorunda olan Sayın Valimizin girişimleriyle konu, bir yandan Sayın Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam'a ve diğer yandan da Yükseköğretim Kurulu Başkanı Sayın Prof. Dr. İhsan Doğramacı'ya intikal ettirilmiştir. Ayrıca konu bizim izleyebildiğimiz kadarıyla şehrimizin ileri gelenleri tarafından Danışma Meclisi üyemiz Sayın Nurettin Ayanoğlu'na duyurulmuştur. Bu gelişmeler sonunda, Milli Eğitim Bakanı Sayın Hasan Sağlam okulumuza ziyaretlerinde, bu okulun kapatılmayacağını müjdelemişlerdir. Yine bu seyahatten sonra, Mayıs sonlarına doğru YÖK üyesi Prof. Dr. Neşet Çağatay ve YÖK Denetleme kurulu üyesi Sayın Prof. Dr. M. Fuat Turgut şehrimize, YÖK adına incelemelerde bulunmak üzere teşrif etmişlerdir.

Bu gelişmelerden sonra okul olarak biraz kefeni yırtmış olmakla beraber, yasanın çıkması beklenmiştir. Nihayet hepinizin bildiği gibi, 41 Sayılı KHK, 20 Temmuz 1982 günü yayınlanmış ve yasa gereğince bizim okulumuz, Ankara'da yeni kurulan Gazi Üniversitesi'ne bağlanmıştır. İşte bu 20 Temmuz tarihinden itibaren üniversitenin eli resmen ve fiilen Kastamonu'ya uzanmıştır.

Sayın Dekanım, Kastamonu bir tarih ve kültür şehridir. Tarihteki misyonumuz gereği, şu an şehrimizde çok sayıda tarihi eser vardır. Böylesine tarihi miraslarla dolu bir belde, dekanı bulduğunuz fakültenin himayesinde bir yüksekokulun bugün öğretime açılması Kastamonu için tarihi bir olaydır. Cumhuriyet döneminde ilk kez bir profesör, Kastamonu'da bir yüksekokulun açılış törenine katılmaktadır. Biraz sonra hemşehrilerim ve öğrencilerim bu tarihi anda sizleri dinlemenin heyecanını ve sabırsızlığını yaşamaktadırlar. Bu nedenle sizlerin şu an aramızda bulunmasını tarihi bir olay olarak nitelendiriyorum.

Bugün misafir dekanlarımızın himayelerinde yapılan açılış törenlerini, inşallah çok yakın bir gelecekte ev sahibi dekanlarımızla, ev sahibi rektörlerimizle yapacağız.

Sayın dekanım, özellikle bizim neslimizin gönlünde, Kastamonu topraklarında bir fakülte, bir üniversite özlemi sönmeyen bir meş'ale halindedir. Kastamonu'da evvel emirde bir fakültenin, sonra da bir üniversitenin kurulması için her türlü fizikî şartlar vardır.

Sayın misafirler, okulumuz bu ders yılına 700 dolayında öğrenci ile girmektedir. Bu sayı bizce fazladır. Tesislerimizin fizikî kapasitesini aşmaktadır. Takdir edersiniz ki, öğretmen yetiştirmek bir sayı meselesi değil, bir kalite meselesidir. Kalabalık sınıflarda

öğretmen yetiştirilecek gencin eğitimi zor olmaktadır. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmen arkadaşlarımız öğrencileri yeteri kadar tanıyamamakta, onlarla gereği gibi meşgul olamamaktadırlar. Bu nedenle 700 dolayındaki bir rakamı fizikî yerleşme açısından sakıncalı görüyoruz.

Okulumuz Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı iken, kendi statüsündeki okullar içinde modern yapısı, ders araç ve gereçleri ve son iki yılda sağladığı başarılı eğitim ve öğretimle adını ilk sırada tescil ettirmiş bir okuldur. Diğer bir tabirle Kastamonu Eğitim Yükseköğretimi, kendi statüsünde Yükseköğretim Kuruluna devredilen en zengin bir okuldur.

Öğretmen yetiştirmede hiçbir fedakârlıktan çekinmemek gerekir. Çünkü öğretmenler milletlerin geleceği olan çocukları hazırlar. Geleceğini daima aydınlık ve mutlu görmek isteyen devletler, öğretmenlerini iyi yetiştirmek zorundadır. Büyük Atatürk bir sözünde: "Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir", buyurmuşlardı. Bu sözle öğretmen yetiştirmeye ve öğretmene ne kadar büyük bir önem verildiğini değişmez başöğretmenimiz Atatürk vurgulamıştır. Hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Sayın Prof. Dr. Rüçhan Arık yeni ders yılının başlaması münasebetiyle aşağıdaki konuşmayı yapmıştır:

Sayın Vali Muavini, Sayın Komutan ve değerli konuklar, değerli yönetici ve eğitimci arkadaşlarım, sevgili öğrenciler.

Bu kadar heyecanımı sanıyorum anlayabiliyorsunuz. Gerçekten burada, sizin aranızda olmak ve bu kutsal günde bulunmak benim için büyük bir zevk, şevktir.

Adımı Atamızın en kutlu zaferi ile kazandığı unvanından alan Gazi Üniversitemizin bir parçası olarak yeni bir hamle dönemini başlatırken, gerçekten aranızda olmaktan büyük mutluluk duymaktayım.

Bu okulumuzun bunalıma yer vermeyen nâdir irfan ocaklarından biri olduğunu öğrenmek, duyduğum mutluluğu arttırmakta, sevince dönüştürmektedir.

Böyle bir günde sizlere yalnız sevinçli sözler söylemek isterdim. Fakat aklım, devamlı olarak şu noktaya takılmaktadır. Dünyada insan sayısı arttıkça nimetler herkese yetmez olmuştur. Bu yüzden milletler bir yandan devamlı barış dileği ile çırpınırken, bir yandan da nimetlerden en çok payı alıp sıkıntıyı başkalarına yüklemenin yollarını aramaktadır. Bu da milletler arasında her alanda ve her anlamda savaşırcasına bir yarışa, kıyasıya bir mücadeleye yol açmaktadır. Türk milleti de ister istemez bu yarışın, bu mücadelenin içindedir.

Savaşa benzettiğimiz bu yarışta, gerçekten de savaştaki gibi kaybetmek, yaşama hakkını, en azından şerefle yaşamak hakkını kaybetmek demektir. Onun için bu yarışa kazanmak zorundayız.

Bu mücadeleyi kazanmak, ileri ve müreffeh toplum haline gelmek için para ve ileri teknolojik vasıtalar gibi pek çok şart sayılabilir.

Öte yandan hep biliyoruz ki, bütün bunlar insan içindir ve ancak insan tarafından sağlanabilecek şartlardır.

Âleti de, ileri teknoloji ve iş metotlarını da insan aklı yaratır, geliştirir. Bunları kullanacak ve refahı, parayı kazanacak olan hep insandır. Ama tabii ki gelişmiş, bilinçli, aydın insan. Bu işin nasıl yapılacağını öğrenmiş uzman insan.

İşte insanımızı bu niteliklere sahip kılmak, hayat mücadelesini kazanabilmemizin temel şartıdır. Bu ise şerefle yaşama hakkına sahip, ileri ve refah içinde bir millet olabilmemizin temel şartının, başarılı bir eğitim olduğu anlamına gelir.

Tam anlamıyla başarılı bir eğitimi gerçekleştirmek, yurduna, milletine adanmış aydınlar, her biri kendi işinin birinci sınıf uzmanı olan elemanlar yetiştirmek için bütün gücümüzü seferber etmeliyiz. Her birimizin tek tek, çok soğukkanlı, titiz, kendine mazeret tanımayan, sonuna kadar akılcı bir tutumla Yüce Atatürk'ün dediği gibi, ilim rehberliğinde azimle çalışmamız gerekmektedir.

Şüphesiz ki bu gayretlerimizi engelleyebilecek imkânsızlıklarımız, problemlerimiz vardır. Unutmayalım ki şu anda Türkiye her konuda problemlerle doludur. Bunların bir anda çözülmesini bekleyemeyiz. Zaten Türkiye'nin problemleri de bir anda çözülebilecek cinsten değildir. Önümüzde uzun ve zahmetli yollar vardır. Bunlar aşılacaktır.

Problemlerimizi iyi belirleyip önem sırasına koymalı, önce kendi çapımızda imkânlar bulmalıyız. Sonra çevremizden ve üstümüzden imkân aramalı, imkân yaratmalıyız. Ancak hedefe ulaşmak için uğraşmaya hiç ara vermemeliyiz.

Bir işi yapmak için imkân ve şartların düzelmesini beklemek, o işi yapmamaktır.

Ulu Önderin dediği gibi, en kötü şartlar ve durumlarda bile, mücadelemizi kazanmak zorundayız.

Hedefe ulaşmada her şeyden önce inancımız güç kaynağımız olacaktır.

Hep birlikte gazamız mübarek olsun.

Bir ilim yuvası olarak yeni çalışma hayatınızda başarılar diler, hepimizi saygı ve sevgilerle selamlarım.

1981 ve 1982 yıllarında, Ankara'da toplanan 10. ve 11. Milli Eğitim Şuralarına öğretmen yetiştiren kurumlar adına davet edildim. Komisyon üyeliklerine seçildim.

Şu an, C Blok olarak kullanılan bölüm, Öğretmen Okulu döneminde yatakhane binasıydı. Ranza, yatak, battaniye gibi tüm eşyalar vardı. Dekanlığın izni ile burayı erkek öğrenciler için yurt yaptık ve Koruma Derneğimiz vasıtasıyla işlettik. 1983 yılında, ihtiyacın artması üzerine yatakhane katını böldük; üst kat kız öğrencilere, orta katı da erkek öğrencilere tahsis ettik. Okul yurdunda kalan öğrenci sayısı 450 rakamına kadar ulaştı. O yıllarda şehirde yurt yoktu ve bekâr öğrencilere kiralık ev de vermiyorlardı.

Gazi Üniversitesi Senato üyeleri, Rektörümüz Prof. Dr. Şakir Akça başkanlığında 10 Haziran 1983 günü Kastamonu'ya geldi. Akşam Karayolları 15. Bölge Müdürlüğü tesislerinde 250 kişilik bir yemek organize ettik. Protokol ve şehrin ileri gelenleri katıldı. Vali Orhan Pirlir ve Rektörümüz Prof. Dr. Şakir Akça birer konuşma yaptı. Daha önceden biri altın kaplama, diğeri gümüş iki "bilim" anahtarı hazırlatmıştık. Vali Bey altın anahtarı rektörümüze, gümüş anahtarı da Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Rüçhan Arık'a verdi.

11 Haziran günü sabahtan ilk kez bir senato toplantısı yapıldı. Arkasından uygulamalı el sanatları sergisi gezildi. Böylesi bir serginin, 2020 yılına kadar Kastamonu'da düzenlenmediğini söyleyebilirim. Düğün geleneklerimizden "ho-

ruza seytmek” ve davul zurna eşliğinde keşkek dövmekle başladı program. Hattat, ahşap oymacı, bakırcı, urgancı, helvacı, semerci, dokumacı, baskıcı, çarşaf bağlayıcısı ne kadar el sanatı ile uğraşan kişi ve esnaf varsa materyalleriyle birlikte okulda topladık. Herkes sanatını uygulamalı olarak misafirlere ve öğrencilere gösterdi. Halktan da çok büyük katılım oldu. Öğlen Kadıdağ’ında piknik yapıldı ve konuklar uğurlandı.

Kastamonu’da kan bankası yoktu. Sık sık kan anonları yapılır; dara düşen insanlar okula gelirdi. Ancak öğrenciler kan gruplarını bilmedikleri için kan veremezlerdi. Bunun için tüm öğrencilerin kan gruplarını tespit ettirdik. SSK Hastanesi Başhekimi Dr. Ahmet Zafer Ergün’le konuştuk. Ekibini okula gönderdi; gerekli olan tıbbî malzemeyi Koruma Derneğimiz sağladı ve kan gruplarını tespit ettirdik.

Sosyal, Kültürel ve Sanatsal Etkinlikleri

Birçok sosyal, kültürel ve sanat etkinliklerinde bulunduk. Bunlardan biri 1983, 1985 ve 1989 yıllarında olmak üzere üç kez Âşıklar Günü’nün düzenlenmesidir. Bu toplantılara Orhan Şaik Gökyay ile ülkemizin saygın halk ozanları; Âşık Yaşar Reyhani, Âşık İlhami Demir, Âşık Şeref Taşlıova, Âşık Hacı Karakılçık, Âşık Erol Ergani ve Âşık Kul Nuri katılmıştır.

1981’de Paydos, 1983’de Suçlu, 1987’de Ah Şu Gençler adlı tiyatro oyunlarını sahneledik. Suçlu adlı tiyatro eserini kendim sahneye koydum. Bunun yanı sıra 1984’te, Prof. Dr. İ. Agâh Çubukçu, “Türk İslam Felsefesi ve Batı’ya Tesiri”, 1987’de Prof. Dr. Refet Yinanç, “Bulgaristan Türklüğü” ve 1988’de Prof. Dr. İ. Agâh Çubukçu, “Atatürk ve Millî Birlik” adlı konferansları vermişlerdir. Ayrıca 1993 yılında, İstanbul’da düzenlenen “41. Dünya Öğretmen Eğitimi Kongresi”ne davet edildim.

25-26 Mayıs 1984 tarihinde, Gazi Eğitim Fakültesi ile Eğitim Yüksekokulu’nun işbirliği içinde “Kültür Sempozyumu” düzenlendi. 26 Mayıs 1984 günü Gazi Üniversitesi Tıp ve Eczacılık fakülteleriyle Eğitim Yüksekokulu’nun iş birliği içinde “Guatr Sempozyumu” yapıldı. O yıllarda, Kastamonu’da guatr sorunu yaşıyordu. Gazi Eğitim Fakültesi ile birlikte 1987’de “Mehmet Akif Paneli”, 1988’de “Türk Tarihinde ve Kültüründe Kastamonu Sempozyumu” ve 1991’de “Mustafa Necati Sempozyumu” düzenlendi. Bunlardan sempozyum olarak düzenlenen son iki etkinliğin bildirileri kitap haline getirilmiş ve okulumuz tarafından yayınlanmıştır. Bunların dışında okulun yayınlarından bahsedecek olursak;

Türk İslam Felsefesi ve Batıya Tesiri: İbrahim Agâh Çubukçu’nun verdiği konferans kitap halinde 1984’de bastırılmıştır.

Türk Tarihinde ve Kültüründe Kastamonu: 1988 yılında yapılan sempozyumun bildirileri 1989’da yayınlanmıştır.

İmtihan Veren Millete: İsmail Habib Sevük'ün 1923'de Kastamonu'da verdiği konferans, tarafımdan yeni yazıya çevrilmiş ve 1989'da neşredilmiştir.

Kastamonu Meşâhiri: 1921-22 yıllarında, Kastamonu Lisesi'nde Tarih öğretmeni olan İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın; Kastamonulu meşhur adamlarla ilgili, Açıksöz gazetesinde yazdığı yine tarafımdan yeni yazıya çevrilmiş ve 1990'da bastırılmıştır.

Mustafa Necati Bey'in Kastamonu'daki Çalışmaları: Mustafa Necati, 1921-1922 yıllarında Kastamonu'da İstiklal Mahkemesi başkanlığı yapmıştır. İlde yaptığı çalışmalar, tarafımdan yüksek lisans tezi olarak hazırlanmış ve 1990'da yayınlanmıştır.

Mustafa Necati Sempozyumu: 1991 yılında yapılan sempozyumun bildirilerini içeren kitap aynı yıl içinde bastırılmıştır.

Tiyatro oyunu, panel, sempozyum ve yayının dışında da anaokulu, Şerife Bacı Uygulama İlkokulu, kültür varlıkları müzesi, doğal park, Kadı Dağı'nda arazi tahsisi ve sağlık yüksekokulu ile ilgili farklı alanlarda da katkı olmuştur. Yapılan çalışmalardan bazılarına ait detaylı bilgi vermek gerekirse;

Anaokulu: Okul öncesi eğitime bir laboratuvar olması düşüncesiyle 20 çocuk kapasiteli bir anaokulunu 1983 yılında açtık. İlk sene kendi imkânlarımızla çalıştırdık. İkinci seneden itibaren valilikçe iki öğretmen görevlendirildi. Daha sonra da Kız Meslek Lisesi'nin ikinci bir anaokulu gibi bir formülle işletildi. 1991 yılında ne yazık ki ben görevden ayrıldıktan sonra kapatıldı. Her hafta belli sayıda kız öğrenciler, burada uygulama çalışması yapmıştır.

Uygulama İlkokulu: Bazı araştırmaların yapılabilmesi için Okul Koruma Derneği ve hayırsever vatandaşların katkılarıyla 1985 yılında beş sınıflı bir ilkokul yaptırma kararı alınmıştır. Okulu 22 Eylül 1986 günü hizmete açtık. Okuldaki öğretmenler de isteğimiz doğrultusunda valilikçe görevlendirildi. Şehrin en gözde okulu haline geldi. Okula, cephane taşırken donup ölen Şehit Şerife Bacı'nın adını verdik. Fakülte idaresi bunu gerekli bulmadı. Bunu takiben, uygulama okulu 1993 yılında başka bir yere taşındı. Ancak ilerleyen yıllarda yakın bir semtte müstakil bir okul haline geldi.

Kültür Varlıkları Müzesi: 1988 yılında, okul salonunda küçük bir etnografya müzesi kurmaya karar verdik. Kastamonu çevresinden materyal toplandı. Çok ilgi çeken bu kültür hazinesi, birkaç yıl önce başka yerlere dağıtıldı, bazı malzemeler de kayboldu.

Doğal Park: Okul bahçesinin genişliğinden yararlanarak yaban ve kümes hayvanlarından oluşan bir park kurduk. Park; bir geyik yavrusu, sonra bir erkek

ve bir dişi iki karaca ile tavus kuşları, Pekin ördeği, sülün, paçalı tavuk ve kolyeli sülünlerden oluşmaktaydı. Öğrencilerin çok ilgisini çekmiştir.

Kadı Dağı'nda Arazi Tahsisi: 1983'te gelen Senato heyetine, Kadıdağı'nda öğle yemeği ikramında bulunmuştuk. Yemek düzenlediğimiz saha çok güzeldi. Ilgaz'daki karlar henüz erimemişti. Senato üyeleri araziye çok beğenmişlerdi. Gelecekte Kastamonu Üniversitesi burada kurulsa ne güzel olur diye konuştular. İki yıl sonra söz konusu sahanın 280 dönümlük kısmının, Orman Bakanlığı'ndan Gazi Üniversitesi'ne tahsisi için gerekli işlemleri okul olarak başlattık. Gazi Üniversitesi sadece resmi yazılara aracılık etti. Spor, eğitim ve dinlenme tesisi yapılmak üzere arazinin 49 yıllığına tahsisi istenmişti. Yazışmalar uzun sürdü. Sonuçta söz konusu yerin haritası ve mevzii imar planı istendi. Bu zor işleri yerine getirdik ve 1985'te başlayan çalışmalar 1990 yılında son buldu. Şubat 1991'de burada Eğitim Fakültesi inşaatı başladı. Ancak Gazi Üniversitesi burası için yeterli ödenek ayırmadı, inşaat ne yazık ki bitirilmediği gibi 2006'ya gelindiğinde geride bir enkaz kaldı.

Bu konuya bir ekleme daha yapmak isterim. Okul müdürlüğünden ayrılmadan önce, mevcut araziye ilave olarak 240 dönüm arazinin daha tahsisi için 1991 yılında gerekli harita çalışmalarını da başlatmıştım. Sanıyorum, takip edilmedi. Kastamonu Üniversitesi Kadıdağı'nda kurulmalıydı. Bugünkü yer seçimi hatalı olmuştur. Üstelik yüksek miktarda kamulaştırma bedeli de ödenmiştir.

Sağlık Yüksekokulu: 1993 yılı Mayıs ayında; Sağlık Bakanlığı ile Gazi Üniversitesi arasında imzalanan bir protokole göre, Kastamonu Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu kuruldu. 12 Mayıs 1993 günü Ankara'ya çağırıldım. Rektör Prof. Dr. Enver Hasanoglu aynı gün okul müdürlüğüne atanmamla ilgili yazıyı imzaladı.

Okul, dört yıl müddetle Sağlık Meslek Lisesi'nin tesislerinden yararlandı. 1997 yılında lisenin kapanmasından sonra bina Üniversiteye devredildi. İlk başlarda Sağlık Meslek Lisesi'nin öğretmenlerinden yararlandık, daha sonra okulun kendi kadrosunu oluşturduk. Yatılı olan bu lisenin kapanması üzerine, yatakhane kısmını kız öğrenciler için yurt olarak değerlendirdik. Bu amaçla Okul Koruma Derneği kuruldu. Derneğin gelirleri belli bir seviyeye gelinceye kadar Özel İdare bütçesinden derneğe para aktarıldı. Yurt açma konusunda Vali Sayın Enis Yeter'in önemli desteği oldu. O günkü ortamda okulun yurdu, şehirdeki en güzel tesis idi.

Daha sonraki yıllarda okulun öğrenim süresi dört yıla çıkarıldı ve lisans düzeyinde eğitim verildi. Öğretim kadrosunun oluşturulması ve diğer faaliyetlerde, Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu ile yakın işbirliği sağlandı. Okulda zaman zaman sağlık konularını içeren konferanslar, paneller düzenlendi. 12 Mayıs 2003 günü, 10. kuruluş yıl dönümünü panel ve sosyal etkinliklerle kutladık.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'nin Eserler Listesi

Tezler

- Eski, M. (1990). Mahalli Kaynaklara Göre İstiklal Mahkemesi Başkanı Mustafa Necati Bey'in Kastamonu'daki Faaliyetleri. Ankara: Yayınlanmış Yüksek Lisans tezi, 211 s.
- Eski, M. (1995). Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı Mustafa Necati. Ankara: Yayınlanmış Doktora Tezi, 252 s.

Makaleler

- Eski, M. (1992). Öğretmen Adaylarının Uygulama Çalışmalarında Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 345-350.
- Eski, M. (1993). Ahmet Ağaoğlu İle Kastamonu'da Yapılan Mülakat. *Türk Yurdu Dergisi*, 13(72), 44-46.
- Eski, M. (1993). Donanma Cemiyeti Berlin Şubesi Nasıl Kuruldu? *Türk Yurdu Dergisi*, 15(99), 54-55.
- Eski, M. (1995). Kastamonu'da Yapılan İlk Kadın Mitingi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 9(27), 653-662.
- Eski, M. (1995). Kâzım Karabekir Paşa'nın Kastamonu'dan Geçışı. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 32, 433-440.
- Eski, M. (1995). İlk Kadın Milletvekillerinden Hacer Dicle. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 11(33), 781-796.
- Eski, M. (1995). Kastamonu'da Basın Yayın Çalışmaları Tarihi. *Türk Dili Dergisi*, 527, 1226-1230.
- Eski, M. (1996). Mustafa Necati. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 12(35), 463-481.
- Eski, M. (1996). Kastamonu'dan Gelip Geçen İki Fransız Gazeteci: Madame Berthe G. Gaulise ve Jean Chiqueline. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 12(36), 705-721.
- Eski, M. (1996). Yakın Tarihte Kastamonulu Kadınlar. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 13(34), 249-255.
- Eski, M. (1997). Hamdullah Suphi Tanrıöver ile Kastamonu'da Yapılan İki Mülakat. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 13(37), 89-98.
- Eski, M. (1997). İnebolu Limanının Tarihçesi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 13(39), 929-940.
- Eski, M. (1997). Tarih Boyunca Kastamonu. *Türkiye İş Bankası Kültür ve Sanat Dergisi*, 7(27), 9-11.
- Eski, M. (1997). Hamdullah Suphi Tanrıöver'in Kastamonu'da Verdiği Konferans. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 13(38), 501-519.
- Eski, M. (1997). İsmail Habib Bey'in Kastamonu'da Verdiği Bir Konferans. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 13(39), 1039-1088.
- Eski, M. (1997). Süleyman Nazif'in Kastamonu Valiliği. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırmaları Merkezi Dergisi*, 8, 131-138.

- Eski, M. (1999). Mütareke Sonrasında Kastamonu'ya Gelen Önemli Kişiler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 15 (45), 22-38.
- Eski, M. (2000). Ord. Prof. İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın Kastamonu'daki Çalışmaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8(2), 143-148.
- Eski, M. (2000). Yakın Tarihte Kastamonu'da Kurulan Şirketler ve Kastamonu Bankası TAŞ. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3(10), 191-204.
- Eski, M. (2008). Arif Nihat Asya'nın Kastamonu Sultanisi'ndeki Öğrencilik Yılları ve Burada Yazdığı Şiirler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 237-248.
- Eski, M. (2009). Zonguldak'ta Yapılan İstiklâl-i Osmani Günü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 213-228.
- Eski, M. (2012). Kent Kültürünün Oluşmasında Basının Görevi: Kastamonu Örneği. *Dört Öge*(1)1.141-152.
- Eski, M. (2013). Ticaret Odalarının Kuruluşu ve Bir Öneri. *Ekonomik Forum Dergisi*, 238, 26-27.
- Eski, M. (2019). Osmanlı'dan Cumhuriyete Kastamonu Kadınları. *Toplumsal Tarih Dergisi*, 312, 80-83.

Kitaplar

- Eski, M. (1975). *Kastamonu Halk Şairlerinden Aşık Yorgansız Hakkı Bayraktar*. M. Eski (Derleyen). Ankara: Eroğlu Matbaası, 164 s.
- Eski, M. (1983). *Milli Mücadele'de Mehmet Akif Kastamonu'da*. M. Eski (Yay. Haz.). Ankara, Ayyıldız Matbaası, 84 s.
- Eski, M. (1989). *İmtihan Veren Millete İsmail Habib Sevük*. M. Eski (Yay. Haz.). Ankara: Ayyıldız Matbaası, 44 s.
- Eski, M. (1990). *İsmail Hakkı Uzunçarşılı Kastamonu Meşâhiri*. M. Eski (Yay. Haz.). Ankara: Ayyıldız Matbaası, 112 s.
- Eski, M. (1990). *Mustafa Necati'nin Kastamonu'daki Çalışmaları*. Ankara: Ayyıldız Matbaası, 240 s.
- Eski, M. (1991). *31 Mart Olayının Kastamonu'daki Yankıları*. Ankara: Ayyıldız Matbaası, 75 s.
- Eski, M. (1995). *İsmet İnönü'nün Kastamonu Gezileri*. İstanbul: Çağdaş Yayınları, 75 s.
- Eski, M. (1995). *Kastamonu Basınında Milli Mücadele'nin Yankıları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 89 s.
- Eski, M. (1998). *İsmail Habib Sevük'ün Açıksöz'deki Yazıları*. M. Eski (Yay. Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 524 s.
- Eski, M. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı Mustafa Necati*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 208 s.
- Eski, M. (1999). *Kurtuluş Savaşı'nda Yunanlılar ve Anadolu Rumları Üzerine Makaleler (Açıksöz Gazetesi) İsmail Habib Sevük*. M. Eski (Yay. Haz.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 130 s.
- Eski, M. (2000). *Kastamonu Valileri (1838-2000)*. Ankara: Önder Matbaacılık, 326 s.
- Eski, M. (2002). *Atatürk'ün Kastamonu Gezisi*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 101 s.

- Eski, M. (2004). *Kastamonu Bankası T.A.Ş.* Ankara: Önder Matbaacılık, 65 s.
- Eski, M. (2005). *Kastamonu Abdurrahman Paşa Lisesi Tarihi*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, 296 s.
- Eski, M. (2008). *20. Yüzyılda Kastamonu Kadınları*. Ankara: Önder Matbaacılık, 168 s.
- Eski, M. (2008). *Hüsnü Açıksöz'ün Makaleleri*. Ankara: Önder Matbaacılık, 391 s.
- Eski, M. (2012). *Kastamonu Basımında Rumlar ve Ermeniler (1882-1922)*. Kastamonu: Özeller Medya ve Tanıtım Matbaacılık. 154 s.
- Eski, M. (2016). *İmparatorluktan Cumhuriyete Kastamonu Ekonomisi (1880-1960)*. Kastamonu: Özeller Medya ve Tanıtım Matbaacılık, 188 s.
- Eski, M. (2016). *Orhan Şaik Gökyay: Konuşmalar, Mektuplar, Şiirler*. Kastamonu: Özeller Medya ve Tanıtım Matbaacılık, 100 s.
- Eski, M. (2017). *Kastamonu Kütüphaneleri*. Kastamonu: Özeller Medya ve Tanıtım Matbaacılık, 58 s.
- Eski, M. (2018). *Kastamonu Basımında Safranbolu*. Karabük: Özer Matbaa, 242 s.

Kitap Bölümleri

- Eski, M. (2002). Orhan Şaik Gökyay'ın Kastamonu'da Yazdığı Şiirler ve Bir Mektup. H. R. Çongur ve N. Tan (Ed.). "Bu Vatan Kimin?" Şairi Yazar Orhan Şaik Gökyay I içinde (s. 100-108). Ankara: İnkansa Ofset.
- Yakupoğlu, C., Yılmaz, S.M. ve Eski, M. (2008). Birinci Meşrutiyetten Günümüze Kastamonu'da Öğretim Kurumları. C. Yakupoğlu, S.M. Yılmaz ve M. Eski (Yay. Haz). *Selçuklu'dan Günümüze Kastamonu Eğitimine Genel Bakış* içinde (s. 25-35). Kastamonu: Özeller Medya ve Tanıtım Matbaacılık.
- Eski, M. (2009). Abdurrahmanpaşa Lisesi. L. Seymen (Ed.). *Üsküdar'a Kadar Kastamonu* içinde (s. 327-331). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Eski, M. (2016). Hüsnü Açıksöz'ün Gazeteciliği. A. Cihangir (Ed.). *Milli Mücadele'nin Basın Bayraktarı Hüsnü Açıksöz* içinde (s. 29-42). İstanbul: Basın İlan Kurumu Yayını.

Bildiriler

- Eski, M. (1991). Mustafa Necati'nin Kastamonu Tarihindeki Yeri. *Mustafa Necati Sempozyumu*, Ankara.
- Eski, M. (1994). İlk Kadın Mitingi. *İlk Kadın Mitinginin 75. Yılı Uluslararası Sempozyumu*, Ankara.
- Eski, M. (1995). Mustafa Necati'nin Kastamonu Çevresindeki Çalışmaları. *Türk Eğitim Derneği Mustafa Necati'yi Anma Toplantısı*, Ankara, 79-93.
- Eski, M. (2000). Milli Mücadele Yıllarında Kastamonu'ya Gelen Buharalı Öğrenciler. *Birinci Kastamonu Kültür Sempozyumu*, Ankara.
- Eski, M. (2004). Zeki Ömer Defne'nin Kastamonu'da Yazdığı Üç Şiiri ve Bir Mektup. *Zeki Ömer Defne'nin Doğumunun 100. Yılı ve Çankırılı Şairler Sempozyumu*, Ankara.

- Eski, M. (2005). Orhan Şaik Gökyay'ın Kastamonu'da Yayımlanan Şiirleri ve Bunların Vezin, Şekil, Kafiye, Dil, Üslup ve Muhteva Yönünden İncelenmesi. *İkinci Kastamonu Kültür Sempozyumu*, Ankara.
- Eski, M. (2009). Orhan Şaik Gökyay, Arif Nihat Asya ve Rıfa Ilgaz'ın Yetişmesinde Kastamonu'daki Gazete ve Dergilerin Rolü. *Geçmişten Günümüze Kastamonu Basın Sempozyumu*, Ankara.
- Eski, M. (2009). Kastamonu Basınında Arslan Kaynaradağ. *Geçmişten Günümüze Kastamonu Basın Sempozyumu*, Ankara.

Yönetilen Yüksek Lisans Tezleri

- Akmehmetoğlu, H. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Bektaş, Y. (2015). Cumhuriyet Dönemi Kastamonu Ortaöğretim Kurumları 1923-1950. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Türkoğlu, M. (2018). Fazıl Berki Tümtürk'ün Hayatı ve Eserleri. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

1. BÖLÜM

ALAN ÇALIŞMALARI İLE İLGİLİ MAKALELER

KASTAMONU GENÇLER KULÜBÜ: KURULUŞU, TEŞKİLAT VE FAALİYETLERİ

Mehmet Serhat YILMAZ¹

Giriş

Milli Mücadele dönemi konu olunca Kastamonu ilk akla gelen vilayetlerden birisidir. İstiklâl Savaşı sırasında İnebolu-Kastamonu-Ankara hattı bir anda önem kazanmış İnebolu, Ankara için denize açılan en yakın ve en güvenli pencere olmuştur. Günümüzde bu güzergâh, “İstiklâl Yolu” olarak tescil edilmiştir. İstanbul’dan Ankara’ya istiklâl mücadelesine katılmak için harekete geçen önemli devlet erkânı ve aydınların büyük bir kısmı, sivil ve askeri personel, elçilik heyetleri, Buhara ve Azerbaycan sefaret heyetleri, gazeteciler, İnebolu yolunu tercih etmiştir. Hatta Malta yararı dahi İngiliz esirlerle İnebolu’da değiştirilmiştir. Çeşitli yollarla temin edilen silah mühimmat ve teçhizat en güvenli limanlardan birisi olan İnebolu Limanı’ndan iç kesimlere nakledilerek cepheye sevk olunmuştur. Batı Cephesi’ne sevkatta en müsait yol olan İnebolu-Kastamonu-Çankırı-Ankara hattı kullanılarak yapılmıştır. Şahingöz (1989) bu durumu iki nedene bağlı olarak açıklamaktadır. Bunlardan ilki, Kastamonu’nun yüzyıllar boyunca Türk hâkimiyetinde kalmış olması ve düşman işgaline maruz kalmamasıdır. İkincisi, Batı Cephesi’nde işgaller ve asayiş problemlerinin bu bölgenin lojistik güzergâhı olarak öne çıkarmasıdır. Günümüzde bu güzergâh Batı Cephesi ile İstiklâl ve Zafer Yolu kucaklaşmaktadır. Bu taşıma faaliyeti sırasında fedakârlık örneği kağıt kollarının yazdığı destan Şehit Şerife Bacı sembolü etrafında dilden dile halk arasında hala dolaşmaktadır.

Kastamonu dernek faaliyetleri bakımından dikkat çeken vilayetlerden birisi olmuştur. Örneğin 1909 yılında Türk Derneği’nin İstanbul dışında Rusçuk ve İzmir’den sonra üçüncü şubesi Kastamonu’da kurulmuştur. İkinci Meşrutiyet döneminde Türk Derneği, Türk Gücü Derneği, Donanma-yı Osmanî Muavenet-i Millîye Cemiyeti, Kastamonu Himâye-i Fukara Encümîni, Hilâl-i Ahmer Cemiyeti, Gazilere Yardım Cemiyeti, Müzaheret-i Millîye Cemiyeti, Kastamonu Fuka-raperver Cemiyeti, İnebolu Fakirler Aç Derneği, Kastamonu Osmanlı Hanımları İş Yurdu ve çeşitli iş kollarında esnaf cemiyetleri teşkilatlanıp faaliyetler yürütmüşlerdir. Bu alt yapı, sosyal taban ve tecrübe Millî Mücadele yıllarında kendisini göstermiştir. İkinci Meşrutiyet yıllarında kurulan derneklerin pek çoğu Birinci Dünya Savaşı ve Mondros Mütarekesi’nden sonra kapanmış veya atıl kalmıştır. Savaş döneminde, 30 Nisan 1916 tarihli bir belgede Kastamonu merkezinde Rum

¹ Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: myilmaz@kastamonu.edu.tr

Gençler Cemiyeti ve Ermeniperver Cemiyeti ile Hürriyet ve İtilaf Cemiyetlerinin hâlihazırda feshedilmiş olduğu ifade edilmektedir (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı [BOA], 17 Nisan 1332). Mondros Mütarekesi'nden sonra işgaller sürecinde Osmanlı ülkesinde kapanan bazı cemiyetlerin tekrar faaliyete geçtiği bilinmektedir. Örneğin Kastamonu vilayet merkezinde Hürriyet ve İtilaf Cemiyeti, Rum Gençleri Terakki Cemiyeti'nin faaliyete başladığı anlaşılmaktadır. Milli Mücadele döneminde Kastamonu kazalarında; İnebolu, Cide, Daday, Araç, Tosya ve Taşköprü'de Hürriyet ve İtilaf Cemiyeti tekrar teşekkül etmişti. Taşköprü'de bir de Müdafaa-yı Milliye ve Redd-i İlhak Cemiyeti bulunmaktaydı (BCA, 64.40. s.8). Hüsnü Açıksöz "İstiklâl Harbinde Kastamonu" adlı eserinde Mondros Mütarekesi'nden hemen sonra Kastamonu'da siyasi ortamı değerlendirmiş, gayrimüslim tebaadan olan bazı Ermeni ve Rumlar tarafından Türklerin tahkir edildiği, Rumların gizli bir cemiyetlerinin olduğu ve bir de gençler kulübü bulunduğu, Kastamonu Gençler Kulübü'nün de bu şartlar içerisinde kurulduğu bilgisini vermektedir (Açıksöz, 2019). Millî Mücadele yıllarında 16-17 Eylül 1919 akşamı Kastamonu'nun Kuva-yı Milliye ile birleşmesinden sonra dernekleşme ve faaliyetleri bakımından yeni bir dönem başlamıştır. Yeni dönemde Kastamonu'da Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Kastamonu Şubesi, Hilâl-i Ahmer Cemiyeti'nin Kastamonu Şubesi, Muallimler Cemiyeti, İhtiyat Zabitleri Cemiyeti, Kastamonu İlim Derneği, Himaye-i Etfal Cemiyeti, İçki ile Mücadele Cemiyeti, Cide Evlendirme Cemiyeti, Himaye-i Ahlâk Cemiyeti ve İslâm Kadınları Çalıştırma Yuvası gibi dernekler kurulmuş ve kendi faaliyet alanlarında hizmet etmişlerdir. (Çiçek, 2002, s.693-698). Kastamonu Gençler Kulübü de bu çerçevede Millî Mücadele hareketine destek olmak, işgallere karşı bir arada bulunmak ve toplumu aydınlatmak üzere kurulmuş ve faaliyet bulunmuştur.

Çalışmanın amacı, Milli Mücadele döneminde Kastamonu'da kurulan Gençler Kulübü'nün faaliyetleri ve bu faaliyetlerin kamuoyundaki etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada Gençler kulübünün kuruluşu sırasındaki sosyal ve siyasi ortam, kulübün teşkilatlanması ve faaliyetleri üzerinde durulmuştur.

Gençler Kulübü'nün Kuruluşu

İnebolu'da kurulan ve faaliyet gösteren Gençler Mahfeli bölgede etkisini kısa zamanda hissettirmişti. Bu durum üzerine Kastamonulu gençler de Kastamonu'da bir gençlik kulübü kurma düşüncesini gündeme getirmiştir. Aynı dönemde Kastamonu'da Rum Gençleri Terakki Cemiyeti'nin de faaliyet yürüttüğü dikkate alındığında mütareke ortamı ve dönemin şartları içinde kulüp kurma fikrinin hayata geçirildiği söylenebilir. Kulübün teşkil edilme çalışmaları ilk önce Açıksöz gazetesinde duyurulmuş ve destek mesajı verilmiştir: "Gençlerin yekdi-

ğeriyle tesânüd ve anlaşmasını temin için ve daha ziyade toplu bulunarak ilmen ruhen ve hissen gençliği yükseltmek gayesiyle yakında şehrimizde -Gençler Kulübü- namıyla bir kulüp tesisi olunacağını kemâl-i memnuniyetle haber aldık. Vatanın ümid-i rehâ ve istihlâsı olan hamiyetli gençlerimizin muvaffak olacaklarını ve umum Kastamonu gençlerinin bu emr-i hayra imtisâl eyleyeceklerini ve saf bir gâye-yi nezîhe bir fikirle teşekkül edecek olan ve hiçbir siyasi fikir gütmeyen bu kulübün bilumum ahalimiz tarafından mazhar-ı muavenet ve terğîb olacağını da me'mul ederiz. Müteşebbislerini tebrik muvaffakiyetlerini temenni eyler ve milletin kalbinin beraber olduğunu da ilave etmeyi farızadan kendileriyle addederiz.” (Açıksöz, 11 Kânûn-ı sâni 1336). Açıksöz gazetesinde daha sonra kulübünün beyannamesininin hazırlandığı, hükümete takdim edileceği ve kulüp binası için şimdilik Dârülkurrâ Medresesi'nin seçildiği ve tefriş ve tanzim işinin başladığı ifade edilmiştir (Açıksöz, 18 Kânûn-ı sâni 1336).

Hüsnü Açıksöz (2019), “İstiklâl Harbinde Kastamonu” adlı eserinde Kastamonu'nun Kuvâ-yı Milliye ile birleşmesinden sonra Açıksöz gazetesi idarehanesi hemen hemen bir Gençler Kulübü gibi olmuştu diyerek o günlerde kurulan İhtiyat Zâbitleri Cemiyeti'nin kulübün ilk üyeleri olduğunu belirtmektedir. Bu cemiyetin ülküleri arasında ihtiyat zâbitlerinin terfihi de vardı. Fakat böyle bir günde terfihi filan düşünülemezdi. Yurdun ve bütünün can alacak işleri şurada dururken, bu gençler kendilerini düşünemezlerdi. Kastamonu ve Havalisi Kumandanı Miralay Osman Bey bütün gençleri içinde toplayacak bir kulübün açılmasını ve kendilerine yardım edeceğini söylemişti. İlk Gençler Kulübü Dârülkurrâ Medresesi'nin üst katındaki büyük odada açılmıştır. Hüsnü Açıksöz'e göre, 2 Temmuz 1919'da Açıksöz idarehanesinde kurulan İhtiyat Zabitleri Cemiyeti, Gençler Kulübü'nün ilk çekirdeğini oluşturmaktaydı.

Dr. Ferruh Niyazi (Ayoğlu) Gençler Kulübü'nün kuruluşunu şu cümlelerle anlatmaktadır. Dr. Ferruh Niyazi Bey kulüp kurma düşüncesini Kastamonu Valisine açmış ve olumlu işaret almıştır. Kastamonulu gençler Hoca Mahir Efendi'nin medresesinin (Dârülkurrâ Medresesi) büyük odasında toplanmıştır. Dr. Ferruh Niyazi tarih vermemekle birlikte bu toplantıda kulübün nizamnamesi üzerinde çalışıldığını, nizamnamenin tamamlandığını ve kendisinin de kulüp başkanı olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Kulüp, İnebolu Gençler Kulübü ile de amaç ve fikir birliği yapıp vilayet genelinde gençleri kulüp etrafında bir araya getirmek ve Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'yle bir arada Millî Mücadele hareketini kuvvetlendirip katkı sunmayı amaç edinmiştir. Kastamonu Valisinin bu kulüplere yardımda bulunduğu ve destek verdiği anlaşılmaktadır. Vali Cemal Bey, vilayet merkezinde vaktiyle İttihat ve Terakki Fırkası'nın binası olarak yapılan günümüzde Kastamonu Arkeoloji Müzesi olarak hizmet veren tarihi binayı içerisindeki bazı eşyası ile

birlikte gerekli onarımları da yaparak kulübe tahsis etmiştir. Yine Vali Cemal Bey, kaymakamlık ve nahiye müdürlüğü vekâleti gibi makamlara Gençler Kulübü ile bağlantılı kişileri seçerek faaliyet sahasını genişletmiştir (Ayoğlu, 2008). Kulübün teşekkülünden sonra Kastamonu tüccarından Yüzbaşızâde Murat Beye gazetede maddî ve manevî yardımlarından dolayı teşekkür edilmiş ve 27 Şubat 1920 Cuma günü öğleden sonra genel kurul toplantısı yapılacağından alaturka saat sekizde kulüp binasında bütün üyelerin hazır bulunması duyurusu yapılmıştır (Açıksöz, 29 Şubat 1336).

Gençler Kulübü Nizamnamesi

Kulüp nizamnamesi iki bölümden ve yirmi maddeden meydana gelmektedir. Birinci maddede kulübün ismi ve kuruluş tarihi (24 Kanun-i sani 1920), ikinci maddede amacı, üçüncü maddede “kulübün hiçbir siyasi fırka ve cemiyetle alaka ve irtibatı” olmadığı, dördüncü maddede cinayetle mahkûm ve kötü halli tanınmış kişilerin kulübe üye kabul edilmeyeceği belirtilmiştir. “Teşkilat” başlığı altında beş, altı ve yedinci maddelerde üyelikler ve aidat miktarları belirtilmiş, aslî ve fahrî olmak üzere iki kısım üyeliğın olduğu, nizamname esasları dahilinde şube açma yetkisinin bulunduğu ifade edilmiştir.

Nizamnamenin ikinci bölümünde sekizinci madde idare heyetinin sırasıyla reis, murahhas, kâtip, muhasip, kulüp müdürü, iki üye olmak üzere yedi kişiden ibaret olacağı, idare heyeti üyelerinin her birinin ayrı ayrı seçileceği belirtilmiştir. Dokuzuncu maddede kulüp başkanının ve idare heyetinin görevleri tek tek tanımlanmıştır. Onuncu ve on beşinci maddeler arasında kulüp yönetiminin idari görevi tanımlanmış, haftada bir defa toplanması gerektiği, alınacak kararların oy çokluğu ile alınması, eşit olması halinde kulüp başkanının kararı yönünde hareket edilmesi, idare heyeti üyelerinden birisinin izinsiz üç defa toplantıya iştirak etmemesi durumunda istifa etmiş sayılarak yerine kendisinden sonra en çok oyu alan üyenin göreve davet edileceği ayrıntılı olarak verilmiştir. Nizamnamenin on beşinci maddesinde dikkat çekici olarak idare heyetinin süresi altı ayla sınırlandırılmıştır. On altıncı madde, görev süresi sonunda faaliyet raporu sunulması gerektiği, on yedinci madde idare heyeti kararıyla veya en az yirmi üyenin talebi ile olağanüstü genel kurula gidilebileceği, on sekizinci madde geçici yönetim kurulunun üye kaydı yapıp, asil üyelerin sayısının elliye geçmesi durumunda genel kurul yapılabileceği, on dokuzuncu madde idare heyetinin üye sayısının ekseriyetiyle değiştirilebileceği ve yirminci madde ise üç ay aidatını ödemeyen üyenin üye kaydının sonlandırılmasıyla ilgili hükümleri içermektedir (Açıksöz, 25 Kanun-ı sani 1336).

Nizamnameye göre Gençler Kulübü 24 Ocak 1920 tarihinde kurulmuştur. Kulüp 7 Şubat 1920’de Dârülkurrâ Medresesi’nin üst katında bir odada faaliyetle-

rine başlamıştır. Daha sonra Tosyada da gençlerin gelişimi ile bir gençlik kulübü açılma düşüncesi haber olarak Açıksöz'de yer almış ise de sonra açılıp açılmadığı hakkında bir bilgi elde edilememiştir (Açıksöz, 2 Haziran 1337).

6 Şubat 1920 tarihli genel kuruldan sonra kulübün ilk toplantısının yapıldığı ve faaliyete başladığı bina Dârülkurrâ Medresesi'nin üst katıdır (Açıksöz, 2019). Kulübün amacı nizamnamesinde: “Gençler arasında tesanüt ve uhuvveti tesis ve temin ile terbiye-i içtimaiye esasât-ı diniye, ahlâkiye, millîye dairesinde teali ve tekâmülüne ve memleketin maddî manevî her türlü asrı ihtiyacını temine çalışmaktır” sözleri ile açıklanmıştır. Kastamonu Gençler Kulübü Nizamnamesi Mustafa Gezici ve Tuncay Sakallıoğlu tarafından 26 Kasım- 5 Aralık 2012 tarihleri arasında Kastamonu Belediyesi Hizmet Binası'nda “Belge ve Fotoğraflarla Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Sergisi” adlı sergide teşhir edilmiştir (Nizamname, 1336). Dernek kısa zamanda ismini duyurmuş ve Kastamonu gençliği dernek bünyesinde teşkilatlanmıştır. Çalışmaları arasında halkın aydınlanmasını sağlamak amacı ile konferanslar tertip etmek ve Milli Mücadele hareketine maddî ve manevî destek sağlamak amacıyla konserler düzenlemek gibi faaliyetler vardır.

Gençler Kulübü Yönetimi

Kurucular Kurulu tarafından üye kaydedilmesine başlanmış, Kulüp Nizamnamesi'ne göre genel kurul için gerekli olan aslî üye sayısı elliye geçtiği için 6 Şubat 1920 Cuma günü İdare Heyeti seçimleri yapılmış, kurucular kurulu ve geçici yönetim kurulu üyeleri ekseriyetle seçilmişlerdir (Açıksöz, 8 Şubat 1336). İdare Heyetinde; Müdür, Sağlık Müdürü Dr. Ferruh Niyazi (Ayoğlu), üyeler; Polis Müdürü Halil, Mekteb-i Sultanî Edebiyat öğretmeni Ahmet Talat (Onay), Muhasip ve Veznedar Kırımlı Tahsin, Kâtip Komiser Muavini İhsan Beydir. (Peker, 1955). Hüsnü Açıksöz (2019) kulübün ilk reisinin İstinaf Mahkemesi üyesi Karahüseyinzade Abidin Bey olarak göstermektedir. Çiçek (1991, s.104) ise Abidin Beyin nizamnamenin hazırlandığı sırada geçici başkanlıkla bulunduğunu ve kulüp idare heyetinin ilk başkanının Dr. Ferruh Niyazi Bey olduğunu söylemektedir. Kulüp nizamnamesinin sekizinci maddesinde idare heyetinin yedi kişiden ibaret olacağı ifade edilmiş olup bir üyenin “Kulüp Müdürü” vazifesini üstleneceği belirtilmiştir. 15 Temmuz 1920 ve 3 Eylül 1920 tarihli kulüp yönetim kurulu üyelerinin isim ve imzalarının bulunduğu iki belgede (Ek-I, Ek-II) Abidin Beyin imzası bulunmaktadır. Dolayısıyla Dr. Ferruh Niyazi Beyin bu dönemde Kulüp Müdürü sıfatıyla yönetim kurulunda görev aldığı anlaşılmaktadır. Bir başka ifade ile Dr. Ferruh Niyazi kulübün ilk kurucular kurulu başkanı olmalıdır. Kendisinin verdiği bilgi de bu yöndedir (Ayoğlu, 2008, s.179). İlk idare heyetinde yer alan kişilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İlk İdare Heyeti

Sıra	Unvan ve Adı	Görevi
1	Karahüseyinzade Abidin Bey	Reis
2	Sağlık Müdürü Dr. Ferruh Niyazi	Müdür
3	Komiser Muavini İhsan Bey	Kâtip
4	Veznedar Kırımlı Tahsin	Muhasip
5	Mekteb-i Sultanî Muallimi Ahmet Talat	Aza
6	Polis Müdürü Halil	Aza
7	(Belirlenemedi)	Aza

Kaynak: Ayoğlu, 2008.

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere ilk idare heyetinin ağırlıklı olarak memurlardan oluştuğu görülmektedir. Dağılım itibarıyla eğitim, sağlık ve güvenlik birimi gibi farklı kurumlardan üst yönetici sınıftan kişiler yönetimde yer almıştır. Bu durum kulüp bünyesinde memurların bir araya toplanması suretiyle toplumun teşkilatlandırılmak istenmesi şeklinde değerlendirilebilir

Dönemin Kastamonu Valisi Cemal Bey kulübün fahrî reisi idi. “Miralay Osman Bey hemen haftada birkaç defa kulübe gelip gençlerle görüşür, anlaşır. Her surette kulübe yardım ediyordu. Kulüp az zaman içinde bütün Kastamonu gençliğini içerisine almıştı. Çok büyük ve çok özge bir samimiyet içinde çalışan arkadaşlar gece oldu mu, kulübe yetişmeye can atıyorlardı. Orada görüşülen sözlerde, verilen kararlarda riya, menfaat, haset yoktu. İdare heyeti hemen her işi ortaya kor, ortada konuşulurdu. Bütün arkadaşlar sanki yalnız bir kalpten ibaretti. Bir göz gibi görüyor, bir gönül gibi duyuyordu” (Açıksöz, 2019, s.52). Ancak bir süre sonra yönetim değişikliği olmuştur. Dr. Ferruh Niyazi Bey, Sivas Sıhhiye Müdürlüğüne tayin olmuş, onun kulübe ayırdığı emek ve mesaisi için teşekkür ile bir hatıra olmak üzere kalem hediye edilmiştir (Açıksöz, 9 Eylül 1336). 7 Eylül 1920 Salı günü akşamı genel bir toplantı yapılmıştır. “İçtimai-ı Umûmî” sırasında İdare Heyeti üyeliklerine Mekteb-i Sultanî Müdürü Behçet Bey, Darümuallimin Müdürü Remzi Bey, Çorukzade Hilmi Bey, Baytar Müfettişi Süleyman Sanî, Mekteb-i Sultanî öğretmenlerinden Rasim ve Şevket Beyler, Açıksöz gazetesi muharriri Hüsnü (Açıksöz) seçilmiştir. İdare Heyeti Başkanlığına Darümuallimin Müdürü Remzi, Veznedarlığa Hilmi ve Kâtipliğe de Süleyman Sanî Bey seçilmiştir (Açıksöz, 9 Eylül 1336). Yeni yönetimin oluşmasından hemen sonra 17 Ekim 1920 tarihinde Gençlik dergisi yayınlanmaya başlamış olup imtiyazı Gençler Kulübü adına alınmıştır. Gençlik irfan ve hars sahasında yüksek hizmetlerde bulunmuş

bir dergidir. Demircioğlu (1972) ve Hüsnü Açıksöz (2019) o dönemde kulüp müdürünün, Varıdat Mümeyyizi Ahmet Bey olduğunu söylüyorlarsa da Açıksöz gazetesinde yayınlanan yedi kişilik idare heyeti listesinde Ahmet Beyin ismi geçmemektedir. Muhtemelen daha sonra Ahmet Bey, dergiden de sorumlu olarak Kulüp Müdürlüğü görevine getirilmiş olmalıdır. Tablo 2'de ikinci idare heyetine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 2. İkinci İdare Heyeti

Sıra	Unvan ve Adı	Görevi
1	Darülmualimin Müdürü Remzi Bey	Reis
2	Baytar Müfettişi Süleyman Sanî Bey	Kâtip
3	Çorukzade Hilmi Bey	Muhasip
4	Mekteb-i Sultanî Müdürü Behçet Bey	Aza
5	Açıksöz Muharriri Hüsnü Bey	Aza
6	Mekteb-i Sultanî Riyaziye Muallimi Rasim Bey	Aza
7	Mekteb-i Sultanî Fransızca Muallimi Şevket Bey	Aza

Kaynak: Açıksöz, 2019

Tablo 2'de görüldüğü gibi ikinci idare heyeti daha çok eğitimci kişilerden oluşmuştur. Dönemin Kastamonu'daki üst düzey eğitim kurumlarının Darülmualimin ve Mekteb-i Sultanî müdürleri ve öğretmenlerin yer aldığı yönetim kurulunda kulübün basın ayağının da Açıksöz gazetesine temsil edildiği anlaşılmaktadır.

Sarıhan (2013) Kastamonu Gençler Kulübü başkanının görevden ayrılmasından sonra Ahmet Talat Onay'ın yönetim kuruluna seçilen üç eğitimciden birisi olduğunu söylüyor ise de diğer iki eğitimci diğer kaynaklarla teyit edilememiştir. Yalnız Ahmet Talat Beyin ilk İdare Heyeti'nde yer aldığı anlaşılmaktadır. 1922 yılı Temmuz ayı içinde heyet idare seçimlerinin tekrar yenilendiği anlaşılmaktadır. "83 üyenin katılımıyla gerçekleşen seçimde idare heyeti üyeliklerine Vilayet Kalem Reisi Osman, Belediye Başkanı Fazıl Berki (Tümtürk), İstinaf Mahkemesi üyelerinden Abidin ve Sırrı Beyler, Açıksöz gazetesi yazarlarından İsmail Habib (Sevük), ve Açıksöz gazetesinden Hamdi ve Hüsnü Bey seçilmişlerdir. Kulübün başkanı ise Osman Bey olmuştur" (Çiçek, 1991, s.105). Tablo 3'de üçüncü idare heyetine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3. Üçüncü İdare Heyeti

Sıra	Unvan ve Adı	Görevi
1	Vilayet Kalem Reisi Osman Bey	Reis
2	Belediye Başkanı Dr. Fazıl Berki Bey	Aza
3	İstinaf Mahkemesi Üyesi Abidin Bey	Aza
4	İstinaf Mahkemesi Üyesi Sırrı Bey	Aza
5	İsmail Habib Sevük (Sevük)	Aza
6	Açıksöz Gazetesinden Hamdi Bey	Aza
7	Açıksöz Gazetesinden Hüsnü Bey	Aza

Kaynak: Çiçek, 1991

Tablo 3'e bakıldığı zaman üçüncü idare heyetinin yine üst düzey yönetici ve memurlardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Kastamonu Belediye Başkanı olan Dr. Fazıl Berki (Tümtürk) Bey, Donanma Cemiyeti'nin ilk kurucularından ve faal üyelerinden birisi olup sosyal kişiliğiyle dikkati çekmektedir. Ayrıca yönetimde Açıksöz gazetesinden iki isim bulunmaktadır.

Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti, 1920 yılının sonlarına doğru çalışmasını pek çok genişletmiş ve Gençler Kulübü muavini azalarının da kendileri ile toplantıya katılmasından sonra işleri kat kat artmıştır (Açıksöz, 2019, s. 48). Gençler Kulübü 23 Ağustos 1922'de, Memleket Yurdu adını almıştır. Çalışmaları arasında halkın aydınlanmasını sağlamak amacı ile konferanslar tertip etmek ve millî davaya maddî destek sağlamak amacıyla konserler düzenlemek, yerli malı kullanımını teşvik etmek gibi faaliyetler bulunmaktadır (Yılmaz ve Ersoy, 2012; Açıksöz, 15 Haziran 1337).

Kaynaklardan tespit edilebilen kulüp üyelerinin isimleri şunlardır: Sağlık Müdürü Dr. Ferruh Niyazi (Ayoğlu), Polis Müdürü Halil, Mekteb-i Sultanî Edebiyat öğretmeni Ahmet Talat (Onay), Kıvrımlı Tahsin, Komiser Muavini İhsan, İstinaf Mahkemesi üyesi Karahüseynzâde Abidin Bey, Mekteb-i Sultanî Müdürü Behçet Bey, Darümuallimin Müdürü Remzi Bey, Çorukzade Hilmi Bey, Baytar Müfettişi Süleyman Sanî, Mekteb-i Sultanî öğretmenleri Rasim ve Şevket Beyler, Açıksöz gazetesi muharriri Hüsnü (Açıksöz), Varidat Mümeyyizi Ahmet Bey, Vilayet Kalem Reisi Osman, Belediye Başkanı Fazıl Berki (Tümtürk), İstinaf Mahkemesi Üyesi Sırrı Bey, Açıksöz gazetesi yazarı İsmail Habib (Sevük), Açıksöz gazetesinden Hamdi Bey, Tatlızâde Emin, Ballıkzâde Muhsin, Encümen Üyesi Tefvik Bey, Riyaziye öğretmeni Rasim, Fransızca öğretmeni Hüsnü, öğretmenler Arif, Hulûsi, Şevket ve Rahmi Beyler, Hoca Zühtü, Hacı Mümin ve Kazazzâde Mehmet Efendi, Bâki, Nâmi, Burhanettin, Ali ve Rüştü Beyler, Enver Kemal Bey.

Gençler Kulübü Binası

Açıksöz'deki (27 Kanun-i Sani 1337) bir haberde Kastamonu'nun iftihar kaynağı olan Gençler Kulübü binasının bir kısmının iki yıldır yağmur ve kar altında olduğu, bu asırlık binanın önceki senelerde pencerelerinden bazıları yapılmış ise de bunun yeterli olmadığı, bütçenin yetersizliği nedeniyle tamiratın geciktiği, bu konuda Kastamonu Valisi Reşit Paşa'nın elinden geleni yapmaya çalıştığı belirtilmiştir. Araştırmacı Mustafa Gezici'den elde edilen Gençler Kulübü konulu on iki belgede söz konusu yıllarda kulübün tamiri ve tefrişi için yapılan harcamalara ilişkin bilgiler elde edilmiştir (bkz. Ek-III, Ek-IV).

Kastamonu, Bolu, Zonguldak, Çankırı, Sinop İstiklâl Mahkemesi heyeti olarak Tevfik Rüştü, Fikret, Refik Şevket Beyin görevli olarak Kastamonu'ya gelmesiyle mahkeme için Gençler Kulübü binası salonu tahsis edilmiştir (Açıksöz, 8 Teşrin-i Sâni 1336). Mustafa Necati Bey, Kastamonu İstiklâl Mahkemesi Başkanı olarak görevlendirilmiş ve 18 Ağustos 1921 günü Kastamonu'ya gelmiştir. 1 Ağustos 1922'de İstiklâl Mahkemelerinin çalışmalarına son verilmesi üzerine de 24 Ağustos 1922 günü Kastamonu'dan ayrılmıştır. Mustafa Necati Bey, ayrılmadan önce Gençler Kulübü üyeleriyle bir toplantı yapmış ve mahkemenin işlerinin bitmek üzere olduğu ve binanın kulüp binası olarak faaliyetine devam etmesi arzusunda olduğunu ifade etmiştir (Açıksöz, 13 Ağustos 1338).

Gençler Kulübü binasında diğer bazı cemiyetler de faaliyet ve toplantılar yapmaktaydı. Öreğin, Kızılay Kadınlar Şubesi heyeti Mevlevi Dergâhı'nda toplandığı gibi Gençler Kulübü'nde de toplantı yapmaktaydı (Açıksöz, 19 Nisan 1337). Ayrıca kulüpte bir de okuma odası ve kütüphane hizmete açılmıştır. "İstihbarat Odası" tabir olunan bu odaya Ankara gazeteleri ve İstanbul gazeteleri gelmekte ve Kastamonu gençliğinin Anadolu hakkında gelişmeleri takip etmesi sağlanmaktaydı (Açıksöz, 18 Nisan 1337).

Kulüp Kütüphanesi

Gençler Kulübü'nde bir kütüphane tesisi için çalışma başlatılmasında muhtemelen öncü olan olay kulübe kitap bağışlarının yapılmasıdır. 1920 yılı Şubat ayı içerisinde kulübe yirmi beş cilt eser hediye eden Abdülkadir Kemalî Bey ve yüz adet mecmua ve kitap hediye eden Hadi Bey ilk bağışçılar olmalıdır (Açıksöz, 15 Şubat 1336). Ayrıca kulüp üyeleri ellerindeki kitapların çoğunu kulübe getirmişler ve bu suretle para harcamadan büyük bir kütüphane oluşturulmuştur (H. Açıksöz, 2019). Eylül ayı başlarında ise kütüphanenin resmen kurulması kararı alınmış ve Açıksöz gazetesinde yapılan duyuru ile eski ve yeni kitaplardan kıymetli olanlardan kütüphaneye bağış yapılması istenmiştir (Açıksöz, 9 Eylül 1336).

Kulüp kitaplığı hizmet vermeye başladıktan sonra zaman zaman basın yoluyla kitap alıp da getirmeyenleri aldıkları kitapları iade etmeleri istenmiştir (Açıksöz, 9 Ağustos 1337). 1922 yılında kulüp kütüphanesi için Muzaffereddin Beye sipariş edilip İstanbul'dan satın aldırılan kitapların listesi şunlardır: Zâbitın Harp Çantası (Mehmed Nihad, 1335), Türk Kadınlığının Tereddîsi Yahud Karılaşmak (Selahaddin Asım), Maktûl Şehzâdeler (Mehmed Zeki, 1336), Beynelmilel Usûl-i Temsîl İskân-ı Muhacirîn (Çev: Habil Adem, 1334), Fen Adamları (Subhi Edhem, 1333), Tevfik Fikret, Geçmiş Günler, Baltacı Mehmed Paşa, Kadınlar Saltanatı, Felâket Seneleri, Tesâvir-i Ricâl (Ahmed Refik, 1327), Kabakçı Mustafa, Köprülü Ahmed Paşa, Köprülü Mehmed Paşa, İki Komite İki Kıtâl (Ahmed Refik, 1335), Terbiyeyi Bedeniyye Nazariyatı, Usûl-i Talîm (Selim Sırrı, 1335), Rehber-i Hayat, Midhat Paşa, Abdulhamid-i Sanî ve Hayatı, Balkan ve Harb-i Umûmî Panorama. (bkz. Ek-I).

Gençler Kulübü Faaliyetleri

Hüsnü Açıksöz, kulübü bir tesanüd timsali olarak görerek faaliyetleri hakkında şunları ifade etmektedir: “Kulüp azaları arasında tesanüt her vakit ve her işimizde örnek olabilecek bir şekilde idi, her gece resmî içtima olamazdı fakat kulüp azası için mutlaka her gece kulübe gelmek adeta bir vazife idi. Kulübün ilk reisinin değişmesinin sebebi de diğer vatan işleriyle meşgul olduğu için kulübe her gece gelememesi idi... Her gece mutlak 50-60 arkadaş kulübe devam ederdi. Bazen bütün kulüp azaları para katarlar, yaya olarak dağlara gezmeye giderler ve gidip gelirken hep bir ağızdan marşlar söyleyerek gönüllerinin öz duygularıyla ufukları çınlatırlardı. Burası yalnız sonsuz bir münakaşa yeri de değildi, aynı zamanda bir okuma salonuydu. Bütün arkadaşlar ellerindeki kitapların çoğunu kulübe getirmişler ve bu suretle beş para harcamadan koca bir kütüphane yapmışlardı. Hulâsa İstiklâl Harbi'nde Kastamonu Gençler Kulübü, inkılâbın en öz bir varlığı idi. İstiklâl Savaşı'nın her sahada desteği olan bu yuva, samimi ruhların, yekpare kalplerin birleştiği bir yerdi. Gazinin nurlu ateşi bu gençlerin gönüllerinde sonsuz bir yangın haline gelmişti. İstiklâl Harbi'nde Kastamonu'yu hatırlarken, bütün gönül ile çalışan Gençler Kulübü'nü ve onun fedakâr ve inkılâpçı azalarını sonsuz saygılarla anmak bir borçtur. Gençler Kulübü'nü en candan bir sevgi ile idare edenler Karahüseyinzâde Abidin, Tatlızâde Emin, Ballıkzâde Muhsin, Kulüp Muhasebecisi Corukzâde Hilmi, Açıksözcü Hüsnü, Sıhhiye Müdürü Dr. Ferruh Niyazi, Polis Müdürü Halil, Varidat Müdürü Ahmet, Encümen Üyesi Tevfik Beylerle daha bir takım arkadaşlardı.” (Açıksöz, 2019, s.55-56)

Kulüp üyelerinin bir kısmı aynı zamanda ihtiyat zâbiti gençlerdi. Cuma taliminin bölük ve takım zâbitleri hep ihtiyat zâbiti gençlerden oluşmaktaydı. “Bunlar

yalnız talimle kalmaz. Bazı geceleri kendi mahallelerindeki kahvelerde otururlardı. Orada halkla görüşülen bütün sözler hep, büyük ülkü ve ulu savaş üzerindedir. Her ihtiyat zâbiti Cuma günü takım veya bölüğünü daha iyi, daha güzel çıkarabilmeye uğraşır. Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'ne yardım için gençlerden sekiz on kişi ayrılmıştı. Bunlar asker için alınmış olan on binlerce elbise, kaput, çamaşır ve sair eşyayı birer birer teslim aldılar ve teslim ettiler. Kulüp üyesi gençler yalnız söz yapan, işe gelince arkasını çeviren takımından değildi. Safranbolu hadisesi üzerine ilk defa gönüllü yazılan ve Şevket Beyle Safranbolu'ya giden kulüp üyeleri olmuştur. O günlerde kazalar ve köyler gezilerek kötü propagandalara karşı koymak lazım geliyordu. Vali Cemal Bey Gençler Kulübü üyelerinden Riyaziye öğretmeni Rasim (Maarif Vekâleti Zat İşleri Müdürü) Fransızca öğretmeni Hüsnü (Şurâ-yı Devlet azasından), her birisi öğretmen olan Arif, Hulûsi, Şevket ve Rahmi Beylerle Hoca Zühtü, Hacı Mümin ve Kazazzâde Mehmet Efendilerden oluşan bir heyet teşkil etti. Bunlar ikişer ikişer kollara ayrıldılar ve aylarca köyleri dolaştılar. Öte yanda Safranbolu ve Gerece hadisesi olurken, beri yanda bu kişiler köy köy dolaşılıyor, Kuvâ-yı Milliye, vatan ve millet mefhumları üzerinde tenvir vazifeleri yapıyorlardı” (Açıksöz, 2019, s.55). “Bu sırada Gençler Kulübü azasından ve ihtiyat zâbitlerinden Bâki, Nâmi, Burhanettin, Ali ve Rüştü Beylerle diğer dokuz kişi 13 Nisan 1921'de İzmir'e, cepheye gitmişlerdir. Bu münasebetle Gençler Kulübü'nde bir çay ziyafeti verilmiş, bir gün sonra da Gençler Kulübü üyeleri tarafından Kastamonu çıkışında uğurlanmışlardır” (Açıksöz, 2019, s.73; Açıksöz; 13 Nisan 1337; Açıksöz, 14 Nisan 1337).

Gençler Kulübü tarafından halkın aydınlatılması için dönemin gelişmelerini konu alan bir dizi konferans düzenlenmiştir. Basında yapılan taramalarda kulüp tarafından düzenlenen ilk konferans programının merkez Savcısı Abdulkadir Kemal'i Bey tarafından “İstanbul ve İslam Dünyası” konulu olduğu anlaşılmaktadır (Açıksöz, 15 Şubat 1336). Bu çerçevede 16 Ağustos 1920 pazartesi günü bütün halka açık “Hâl ve Mazi” konulu konferans verilmiştir (Açıksöz, 16 Ağustos 1336). 16 Kasım 1920 günü akşamı Kastamonu İstiklâl Mahkemesi üyesi Tefik Rüştü Bey “Sulh Muahedesi” ve 19 Kasım 1920 Cuma akşamı da Mehmet Cemal Bey tarafından “Esaret Hayatı ve İngiliz Hıyaneti” adlı konferans verilmiştir (Açıksöz, 18 Teşrin-i Sâni 1336). İstinaf Mahkemesi üyesi Medeni Bey tarafından “Anadolu Ne İstiyor?” sorusuna cevap arayan bir konferans verilmiştir (Açıksöz, 27 Kânûn-ı Evvel 1336). 31 Aralık 1920 Cuma günü akşamı Gençler Kulübü'nde Bahattin Said Bey tarafından “Anadolu'nun Asya'daki Vazifesi” başlıklı bir konferans verileceği bilgisi duyuru olarak Açıksöz'de yer almaktadır (Açıksöz, 30 Kânûn-ı evvel 1336). 10 Temmuz 1920 Cumartesi günü Gençler Kulübü'nde İzmir Cephesi'nden gelen genç bir zabıt olan Ziyaeddin Bey İzmir'in işgali ve akabinde müdafaa hareketi

konulu bir konferans vermiştir. Daha sonra Bolu Mebusu Tunalı Hilmi Bey ülkenin durumu ve gelişmeler hakkında bir konferans vermiştir. Bu konuşmanın kayıt edilebilen metni Açıksöz'de yayınlanmıştır (Açıksöz, 12 Temmuz 1336). 1 Ocak 1921 Cumartesi günü gecesi Sait Bey tarafından Gençler Kulübü'nde "Türk Tarihi" konulu bir konuşma yapılmıştır (Açıksöz, 3 Kanun-i Sani 1337). Yine kulüpte tenevvür ve irşad komisyonu azasından Enver Kemal Bey "Milli Servetimiz" başlıklı bir konferans vermiştir (Açıksöz, 3 Mart 1337). 3 Ağustos 1921 tarihinde şehre gelen Ahmet Ağaoğlu, 4 Ağustos 1921 günü akşamı Gençler Kulübü'nde gençlere konferans vermiştir (Açıksöz, 4 Ağustos 1337). Fransız gazeteci, Madam Gaulise Kastamonu'ya geldiği zaman 11 Mayıs 1921 günü akşamı ve Gençler Kulübü'ne davet edilmiş, kulüp üyeleri ve halk sohbet ve mülakat yapılmıştır (Açıksöz, 12 Mayıs 1337). 19 Ekim 1920 tarihinde Kastamonu'ya gelen Mehmet Akif Ersoy, iki ay kadar kaldığı şehirde bulunduğu çoğunlukla Açıksöz'de oturur ve Açıksöz müdavimleri ve Gençler Kulübü üyeleriyle sohbet ederdi. Mehmet Akif, Gençler Kulübü'nde üç dört gece Asım'dan parçalar okuyarak gençlere tatlı şiir geceleri yaşattmıştır (Açıksöz, 2019; Peker, 1955).

Gençler Kulübü'nde yeni musiki şubesi de açılmıştır. İlk açılış programını Nuri Beyin yapacağı basında duyurulmuştur (Açıksöz, 17 Temmuz 1337). Dr. Ferruh Niyazi (Ayoğlu) anlarında Gençler Kulübü müzik şubesinin kurulup konserler verilmeye başlandığını, Mevlevî Dergâhı'ndan iyi ney üfleyen Ali Dede ve bazı istekli kişilerle konserler düzenlendiğini, bu konserlerde Feryadî'nin (Feryadî İsmail Hakkı) İzmir için söylediği "O eller, o eller, o güzel eller" şeklinde başlayan türkülerinin halk arasında heyecan yarattığını ifade etmektedir (Ayoğlu, 2008, s.185). Hüsnü Açıksöz de kulübün musiki etkinlikleri için şu cümleleri kullanmaktadır: "Gençler Kulübü musiki şubesi Kastamonu'da ilk musiki tadını yaymış ve yaşattmıştır. Ali Dede başta olmak üzere, Süleyman Sâni, Mehmet, Ömer, Züh-tü, Kadir ve sair musikici arkadaşlar bu şubeyi çok şen ettiler ve yücelttiler. Vermiş oldukları konserlerle memlekette musikiye karşı çok yüksek bir sevgi uyandırdılar ve bu güzel sanatta yurt menfaatleri elde etmek yolunu da buldular. 9 Mayıs 1920'de Feryadî Hâfız İsmail Hakkı Efendi ile Ali Dede'nin vermiş oldukları konseri, aradan on üç yıl geçtiği halde bugün bile gönüllerimiz ürpermeden hatırlayamıyoruz. Hele İsmail Hakkı Bey'in yanık yurt türküleri hemen bütün Kastamonuluları ağlatmıştı. Konser, o günlerde Gençler Kulübü binası olan şimdiki Halk Fırkası bahçesinde verilmişti. Bahçe ve öndeki yol dolduğu gibi karşıdaki mahalledeki bütün evlerde dinleyicilerle dolmuştu. O gün İsmail Hakkı Bey'in çok gür ve çok inletici sesi Kastamonu göğünde heyecan bulutlarını yırtan şimşekler gibi titremişti." (Açıksöz, 2019, s.53; Açıksöz, 9 Mayıs 1336).

Bayramın ikinci günü Gençler Kulübü'nde musiki şubesi tarafından bir müsamerelere verilmiştir, fotoğraf çektilirip İzbeli Dağı'na gezi ve eğlence tertip edilmiştir (Açıksöz, 21 Haziran 1336). Gençler Kulübü üyeleri 25 Haziran Cuma günü İzbeli Dağı'na giderek eğlence tertip etmişler, yine kulüp üyelerinden kırk kadar kişi 27 Haziran 1920 Pazar günü kulüp bahçesinde hatıra fotoğrafı çekinmişlerdir (Açıksöz, 28 Haziran 1336).

1920 yılı içinde Gençler Kulübü tarafından himayeye muhtaç çocuklar için bir sünnet düğününün yapılması kararlaştırılmıştır (Açıksöz, 31 Mayıs 1336). Sünnet merasiminin Meşrutiyetin ikinci ilan tarihi olan ve 1909 yılında resmî ve millî bayram addedilen ve her yıl kutlanan "İd-i Millî" gününde, yani 23 Temmuz 1920 tarihinde yapılmasına karar verilmiştir. Kastamonu Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti adına hanımlarında çocuklara hediyeler verecekleri anlaşılmaktadır (Açıksöz, 8 Temmuz 1336). Bu arada sünnet merasimi için Defterdar Hüseyin Avni Bey'in validesi tarafından on lira yardımda bulunulmuştur (Açıksöz, 24 Haziran 1336). Müracaatlar alınmaya başlanmış, 23 Temmuz gününe kadar 67 çocuk sünnet için kaydedilmiştir (Açıksöz, 5 Temmuz 1336) Bu sayı daha da artmış ve 10 Temmuz Millî Bayram günü 90 çocuk sünnet edilmiştir. Kastamonu Müdafaa-yı Hukuk hanımlar heyeti tarafından çocuklara yatak sağlanmış, gecelik ve hediyeler takdim edilmiştir (Açıksöz, 26 Temmuz 1336).

Gençlik Dergisi

Gençlik dergisinin imtiyazı Gençler Kulübü namına alınmıştı. O dönemde kulüp müdürü, Varidat Mümeyyizi Ahmet Bey'di. Gençlik dergisi 17 Ekim 1920-30 Haziran 1921 tarihleri arasında Kastamonu'da yayınlanmıştır. Sahibi ve Mesul Müdürü Ahmet Hulusi Kırıl olup Kastamonu Vilâyet Matbaası'nda basılmaktaydı. Üzerinde "Kastamonu Gençler Kulübü tarafından 15 günde bir neşr olunur ilmî ve edebî mecmua" olduğu yazılı olan ve "Kastamonu'da Gençlik" başlığıyla yayınlanan dergi 23×30 ebadında üç sütunlu sekiz sayfa olarak tasarlanmıştı. Gençlik dergisinde Enver Kemal, Dr. Zekai Muammer, Bahri Vedat, Vehbi Şaik Gökyay, Mehmet Behçet, Mustafa Selim ve Hasan Muammer gibi gençler yazı ve şiirler yayınlamıştır. Kastamonu'da Gençlik isimli bu derginin sahibi Fazılzâde Ahmet Hulusi Kral'ın görevinin Taşköprü'ye nakledilmesi üzerine 18. sayıdan sonra dergi kapanmıştır. Gençlik mecmuası irfan ve hars sahasında yüksek hizmetlerde bulunmuştur. İlk önce Gençler Kulübü'nün mecmuasıydı. İmtiyazı Gençler kulübü namına alınmıştı. O vakit Kulüp Müdürü, Varidat Mümeyyizi Ahmet Bey idi. Sonraları bu mecmua tarih muallimi olan Enver Kemal Bey'in başyazarı ve Ahmet Bey'in müdür olmasıyla şahsî bir mecmuama haline gelmiştir. Kastamonu'da eli kalem tutan herkes bu mecmuada yazı yazmıştır. Mecmua iki sene kadar yaşa-

di. Ahmet ve Enver Kemal Beylerin tayinlerinin çıkıp Kastamonu'dan ayrılmaları üzerine kapanmıştır (Açıksöz, 2019; Demircioğlu, 1972; Kaynarıdağ, 1989).

Gençler Kulübü'nden Türk Ocağı'na

Kastamonu Gençler Kulübü üyeleri 23 Ağustos 1922 günü akşamı kulüp binasında toplantıya çağrılmış, burada Mustafa Necati Bey tarafından bir konuşma yapılmış ve toplantı sonunda üyeler tarafından Gençler Kulübü'nün Muallim Cemiyeti" ile birleştirilmesi istenmişti (Açıksöz, 24 Ağustos 1338). Bu öneri olumlu karşılanmış ve 1922 Ağustos ayı sonunda Gençler Kulübü'nün adı Memleket Yurdu olarak değiştirilmişti (Açıksöz, 31 Temmuz 1338; Eski, 1990).

Maarif Müdürü Talât Bey'in reisliği altında kurulan Kastamonu Muallimler Cemiyeti 16 Kasım 1919'da faaliyete başlamıştı. Bu cemiyet ülküsünü şöyle bildiriyordu: "Hürriyet-i milliyenin teessüsü ve arkadaşlar arasında tesanüt." İlk önce Gençler Kulübü'nden ayrı idi. Konferanslar ve müsamereler vererek halkı aydınlatmaya çalışmış, sonraları Gençler Kulübü ile el ele vermiş ve bütün gençlik bir ülkü etrafında ve bir yurt içinde toplanmış ve kulüp, Türk Ocağı adını alıncaya kadar bu birleşiklik devam eylemiştir (Açıksöz, 2019).

Kastamonu'da faaliyet gösteren Memleket Yurdu genel kurulu tarafından daha faydalı olabilmek ve etkili hizmet edebilmek için Yurdun, Türk Ocağı'na inkılâbına karar verilmesi hususunda yönetim kuruluna yetki verilmiştir. Memleket Yurdu idare heyeti tarafından Türk Ocağı'nın teşkil ve idare heyetinin seçimi için üyelere bir davetiye çıkarılmıştır. Yurt salonunda yapılan toplantıda Lise muallimlerinden Sabri Bey, Ocağın esas nizamnamesini okumuş daha sonra Memleket Yurdu Reisi Dr. Fazıl Berki (Tümtürk) Bey bir konuşma yapmıştır. Fazıl Berki Bey konuşmasında Gençler Kulübü'nün mütarekeden sonraki buhranlı zamanlarda nasıl gayretle çalıştığını ifade ederek Gençler Kulübü azasından birçoğunun cephelere gitmesiyle bir boşluk doğduğunu, bunu doldurmak üzere Kulüp ve Muallimler Cemiyeti'nin birleşmesi ile Memleket Yurdu'nun kurulduğunu belirtmiştir. Ayrıca Yurdun bir seneden beri çırak dersaneleri açmak ve zafer bayramlarında millî mevcudiyet göstermek gibi hizmetlerde bulunduğunu fakat teceddüt aşkı ile üyelerin Cumhuriyet'in ilanı ile açılan kemal devrinde bu kadarını kâfi görmeyerek daha faal olmak istediğini, bunun için de çok yerinde atılmış bir adım olarak Türk Ocağı'na inkılâp ve ocak tesis etmek üzere bulunduğunu anlatmıştır. Fazıl Berki Bey Ocağın esas nizamnamesinin intikali ile maksat ve gayeyi gösteren Türklüğün hamiyeti ve kemaline çalışmak, Türklüğün irfanen yükselmesi madde-sini izah etmiştir. Ocağın siyaset ile uğraşmayacağını ve ocaklıların yekdiğerinin siyasi anlayışına hürmet edeceği kaydının faydaları olduğunun mesela muhtelif siyasiye mesleklere mensup olanlar arasında ahdin muhafazasına hadim olacağını

söylemiştir. Daha sonra “Yurdun Türk Ocağı'na inkılâbı ve ocak azalığı kabul buyruluyor mu?” sorusu üzerine bütün eller kalkmak suretiyle kabul oyu verilmiştir. 7 üyeden ibaret olan idare heyetini seçmek için yapılan oylamaya 75 üye katılmıştır. İdare heyeti ve alınan oyların dağılımı aşağıda verilmiştir (Açıksöz, 6 Kanun-i sanî 1339; Yılmaz ve Ersoy, 2012). Türk Ocağı idare heyetine ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Türk Ocağı İdare Heyeti

Sıra	Unvan ve Adı	Aldığı Oy	Görevi
1	Dr. Fazıl Berki Bey	71	Reis
2	Tahir Çelebi Efendi	61	Aza
3	Kaymakam Dr. Ferit Bey	49	Aza
4	Ziraat Müdürü Fuad Bey	42	Aza
5	Dr. Zekai Muammer Bey	41	Aza
6	Ballıkzâde Muhsin Bey	31	Aza
7	İhtiyat Zabiti Abdalbaki	29	Aza

Kaynak: Yılmaz ve Ersoy, 2012

Tablo 4'te görüldüğü üzere Gençler Kulübü'nün isminin Türk Ocağı'na dönüşmesiyle yeni yönetimde yine Dr. Fazıl Berki Beyin başkanlık görevini üstlendiği ve yönetici kesimin idarede yer aldığı görülmektedir. Türk Ocağı'nın ilk yönetiminde Mevlvî Dergâhı Postnişini olan Tahir Çelebi ve eşraftan Ballıkzâde Muhsin Beyin memur üye olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, kamuoyu oluşturabilmek adına farklı toplum kesimlerinden tanınmış şahısların yönetim kurulu için tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Netice itibarıyla Kastamonu Türk Ocağı 5 Aralık 1923 tarihinde kurulmuş, Milli Mücadele yıllarında kurulan ve önemli bir görev üstlenen Gençler Kulübü teşkilatının, üyelerinin kararlarıyla büyük zafer ve Cumhuriyetin ilanından sonra memleketin tenvir ve kalkınmasına yeni bir isim altında Kastamonu'da devam edilmiştir.

Sonuç

Kastamonu Gençler Kulübü; 24 Ocak 1920 tarihinde kurulmuştur. Kurulduğundan sonra kulüp geçici yönetim kurulu üye kaydına başlamış, kulüp nizamnamesine göre üye sayısı elliye geçince 6 Şubat 1920 tarihinde ilk idare heyeti seçimleri yapılmıştır. Kulüp nizamnamesinin on beşinci maddesi gereği idare heyetinin süresi altı ayla sınırlandırılmıştı. Bu sebeple 7 Eylül 1920 tarihinde yeni idare heyeti seçimleri yapılmış olup en son 1922 yılı Temmuz ayı içinde heyet idare seçimlerinin yenilendiği anlaşılmaktadır. Kulüp; 23 Ağustos 1922 günü genel kurul kararıyla Muallimler Cemiyeti ile birleşerek Memleket Yurdu unvanı altında faaliyet yürütmüş ve Memleket Yurdu da 5 Aralık 1923 tarihinde genel kurul kararıyla Kastamonu Türk Ocağı'na inkılap etmiştir. Gençler Kulübü üyeleri isimlerini saydığımız dernekler çatısı altında görev üstlenmişler, yeni ilave edilen ve ayrılan üyeleriyle 10 Nisan 1931 tarihine kadar Türk Ocağı çatısı altında faaliyet yürütmüşlerdir.

Millî Mücadele döneminin şartları gereği birlikte hareket etmek, gençliğin bir çatı altında ve bir gaye etrafında toparlanmasını sağlamak amacıyla Kastamonu gençliği kulüp bünyesinde teşkilatlanmıştır. Kulüp üyeleri işgallere karşı Kuva-yı Milliye ve Müdafaa-yı Hukuk Cemiyeti ile birlikte hareket etmek suretiyle halkın aydınlanmasını sağlamak amacıyla konferanslar tertip etmek ve Millî Mücadele hareketine maddî ve manevî destek sağlamak amacıyla konserler düzenlemek gibi faaliyetlerde bulunmuşlar, 17 Ekim 1920 ile 30 Haziran 1921 tarihleri arasında "Gençlik" adlı bir de dergi yayınlamışlardır.

Bu çalışma Gençler Kulübü'nün yeni elde edilen belgelerine dayalı olarak yapılmıştır. Bir diğer ifadeyle Kastamonu'da İstiklal Savaşı dönemine ışık tutacak arşivlik malzemenin toparlanması konusunda eksikliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Kastamonu Müdafaa-yı Hukuk Cemiyeti'ne ait belgelerin tahminimize göre pek çoğu henüz elimizde yoktur. Yakın tarihimize ışık tutacak olan belgelerin toparlanması için çalışma yapılmalıdır. Kastamonu'da bir şehir tarihi arşivi kurulmalı, elinde arşivlik malzeme bulunan vatandaşların bilgi ve belgeleri bu arşive bağışlamaları veya bir kopyasını vermeleri mutlaka sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Açıksöz, H. (2019). İstiklâl harbinde Kastamonu (2. bs). M. S. Yılmaz ve M. Eski (Yay. Haz.). Kastamonu: Özeller Matbaacılık.
- Ayoğlu, F.N. (2008). *Kurtuluşa, cumhuriyete ve sıtmaya adanan yürek: Dr. Ferruh Niyazi Ayoğlu'nun anıları*. F. N. Ayoğlu (Yay. Haz.) Zonguldak: Zonguldak Tabip Odası Yayınları: 01-2008.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı*, Dahiliye, Emniyet Umum Müdürlüğü. Yer: 64.40, Sıra:8 (Tarihsiz)

- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı*, Dahiliye, Emniyet Umum Müdürlüğü. Yer: 7.27. Gömlek: 7, Sıra:27. (17 Nisan 1332)
- Çiçek, R. (1991). *Millî mücadele Kastamonu* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çiçek, R. (2002). *Türkler*, 15, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara. s.679-699.
- Demircioğlu, A. (1972). *100 yıllık Kastamonu basını*. Doğrusöz Matbaası: Kastamonu.
- Eski, M. (1990). *Mustafa Necati bey'in Kastamonu'daki çalışmaları*. Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları: Ankara.
- Ferruh Niyazi Bey'e Teşekkür. (1336, 9 Eylül). Açıksöz, s. 3.
- Gençler Kulübü Binası. (1337, 27 Kanun-İ Sani). Açıksöz, s.2.
- Gençler Kulübü İntihabâtı. (1336, 8 Şubat). Açıksöz, s. 2.
- Gençler Kulübü Müdüriyetinden. (1337, 9 Ağustos). Açıksöz, s. 2.
- Gençler Kulübü. (1336, 18 Kânûn-ı sâni) Açıksöz, s. 3.
- Gençler Kulübü. (1336, 11 Kânûn-I Sâni). Açıksöz, s. 3.
- Gençler Kulübü. (1336, 28 Haziran). Açıksöz, s. 4.
- Gençler Kulübü. (1337, 17 Temmuz). Açıksöz, s. 2.
- Gençler Kulübü'nde. (1336, 9 Eylül). Açıksöz, s.1.
- Gençler Kulübünde Hayırlı Teşebbüs. (1337, 15 Haziran). Açıksöz, s. 2.
- Gençler Kulübünde İstihbarat Odası. (1337, 18 Nisan). Açıksöz, s. 1.
- Gençler Kulübünde Konferans. (1336, 18 Teşrin-i Sâni) . Açıksöz, s. 2.
- Gençler Kulübünde Konferans. (1336,, 27 Kânûn-ı Evvel). Açıksöz, s.3.
- Gençler Kulübünde Konferans. (1337, 3 Kanun-i Sani). Açıksöz, s. 1.
- Gençler Kulübünde Konser. (1336, 9 Mayıs). Açıksöz, s. 2.
- Gençler Kulübünde. (1338, 23 Ağustos). Açıksöz, s. 2
- Gençler Kulübünde. (21 Haziran 1336). Açıksöz, s. 3.
- Gençler Kulübünden. (1336, 24 Haziran). Açıksöz, s4.
- Gençler Kulübünden. (1336, 29 Şubat). Açıksöz. s. 2.
- Gençler Kulübünden. (1336, 30 Kânûn-ı evvel). Açıksöz. s. 3.
- Gençler Kulübünden. (1336, 9 Eylül). Açıksöz, s. 4.
- Gençler Kulübünden. (1336,16 Ağustos). Açıksöz, s. 4.
- Gençlik Kulübü. (1338, 13 Ağustos). Açıksöz, s. 2.
- Gençlik Kulübü. (1338, 13 Ağustos). Açıksöz, s. 2.
- Hanımlarımızın Şefkati. (1336, 8 Temmuz). Açıksöz, s. 2.
- Hilal-i Ahmer Kadınlar Şubesi. (1337, 19 Nisan). Açıksöz, s. 2.

- İhtiyat Zabıt Arkadaşları Teşyi. (1337, 13 Nisan). Açıksöz, s. 2.
- İlan. (1338, 20 Ağustos). Açıksöz, s.2.
- İstiklal Mahkemesi Şehrimizde. (1336, 8 Teşrin-i Sâni). Açıksöz, s. 3.
- İzmir'e Doğru. (1337,14 Nisan). Açıksöz, s. 1.
- Kastamonu Gençler Kulübü Nizamnamesi*, (1336). Kastamonu Matbaası, Kastamonu.
- Kastamonu'da Müteşekkil Gençler Kulübü Nizamnamesi. (1336, 25 Kanun-ı sani). Açıksöz, s. 3.
- Kaynaradağ, A. (1989). İstiklâl savaşı günlerinde Kastamonu gençliği, bir kulüp, bir dergi ve öğretmenler. *Türk tarihinde ve kültüründe Kastamonu tebliğler* (19-21 Ekim 1988) içinde (s. 121-132). Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Konferans. (1336, 15 Şubat). Açıksöz, s. 2.
- Konferanslar. (1336, 12 Temmuz). Açıksöz, s. 2.
- Kulüp'te Konferans. (4 Ağustos 1337). Açıksöz, s. 2.
- Madam Gaulise Şehrimizde. (1337, 12 Mayıs). Açıksöz, s. 1-2.
- Peker, N. (1955). *İstiklal savaşı resim ve vesikalarla İnebolu-Kastamonu ve havalisi deniz ve kara harekâtı*. Ankara: Gün Basımevi.
- Sarıhan, Z. (2013). *Millî mücadelede maarif ordusu (1. bs.)*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Sünnet Düğünü. (1336, 31 Mayıs). Açıksöz, s. 2.
- Şahingöz, M. (1989). Millî Mücadele'de Kastamonu. *Türk tarihinde ve kültüründe Kastamonu tebliğler* (19-21 Ekim 1988) içinde (s. 133-143).Ankara: Ayyıldız Matbaası, Ankara.
- Tebrik. (1336, 15 Şubat). Açıksöz, s. 2.
- Tennevvür ve İrşad Komisyonu Riyasetinden. (1337, 3 Mart). Açıksöz, s. 4.
- Tosyada Gençlik Kulübü. (1337, 2 Haziran). Açıksöz, s. 2.
- Yılmaz, M.S. ve Ersoy, E. (2012). *Kastamonu Türk Ocakları 1923-1931 (Kastamonu, Cide, Taşköprü, Tosya, İnebolu)*. Töre Basım-Yayın ve Matbaacılık, Kastamonu.
- Gençler Kulübünden. (1336, 5 Temmuz). Açıksöz, s. 4.
- Gençler Kulübünde Sünnet Düğünü. (1336, 26 Temmuz). Açıksöz, s. 2.
- Gençler Kulübünde.(1338, 24 Ağustos). Açıksöz, s. 2.
- Memleket Yurdu. (1338, 31 Temmuz). Açıksöz, s. 2.
- Memleket Yurdu'nun Türk Ocağı'na İnkılâbı. (1339, 6 Kanun-i sani). Açıksöz. s.1.
- Gençlik Kulübü. (1338, 28 Haziran). Açıksöz. s. 2.
- Gençler Kulübü Müdüriyetinden. (1338, 10 Ağustos). Açıksöz, s. 2.

İNGİLİZ BELGELERİNE GÖRE OSMANLI'DAN CUMHURİYET'E TÜRKİYE'DE SİYASAL PARTİLER VE DEMOKRASİ TARİHİNDEKİ YERİ (1908-1980)

Behçet Kemal YEŞİLBURSA¹

Giriş

Türkiye'de siyasi partiler 19. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı İmparatorluğu'nda reform amaçlayan cemiyetler tarafından kurulmaya başladı. Bu çabalar, 1908'de İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin imparatorluğun gerçek yöneticisi olarak padişahın yerini almasıyla başarılı oldu. 1923'de bir Cumhuriyetin ilanından sonra yeni partiler kurulmaya başladı, ancak çok partili bir sistem tek parti sistemi lehine terk edildi. 1930'dan İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) tek siyasi partiydi. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, Türkiye çok partili bir sisteme geri döndü. En önemli yeni partiler, 7 Ocak 1946'da kurulan Demokrat Parti (DP) ve DP bölündükten sonra 20 Temmuz 1948'de kurulan Millet Partisi (MP) idi. Türkiye, 1950'lerdeki Demokrat Parti iktidarından sonra; 1960-1961 arasında doğrudan, 1971-1973 arasında da "teknokrat" hükümet formülü altında dolaylı bir askeri yönetim dönemi yaşamıştır. 27 Mayıs 1960'da ordu iktidarı ele geçirdi. Ancak Milli Birlik Komitesi yeni bir anayasa ve özgür bir seçimle siyasi hayata kısa sürede dönmeyi amaçladı. Dolayısıyla Ocak 1961'de tüm siyasi faaliyetlere ilişkin ilk yasağını yumuşattı ve bir ay içinde var olan partilere ek olarak on bir yeni parti kuruldu. Yeni partilerin en önemlisi, DP'nin seçim desteği için birbiriyle yarışan Adalet Partisi (AP) ve Yeni Türkiye Partisi (YTP) oldu. Ekim 1961'de yapılan genel seçimlerde CHP'nin mutlak çoğunluğu kazanamaması üzerine Ekim 1965'teki seçimlere kadar dört koalisyon hükümeti kuruldu. Ekim 1965'de yapılan genel seçimlerde Adalet Partisi iktidara geldi. Küçük partilerin zayıf performansı neredeyse iki partili bir sistemin sanal olarak kurulmasına yol açtı. Ekim 1969'da yapılan genel seçimlerde daha az oy almasına rağmen AP iktidara tekrar geldi. Küçük partilerin oyları ve pozisyonları daha da düştü. Demirel, reformlar yapılmadığı takdirde ülkenin doğrudan kontrolünü ele geçirme tehdidinde bulunan Silahlı Kuvvetlerden aldığı muhtıra üzerine, 12 Mart 1971'de istifa etti. Mart 1973'teki Cumhurbaşkanlığı seçimlerinden sonra Ferit Melen Hükümeti, desteklediği Cumhurbaşkanı adayını General Gürler'in Meclis tarafından reddilmesi üzerine, istifa etti. Yeni hükümet 15 Nisan 1973'de Naim Talu tarafından ku-

¹ Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, E-posta: bkyesilbursa@uludag.edu.tr

ruldu. Demirel ve Ecevit artık normal demokratik koşullara ve parti hükümetine dönüşün bir öncelik olması gerektiğine inanıyordu. Nitekim Ekim 1973'de genel seçimler yapıldı.

Bu çalışmanın amacı Osmanlı'dan Cumhuriyet'e siyasi partilerin tarihsel gelişimini, demokrasiye katkılarını ve çok partili demokrasinin bozulmasına neden olan faktörleri araştırmaktır. Söz konusu bu çalışmanın ana kaynakları İngiliz arşiv belgeleridir. Dolayısıyla, bu araştırmada İngiltere'nin Türk siyasi sistemi hakkındaki bulgularını görmek de mümkündür. Türkiye'de tek bir kitapta siyasi partilerin tarihini anlatan çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Konuya ilişkin Tunaya (2003) tarafından yazılan "*Türkiye'de Siyasi Partiler*" adlı eser hâlâ bu konuda en önemli eserlerden biridir. Yapılan bu çalışmada yanıt aranan temel soru, "*1908'den bugüne kadar Türkiye'de pek çok siyasi parti kurulmasına karşın peki, neden Batı tipi gelişmiş bir demokrasi bugüne kadar kurulamadığıdır?*" Bunun yanın sıra çalışmada diğer sorunsal da İngiltere'nin Türkiye'deki siyasi partileri ve demokratik gelişimi nasıl gördüğü ile ilgilidir. Buradan hareketle, bu çalışmanın bu sorunsalların ürünü olduğunu belirtmek gerekir. Amacımız belirtilen tarih aralığında kurulan siyasi partilerin tek tek tarihini vermek değil, genel bir değerlendirme yapmaktır. Ancak bunu yapmadan önce; Siyasi parti nedir? Demokrasi nedir? Özellikleri nelerdir? gibi sorulara yanıt aranacaktır.

Siyasi Parti Nedir?

İktidar mücadelesi ve bu mücadelenin araçları olarak geliştirilen örgüt biçimleri uzun bir tarihe ve zengin bir çeşitliliğe sahiptir. Bununla birlikte siyasi partiler Batı'da gelişen kapitalist dönemin ürünüdür ve aynı dönemde ortaya çıkan diğer örgütlerden farklıdır. Bütün siyasi partiler, kelimenin tam anlamıyla örgüttür, ancak her örgüt bir siyasi parti değildir. Herkes tarafından tam olarak kabul edilen tek bir parti tanımı yoktur. Her parti, diğer tarafların yapısından farklı olarak kendine özgü bir yapıya sahiptir. Çatışan çıkarların örgütsel muadilleri olan partilerin farklı algılarla ele alınması doğaldır. Bununla birlikte, bu sonuç çelişkili çıkarlara dayanmasına rağmen, partilerin ortak özellikleri olmadığı anlamına gelmez. Parti kavramını ve işleyişini benzer kılan sebep; tüm partiler, yönetim gücünü ele geçirmek için siyasi mücadele eden ve birbirlerine karşı benzer yöntemler kullanırlar. Bu bilgiler ışığında siyasi parti nedir? En genel anlamda, siyasi partiler kabul edilen programları uygulamak için bir araya gelen bireylerin kurduğu örgüt olarak tanımlanabilir veya ortak siyasi inançları olan insanların gönüllü birlikteliği olarak da tanımlanabilir ya da temsil etmeye çalıştığı toplumun en ileri ve en bilinçli unsurlarının oluşturduğu merkezi bir örgüt olarak ifade edilebilir (Uzun, 2013).

Fransız siyaset bilimci Constant siyasi partileri, "aynı siyasi öğretiye inanan insanlar topluluğu" (akt. Aydoğan, 2018, s. 13) olarak tanımlar. Siyasi partiler

hakkında kapsamlı araştırmalar yapan Duverger (1993) ise partileri 19. yüzyılda ortaya çıkan ve ağırlıklı olarak siyasal erki ele geçirmek ve kullanmak için parlamento gruplarının ve seçim komitelerinin doğuşuyla bağlantılı örgütler olarak görür. Heywood (2006) ise partileri ideolojik uyum içinde bir grup insanın güç kazanmak için bir araya geldiği örgütler olarak tanımlıyor. Öte yandan Kapani'ye (1999) göre siyasi parti, siyasi erki elde etmek ya da paylaşmak amacıyla güden, sürekli bir örgüte sahip örgütler topluluğudur. Tunaya (2003) partiyi, belirli bir siyasi program üzerinde birleşmiş kişilerin, bu programı gerçekleştirmek amacıyla kurmuş oldukları örgüt olarak tanımlar (Ayrıca bkz Aydoğan, 2018). Kısaca diğer örgütlerden önemli farklılıklar gösteren siyasi partiler, iktidarı hedefleyen mücadele örgütleridir.

Partiler, ülkelerin ve dönemlerinin özelliklerine bağlı olarak benzerlikler ve farklılıklara sahiptir. Bu nedenle, tanımı ne kadar kapsamlı olursa olsun, yapısını ve çalışmasını tam olarak açıklamak yeterli değildir. Partiler tanımların ötesindedir; dünyanın koşulları, ülkelerin gelişim düzeyi ve kitlelerin ihtiyaçları ile şekillenirler. Bu nedenle, süreç içinde, gelişen ve değişen kuruluşlardır. Partiler demokrasinin temsili kurumları olarak ortaya çıkmıştır. Her ülkenin sosyal yapısına ve uluslararası ilişkiler ağının koşullarına bağlı olarak zengin bir çeşitlilik gösterirler. Benzerlikler artmakla birlikte, mücadele, organizasyon biçimi ve kapsamı açısından farklı özelliklere sahiptirler (Aydoğan, 2018).

Partilerin; kitle veya kadro partileri, sağ ve sol partiler, legal-illegal partiler, düzen ve düzen dışı partiler, parlamento içi-parlamento dışı partiler, sınıf partileri, ulusal partiler gibi birçok türü vardır. Ancak partilerin gücünü türü ya da biçimi değil, kitlelerden aldığı destek belirler. Bu destek, sorunlara çözüm üretme ve üretilen çözümleri uygulama konusunda halka verilen güvenle sağlanabilir. Çünkü güven sağlama, kitleleri organize edebilmenin ön koşuludur (Uzun, 2013).

Program her partinin anayasasıdır. Siyasi partiler, programlarında kısa, orta ve uzun vadede elde etmek istediklerini açıkça yansıtmalıdır. Parti programları, özellikle çok partili siyasi sistemlerde, sadece partiyi ve sahip olduğu üyeleri değil, aynı zamanda toplumu oluşturan tüm bireyleri de ilgilendiren belgelerdir. Çünkü iktidar durumunda uygulanacak program, pozisyon ve düşünceye bakılmaksızın tüm toplumu etkileyecektir. Öte yandan, program tarafından belirlenen kısa, orta ve uzun vadeli çalışmalar da; organizasyonun işleyişini ve uygulama yöntemlerini belirler. Tüyük, parti birimlerinin en üstten en alta kadar parti üyelerinin bağlı olduğu kuralları belirleyen koşullar kümesidir. Kısaca, partilerin anayasası programları ise, tüyükleri de uygulama yasalarıdır. Günümüzde siyasi partiler tüm dünyada demokratik yaşamın en temel ve vazgeçilmez örgütleri olarak kabul edilmektedir. Siyasi bir sistemi demokratik olarak tanımlamak için, özgür ve rekabetçi bir parti rejimine sahip olup-olmadığına bakmak gerekir (Aydoğan, 2018).

Demokrasi Nedir?

Demokrasi kavramı Yunancada halk anlamında olan “demos” ile güç ve yönetim anlamına gelen “kratein” kelimelerinin birleşmesinden oluşur ve “halkın yönetimi” anlamına gelir. Demokrasi, tarih boyunca ülkeden ülkeye farklılık gösterdiğinden genel kabul görmüş bir tanımını yapmak oldukça zordur. Literatürde 500'den fazla demokrasi tanımından bahsedilmektedir. Fakat hem yöntem hem de yönetim şekli olarak demokrasinin net tanımı Abraham Lincoln tarafından yapılmıştır. Lincoln'e göre, demokrasi, “Halkın, halk tarafından, halk için yönetilmesi”dir (Beetham, 2006).

Demokrasi zaman ve mekân, siyasi kültür, tarih ve ekonomik duruma göre değişiklik gösterebilir. İlk demokrasi uygulamalarının olduğu Yunan şehir devletlerinde nüfus az olduğundan, karar alma mekanizmasına katılım sınırlı olduğundan ve yetkisi olan herkesin karar alma sürecine doğrudan katılım göstermesinden dolayı bu uygulamaya doğrudan demokrasi denmiştir. Zamanla hem nüfusun artması hem de oy hakkının yaygınlaşması ile birlikte herkesi bir arada toplamak imkânsız olduğundan kararlar temsilciler yoluyla alınmaya başlandı ki buna da temsili demokrasi dendi. Temsili demokrasinin en büyük sorunu demokratik temsili ve katılımın tartışmalı olmasıdır. Çağdaş demokrasilerde sadece demokratik kurumların varlığı yetmez onların yanında insan hakları, hukukun üstünlüğü ve ifade özgürlüğü gibi değerlerin de sağlanması gerekir (Erdoğan, 2007).

Demokrasi sadece seçimlerin yapıldığı bir rejim değildir, aynı zamanda temel hak ve özgürlüklerin sağlandığı bir sistemdir. Demokrasinin en önemli özelliği halkın karar alma mekanizmasına katılımıdır. Bu sayede halkın çıkarları, hak ve özgürlükleri korunmuş olur. Ancak bunların sağlanması için katılım kanallarının açık tutulması, hak ve özgürlüklerin güvence altına alınması gerekir. Demokrasi dinamik ve sürekli gelişen bir süreçtir ve biz bu sürece demokratikleşme süreci diyoruz. Demokratikleşme bir siyasal sistemin demokrasiye doğru evrilmesidir ya da kısaca rejim değişikliği olarak tanımlanabilir. Fakat bu değişikliğin demokratik yönde olması gerekir. Yani demokratik olmayan bir rejimin demokrasiye geçmesi ya da yarı-demokratik olan bir sistemin daha ileri düzeyde bir demokrasiye evrilmesidir. Başka bir ifadeyle bir ülkenin demokrasisini konsolide etmesi için yapmış olduğu her türlü sosyal, siyasal, yasal ve anayasal reformlara demokratikleşme denmektedir. Demokratikleşme bir süreçtir, dolayısıyla zamana ihtiyaç duyar. Bir ülke ne kadar demokratikleşme düzeyini yükseltirse yükseltsin daha da gideceği bir üst nokta olabileceği ileri sürülür (Tilly, 2011).

Sonuç olarak bugün geldiği nokta itibariyle demokrasi, sadece bir yönetim şekli olmayıp aynı zamanda bir yaşam biçimi olarak da tarif edilmektedir. Baş-

ka bir ifadeyle sadece seçimler bir rejimin demokrasi olması için yeterli değildir, aksine periyodik, adil ve şeffaf seçimlerle beraber temel hal ve özgürlüklerin sağlanması, demokratik bir kültürün oluşması ve farklılıklara saygının pekiştirilmesi gerekir. Bu da ancak demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi gibi geniş çaplı projelerle mümkündür. Ancak, asıl önemli olan, demokratik bir toplum düzeninin toplum ve devletin kurum ve kuruluşları tarafından kabullenilmesi ve içselleştirilmesidir.

Siyasi Partilerin Ortaya Çıkışı

Siyasi partiler 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, siyasi partiler modern sanayi toplumunun ürünleridir. Şimdi, neredeyse her yerde vardır. Dünyada var olmayan tek yer diktatörlük veya askeri yönetim tarafından yönetilen ülkelerdir. 1850'lerde, dünyadaki hiçbir ülke bugünkü anlamda partileri bilmiyordu. O zaman, düşünce akımları, popüler dernekler, felsefi dernekler ve parlamenter gruplar vardı, ancak parti yoktu. Siyasi iradenin oluşumunu belirleyen örgütler olarak partilerin ortaya çıkışı eskidir, ancak İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra anayasal bir kurum haline gelmişlerdir. Partiler, ilk kez 1947'de İtalya'da anayasal bir kurum olarak kabul edilmiş, daha sonra 1949'da Almanya'da kabul etmiştir (Aydoğan, 2018).

Bugün, oldukça basit bir şekilde, siyasi partiler modern siyasetin temel örgütlenme ilkesi haline gelmiştir. Yine bugün siyasi partiler devlet ve sivil toplum arasındaki hayati bağlantıyı oluşturmaktadır. Ancak siyasi partiler hiçbir şekilde aynı değildir. Sadece örgütsel yapı ve ideolojik yönelim açısından farklılaşmakla kalmıyor, aynı zamanda daha büyük bir siyasi sistem içinde farklı roller oynuyorlar. Partilerin yönetim düzeni içinde yer alması ve mevcut konumlarına ulaşması, Batı'da başlayan ve son iki yüz yılı kapsayan süreçte olmuştur. Siyasi partilerin ortaya çıkışı, gelişimi ve siyaseti yönlendirmesi kapitalist ilişkilerin ürünüdür. Demokrasiyi yaymak amacıyla değil, sınıf mücadelesi için kurulmuşlardır. Türkiye'deki siyasi partiler ise sosyal ilişkilerin bir sonucu olarak değil, Batı'nın aksine, Batı'ya benzeme arzusunun ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Yapay ve taklitçidir. Bu nedenle, genel bir özellik olarak, insanların gelişim arzusuna cevap veremediler (Uzun, 2013).

Türkiye'de Siyasi Partilerin Ortaya Çıkışı, Gelişimi ve Demokrasiye Katkıları

Osmanlı İmparatorluğu'nda reform yapmak amacıyla 19. yüzyılın ikinci yarısında siyasi parti kuruma çabaları görülmektedir. Bu çabalar 1908'de ilk somut sonucunu vermiş ve İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin (İTC) imparatorluğun ger-

çek hükümdarı olarak sultanın yerini aldığına başarıya ulaşmıştır. Araştırmacılar arasında İkinci Meşrutiyet dönemini Türk siyasi hayatının laboratuvarı olarak görme eğilimi oldukça yaygındır. Öyle olsa bile, bu siyasi laboratuvarın maliyeti ülke için çok yüksek olmuştur (Foreign and Commonwealth Office (FCO), 1973).

1923'te Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra yeni partiler oluşmaya başladı, ancak tek partili bir sistem lehine çok partili bir sistem terk edildi. Bu durum 1923-1938 yılları arasında Mustafa Kemal'in Türkiye'de Batı tarzı devrimler yapmasını kolaylaştırmıştır. 1930'dan İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar, Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) tek siyasi partiydi. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye çok partili bir sisteme geri döndü (Çavdar, 2008).

Osmanlı Dönemi: Siyasi Partiler ve Demokrasi (1876-1922)

Osmanlı İmparatorluğu baskı grupları konusunda uzun deneyime sahipti, ancak 19. yüzyılın son çeyreğine kadar herhangi bir örgütlü siyasi toplum veya muhalefet ortaya çıkmadı. Türkiye bu dönemde Avrupa etkilerinden izole edilmişti, dolayısıyla milliyetçiliğin, liberalizmin ve demokrasinin eğitimli seçkinler arasında yayılması, Türkiye'nin eski ve otokratik hükümet sistemi ile hoşnutsuzluğunu ortaya çıkarmıştı. 1865 yılında Osmanlı Padişahını anayasal bir hükümdara dönüştürmek amacıyla Genç Osmanlılar Cemiyeti kuruldu. Bu cemiyetin faaliyetleri sonucu Sultan II. Abdülhamid 1876'da bir anayasa ilan etmek zorunda kaldı. Ancak anayasa sadece iki yıl sonra askıya alındı ve Meclis kapatıldı. Bununla birlikte, reform baskısı devam etti ve 1889'da dört tıp öğrencisi tarafından Osmanlı İttihat Cemiyeti kuruldu. Hızla büyüdü ve sonunda bir grup ordu subayı tarafından 1906 yılında kurulan Osmanlı Hürriyet Cemiyeti ile yakın temaslar geliştirdi. İki cemiyet 23 Temmuz 1908 devriminde işbirliği yaptı ve bu da 1876 Anayasasının restorasyonunu zorunlu hale getirdi (FCO, 1973. Akşin, 2017).

1908 devriminden sonra İTC İmparatorluğun gerçek yöneticisi olarak padişahın yerini aldı. 1908'den 1918'e (1912'de kısa bir süre hariç), ilk önce gizli bir cemiyet olarak ve daha sonra bir siyasi parti olarak (12 Nisan 1909) imparatorluğu yönetti. Göreceli siyasi özgürlüğün ilk döneminden sonra, 1909'da 1908 seçimlerinde bir koltuk kazanan Ahrar (Liberal) Partisine baskı yaparak padişah kadar otokratik hale geldi. İTC'ye karşı etkili bir muhalefet, muhaliflerin liberal bir birlik oluşturmak için diğer muhalefet güçleriyle birleştiği Kasım 1911'e kadar gelişmedi. Nisan 1912'de İTC, hileli bir genel seçim olduğu düşünülen seçimde yine başarılı oldu, ancak "Halaskar Zabitan/Kurtarıcı Subaylar" adlı bir grubun askeri komplosu tarafından devrildi. Fakat çok geçmeden İTC bir darbe ile Ocak 1913'te iktidara tekrar geldi ve daha sonra İmparatorluğun dağıldığı Birinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar (Ekim 1918) hüküm sürdü (FCO, 1973; Tunaya, 2003; Uzun, 2013).

İTC, Türkiye'nin yakın tarihine hâkim olan ilk ve en büyük siyasi örgüt olarak damgasını vurdu. Dağılma sancıları olan imparatorluğun son on yılında, en çok vurgulanan, bir özgürlük atmosferinin yaratılmasıydı. Bu dönemde en sık kullanılan, cemiyet özgürlüğü idi. Siyasi partiler (tüm karmaşık yapılarına rağmen) aynı yasal statü altında kuruldu. Özellikle, 1913 yılına kadar, ilk beş yılda, çok fazla cemiyet toplumda var olma, bir benlik bulma girişiminde bulundu (FCO, 1973; Uzun, 2013).

Osmanlı siyasi tarihinde 23 Temmuz 1908 tarihine kadar açık çoğulculuk rejimi yoktu. Bu tarihte, Osmanlı tarihinde ilk kez, "Hürriyet Bildirgesi" bir anayasa-cı rejimin başlangıcıydı. Bu aynı zamanda çok partili rejimin başlangıcıydı. Yakın tarihimizde "İkinci Meşrutiyet ya da İkinci Anayasal" dönem olarak adlandırılan dönem Türkiye'nin gelişmesinde ileri ve cesur atılımlarla doludur. Bir açıdan bu dönem, yüzyıllardır yaşanmış olan sıkıntıların, özlemlerin ve umutların başlangıcıydı. Bununla birlikte, yasal metinlerde yapılan değişiklikler ne baskıyı ortadan kaldırmış ne de gerçek bir özgürlükçü rejim getirmişti (FCO, 1973; Tunaya, 2003).

Tarihin kavşağında, Batı emperyalizmi doruğa ulaştığında ve Avrupa büyük bir savaşa doğru koşarken, Osmanlı aydınları "özgürlük" ilan ettiler. Osmanlı Devleti, jeopolitik konumu nedeniyle Batı emperyalizminin sömürge alanıydı. Sosyal ve politik yapısının geri kalmışlığını kendi dinamikleriyle çözemediği için dışarıya bağımlıydı. Bir şekilde bütün ipleri dışarının elinde idi. İkinci Meşrutiyet döneminin en ilginç yönü, Osmanlı tarihinde ilk kez düşünen bir toplumun görülmesidir. Aydınlar ve bürokratlar görev bilinciyle, tek bir soruya cevap aradılar: *Bu devlet nasıl kurtulur?* (Tunaya, 2003; Uzun, 2013).

İttihat ve Terakki Cemiyeti yapısal olarak kitlesel bir partiydi, fakat homojen değildi. Deneyimsiz bir Jakoben-grup, dış bağımlılıktan kaynaklanan sorunlara çözüm aramaktaydı. Ancak İTC'nin en önemli sorunu, Fırka-Cemiyet ayrılığı ve bunun neden olduğu sorunlardı. İttihat ve Terakki'nin bir parti mi yoksa bir cemiyet mi olduğu sorusu, sadece rakiplerine değil, aynı zamanda kendi üyelerine de meydan okuyan bir konu olmuştur. Fakat 1913 Kongresi sonucunda, bu ikilik ortadan kaldırıldı ve İTC kendisinin bir siyasi parti olduğunu ilan etti (Tunaya, 2003).

İttihat ve Terakki Cemiyeti, siyasi tarihimizde ilginç bir problemi ifade eder. Çökmekte olan imparatorluğun çöküşünün talihsiz bir baş aktörü olarak günümüzde de tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Enver Paşa'ya ve Talat Paşa'ya hakaret eden ve onları katiller sürüsünün çobanları olarak ananlar hala var. İttihatçılar Osmanlı İmparatorluğunu batırdı mı? Kuzey Afrika, Rumeli, Trablus ve Balkan Savaşlarında ülkenin topraklarını kaybettiler mi? Harb-i Umumi'ye

bilerek ve isteyerek mi girdiler? Dahası, Arap dünyasının kopmasına neden olduklar mı? Ve Onlar, Ermenileri sınır dışı eden organizatörler miydi? Bu tür soruları istediğiniz kadar çoğaltabilir ve kültürünüzün, ilgi alanlarınızın ve hayallerinizin izin verdiği ölçüde istediğiniz cevapları verebilirsiniz. Bu da yapıldı. İçte ve dışta bugün hala yapılıyor. Aslında, İTC hakkında yazılmış olanların az bir kısmı bilimsel, çok fazla kısmı ise dedikodu. İTC'inden bugüne, bu söylentiler, suçlamalar ve itirazların dışında, çok az belgesel malzeme kalmıştır. İTC sadece bir siyasi parti değildi. Tarihsel bir dönemin ve bir neslin tüm sorunlarını yüklenen ve yansıtan bir partiden daha fazlasıydı (FCO, 1973; Uzun, 2013).

İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin kaderi neredeyse Osmanlı İmparatorluğu'nun kaderi ile bütünleşmiştir. İTC'de aynı çizgiyi takip eder. On yılın iniş çıkışlarını takiben, bir siyasi örgütün ilginç gelişimsel eğrilerini gösterir. Tarih, İttihatçıları bir kavşağa getirdi ve işlevlerini belirledi: Çok uluslu etnik yapısı ve ülkesi ile imparatorluğu korumak; aynı zamanda demokratik bir rejim kurmak ve bu devasa yapıyı sosyo-ekonomik planda geliştirmek (Tunaya, 2003).

İTC, on yılın (1908-1918) tüm siyasi hayatına hâkimdi. İttihatçılar, klasik zekânın ilkelerini ve değerlerini sarsarak, Abdülhamid yönetimini yıkararak anayasal monarşiyi getirebildiler mi? Elbette değil. İTC'nin terimin tam anlamıyla bir sınıf partisi olmadığı açıktır. Türkiye'nin yakın tarihi olarak ilk yaygın, disiplinli, hevesli, hırçın ve aynı zamanda deneyimsiz ve acımasız kitle örgütleri İTC modelini yarattı. Ancak gelişmeler İTC'nin kitleleri harekete geçirebilecek siyasi bir güç olduğunu kanıtlıyor. İttihatçılar, temkinli bir şekilde, halka rağmen yukarıdan aşağıya devrime inanan bir ekipti. İttihatçılık, komitacılık ve partizanlığın bir karışımıydı. Bu bütün bir nesli sembolize eden "bir kültür ve bir kafa" meselesiydi (FCO, 1973; Uzun, 2013).

Hürriyet ve İtilaf Partisi, İkinci Meşrutiyet döneminin en büyük ve en güçlü muhalefet partisidir. 21 Kasım 1911'de kuruldu. Memnun olmayan insanların ülke çapında toplandığı bir çatı haline geldi. Amaç İttihat ve Terakki Cemiyeti'ni yok etmektir. İdeolojisi Osmanlıcılık, Âdem-i Merkezilik, Anayasacılık ve liberal ekonomiydi. 11 Aralık 1911'de İstanbul seçimlerini bir oyla kazandı (195 oya karşı 196 oy ile). Bu büyük bir sürpriz oldu ve iktidarda huzursuzluk yarattı. Fakat 1912 seçimlerinde başarısız oldu. 1914 seçimlerine katılmadı ve 1919 seçimlerini boykot etti. Bir sınıf partisi değildi. Tek Kongresi 3 Haziran 1912'de yapıldı. 1911-1918 arasında İttihat ve Terakki Cemiyeti'ne karşı mücadele edemedi. Ancak Mondros Mütarekesi sonrası intikam içinde yeniden ortaya çıktı. Mondros Mütarekesi'nin bir sonucu olarak İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin geri çekilmesiyle doğan güç boşluğunu doldurmak için harekete geçti. İstanbul'un karmaşık ortamında en büyük siyasi güç olduğunu iddia eden Hürriyet ve İtilaf Partisi, 22 Ocak 1919'da yaptığı

ilk açıklamada yeniden doğduğunu açıkladı. Ancak Fırka, sen-ben kavgasından kurtulamadı, siyasi birlik ve homojenlik kazanamadı (FCO, 1973; Tunaya, 2003; Uzun, 2013). Hürriyet ve İtilaf Partisi, Anadolu hareketine karşı çıkan herhangi bir kişi veya örgüt gibi, Bağımsızlık Savaşı'nın sonunda tarih sahnesinden çekildi. 1922 zaferi sonucunda bir panik başladı. Kurtuluşun gerçek yolu yurtdışına gitmek olarak kabul edildiğinden yüzlerce muhalefet partili kaçmak için padişahın para istemek için sarayın kapısını aşındırdı (FCO, 1973; Tunaya, 2003).

Cumhuriyet Dönemi: Siyasi Partiler ve Demokrasi (1923-1980)

1918'de Osmanlı İmparatorluğu'nun yenilgisi ve daha sonra Türkiye'ye karşı müttefik ve Yunan müdahalesi, bir dizi milliyetçi direniş örgütünün oluşturulmasına neden oldu. Bunlar Osmanlı hukukuna göre cemiyet olarak tescil edilmiş ve nihayetinde Dokuzuncu Ordu Müfettişi Mustafa Kemal tarafından yönetilen "Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Derneği" olarak birleştirilmiştir. Bu milliyetçi gruplar Mart 1920'de Ankara'da Büyük Millet Meclisi'ni (BMM) kurdular ve 29 Ekim 1923'te Mustafa Kemal (Atatürk) başkanlığında Türkiye Cumhuriyeti'ni ilan ettiler. 20 Nisan 1924'te BMM, her dört yılda bir dolaylı oylama sistemi üzerinde tek bir meclisin seçilmesini sağlayan yeni bir anayasayı kabul etti. Ağustos 1923'te Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Derneği, "Halk Partisi" adlı bir siyasi partiye dönüştü. 1923 yılının Kasım ayında "Cumhuriyet Halk Partisi" (CHP) adını aldı. 1931'de altı ilke (Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Laiklik, Devletçilik ve İnkılapçılık) "altı ok" olarak adlandırıldı ve partinin programına dâhil edildi (FCO, 1973; Uzun, 2013. Ayrıca bkz. Uyar, 2012).

CHP yüzyıllara yaklaşan uzun ömrünü neye borçlu? Değişen dünyaya ve ulusal siyasi konjonktüre rağmen, bir parti bu kadar uzun süre nasıl hayatta kaldı? Bu sorunun en kısa cevabı, partinin kendisini kurduğu devletle özdeşleştiği ve varlığını devletin varlığına bağladığı söylenebilir. Ancak değişen dünyada, CHP'yi canlı tutan iki önemli unsurdan bahsedilebilir; biri ideolojisi, diğeri kurumsal yapısıdır. Çünkü ne kurucu ideoloji ne de partinin kurumsal yapısı düşünüldüğü kadar sert olmuştur. Bu nedenle, mevcut yumuşak ideoloji, tek parti döneminde olduğu kadar çok parti döneminde de işlevlerini kaybetmemiştir. Bu nedenle, parti ideolojik olarak değişse de, Kemalist olma iddiasını kolayca koruyabilmiştir. Parti aynı zamanda ideolojik yumuşaklığın esnekliğini kurumsal olarak kullandı ve en otoriterden en demokratik olana kadar periyodik olarak serbest hareket edebildi. Zaten partiyi uzun zamandır hayatta tutan, siyasi yaşamdaki değişikliklere ayak uydurabilmesiydi. Bu nedenle, partinin kuruluş yapısına sadık kalmadığını iddia eden muhafazakârlar ile dünya siyasi konjonktürüne ayak uydurmaya çalışan yenilikçiler arasında iç siyasi mücadele yaşanıp geldi. İnönü dönemi de dâhil

olmak üzere her dönemde parti yönetimi parti içi muhalefet tarafından Atatürk'e, ilkelerine ve devrimlerine sadık kalmamakla suçlandı. Sonuçta Mustafa Kemal'in, İnönü'nün, Ecevit'in, Baykal'ın ve Kılıçdaroğlu'nun CHP'leri aynı parti değildir. Türk siyasi tarihinde partiler liderleriyle var olmaktadır (FCO, 1973).

Yani burada otomatik olarak akla gelen soru şu; hangi CHP? Bu soru Türk siyasi tarihinde kurulan tüm partiler için geçerlidir. Örneğin, 1950-54 dönemindeki Demokrat Parti, 1954-57 ve 1957-60 dönemlerinden oldukça farklıdır (veya tersi). Yine 1965-69 Adalet Partisi ve 1969-71 Adalet Partisi birbirinden farklıdır. 1983-87 Anavatan Partisi ile 1987-91 Anavatan Partisi farklıdır. İktidara gelen tüm bu siyasi partilerin ortak noktası, partinin ve liderinin daha otoriter ve daha anti-demokratik hale gelmesidir. Bu nedenle, Türk siyasi partilerinde değişim ve dönüşümün demokratik değil, anti-demokratik olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (FCO, 1973; Uzun, 2013).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, Batı demokrasilerinin zaferi ve Türkiye'nin Birleşmiş Milletlere katılımı ile rejimi özgürleştirmeye yönelik iç baskılar arttı. İnönü, hükümetin CHP dışındaki siyasi partilerin varlığına ilişkin yasağı hafifletti ve ilk önemli muhalefet partisi, 7 Ocak 1946'da kurulan Demokrat Parti (DP) idi. Millet Partisi (MP), DP'den ayrılan bir dizi muhafazakâr ve milliyetçi muhalif tarafından kuruldu. DP gibi, étatizm'e (devletçiliğe) karşı çıktı, ancak DP'yi CHP ile gizli anlaşma yapmakla suçladı. Dini gericilikten alan laiklik karşıtı bir partiydi.

Onlarca yıllık CHP yönetiminden memnuniyetsizlik DP'yi 1950 seçimlerinde iktidara getirdi. Ancak DP hükümetinin ilk popülaritesi azaldığında, 1950'lerin ortalarında, muhalefet partilerini zayıflatmak ve ülkedeki siyasi özgürlükleri kısıtlamak için baskıcı önlemlerle egemenliğini pekiştirmeye çalıştı. Muhalefet partilerinin pozisyonuna yönelik saldırısı, Nisan 1960'da tüm parti faaliyetlerinin askıya alınmasıyla sonuçlandı ve bu da 27 Mayıs askeri darbesinin nedenlerinden biri oldu (FCO, 1973; Ahmad, 2010).

Demokrat Parti iktidarda olduğu 1950-60 yılları arasında ülke siyasetinde önemli bir rol oynamıştır. 1950 seçimleri Türk siyasi tarihinde bir dönüm noktasıydı. Seçimler sonucunda bir dönem kapanıyordu, bazıları için umutluydu, bazıları için kaygılıydı. Ancak Demokrat Parti aslında CHP'den düşünce olarak pek de farklı değildi. Aralarındaki fark, fikri değil yönetseldi. Mesela, CHP ve DP'de faaliyet gösteren siyasi aktörlerin partilerini değiştirdiğinizde Namık Gedik'in Şükrü Kaya gibi davranmayacağını ve Şükrü Kaya'nın Namık Gedik gibi davranmayacağını söylemek zordu. 1950 ve 1954 yılları arasında göreceli bir refah dönemi yaşandı. 1950-54 yılları arasındaki gelişmelerin en önemlileri şüphesiz iktidar ve muhalefet arasında gelecek yıllarda mumla aranacak karşılıklı hoşgörüyü.

Çünkü 1954-57 ve 1957-60 dönemlerinde iç siyasette gerginlik arttı ve önceki yıllara göre daha sorunlu bir ekonomik dönem yaşandı. Enflasyon hızla yükseldikçe, özellikle sabit gelir gruplarında düşen satın alma gücünün rahatsızlığı, iktidara karşı geleneksel bürokratik muhalefeti artırdı (FCO, 1973; Uzun, 2013).

Demokrat Partiden sonra 1960-1961 ve 1971-1973 yılları arasında “teknokrat” hükümet formülü altında dolaylı bir askeri yönetim dönemleri yaşandı. 27 Mayıs 1960’da ordu iktidarı ele geçirdi. Ancak Milli Birlik Komitesi (MBK) yeni bir anayasa ve özgür bir seçim ile kısa sürede siyasi hayata dönmeyi başardı. Böylece Ocak 1961’de tüm siyasi faaliyetleri kısıtlayan ilk yasağını yumuşattı ve bir ay içinde mevcut partilere ek olarak on bir yeni parti kuruldu. Kurulan yeni partilerin en önemlileri, DP’nin mirasçısı olduğunu iddia eden Adalet Partisi (AP) ve Yeni Türkiye Partisi (YTP) idi. Temmuz 1961’de, yapılan referandum ile MBK’nin önerdiği yeni anayasa onayladı ve vaat edilen seçimler Ekim ayında yapıldı (FCO, 1973; Ahmad, 2010).

İngiliz belgelerine göre, Türk siyasetinin temel ikilemi demokrasinin reformları engellemesiydi. Demokratik süreç genellikle muhafazakâr partiler (örneğin, Demokrat Parti ve Adalet Partisi gibi) lehine idi. CHP dâhil olmak üzere, aydınların ve Silahlı Kuvvetlerin reform talepleri hayal kırıklığı ile sonuçlandı. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonraki iki dönem askeri müdahale ile sonuçlandı: biri doğrudan ve biri dolaylı olmak üzere, reformu güvence altına almak ve eksikliğinden kaynaklanan bozukluğu bastırmak içindi. Adalet Partisi dâhil hiçbir Türk Hükümeti, güçlü reformcu azınlığın isteklerini, bu azınlığın bir parçası olan Silahlı Kuvvetlerin müdahale riskini ve sivil düzensizliği davet etmeden, görmezden gelemeceğini öğrenmediği sürece, barışçıl ve demokratik değişiklikler için umutlar zayıf olacaktı (FCO, 1973).

Sonuç

Türk siyasetinin temel ikilemi, demokrasinin reformu engellemesiydi ve sonuç olarak, reform yapmak isteyenler, bunu yapmak için antidemokratik araçlara başvurmak zorunda kaldılar. Atatürk, devrimlerini ordu ve tek partili bir sistem tarafından desteklenen yönetim ile yapmıştı. Çok partili demokrasinin kurulması, Atatürk’ün reform ideallerinin en aktif destekçileri olan CHP, Silahlı Kuvvetlerin ve aydınlardan oluşan güçlü bir azınlığın hayal kırıklığına uğramasına neden oldu. Çünkü demokratik süreç, Türk toplumunun geleneksel kesimleri tarafından desteklenen muhafazakâr partilere (Demokrat Parti ve Adalet Partisi gibi) yönetim gücünü verme eğilimindeydi. Bu, reformları güvence altına alma ve ülkedeki düzeni sağlama amacıyla iki kez askeri müdahaleye yol açtı. Hızlı bir çözüm kaçınılmazdı, fakat ikilem sadece zaman ve eğitim ile çözülebilirdi.

Demokratik kurumlar, hükümette bulunan herhangi bir partinin muhaliflerine karşı demokrat davranmaması nedeniyle darbeler yaşadı. Tüm partilerden sık sık ayrılmalar tutarlı ve istikrarlı hükümetlerin kurulmasını engelledi. 12 Mart 1971, reform için belli miktarda askeri baskıya tanık oldu, ancak sonunda ordu kontrolü ele geçirmede. Tüm reform girişimleri AP çoğunluğu tarafından engellendi. AP'nin istekleri genellikle galip geldi. Aslında, kabul edilen neredeyse tek mevzuat AP tarafından yönetilecek olan gelecekteki bir hükümetin yetkilerinin güçlendirilmesiydi. Başlangıçta ordu tarafından talep edilen sosyal, ekonomik ve idari reformlar gerçekleşmedi. Ordunun demokratik olarak seçilmiş hükümetler üzerindeki vesayetinin devam etmesi bekleniyordu. Bu nedenle, herhangi bir AP hükümeti, Silahlı Kuvvetler de dâhil olmak üzere büyük ve etkili bir azınlığın reform taleplerini tamamen görmezden gelemezdi. Silahlı Kuvvetlerin doğrudan müdahalesi her zaman bir olasılık olsa da, perde arkasından baskı yapmaya devam edecekleri açıktı.

Ecevit, 1972 ve 1973'te CHP'deki geniş kapsamlı değişikliklerin partiyi saf-laştırdığını ve tutarlı bir muhalefet politikası sağladığını iddia etti. Yeni sanayi sınıfı ve gençlerin desteğini kazanmayı amaçlayan bu yaklaşım, ilk kez AP'ye karşı radikal bir alternatif sunmaya adaydı. Ancak buna rağmen yakın gelecekte CHP için bir seçim başarısı olası değildi. Aslında Ecevit, 1977 seçimlerini kazanmayı hedeflediğini özel olarak itiraf etmişti. Çok partili demokrasinin ilk döneminde bir takım bölünmelere rağmen CHP hala ikinci büyük partiydi. Ancak söz konusu dönemde, ordudan başka, CHP dâhil partilerin hiçbiri, AP'nin pozisyonuna önemli bir tehdit/muhalefet oluşturacak güçte değildi.

İngiliz Dışişleri Bakanlığına göre 1908'den sonra Türk siyasetinin temel sorunu, demokratik ve anti-demokratik tutum arasındaki ikilemdi. Yani bir yandan hem demokrasinin hem de ülkenin ilerlemesini istiyordu, öte yandan bunun demokrasi ile yapılamayacağını düşünüyordu. Başka bir deyişle, demokrasinin reformları engellediği varsayımıydı. Bu düşüncenin sonucu, ülkenin gelişimi için reform yapmak isteyen liderlerin veya partilerin demokratik olmayan araçlara başvurusuydu. Böylece, Türk siyasetinde, daha fazla özgürlük ve demokrasi vaa-diyle iktidara gelen hemen hemen her yeni parti ya da lider tarafından eleştirilen liderlerin ya da partilerin durumu, hatta bazen daha anti-demokratik, hatta bazen daha fazla geride kaldı. Başka bir deyişle, anti-demokratik olarak eleştirilen selef-lerinin, uygulamalarını sürdürdükleri ve ülkenin kalkınması için iddia ettikleri tüm anti-demokratik tutumları haklı çıkarmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Ayrıca bu tavrın 1908'den bu yana kurulan ve iktidara gelen hemen hemen her siyasi parti ve liderde görülmesi adeta bir gelenek haline gelmiştir. Bu durumu ilk kez ve en basit haliyle İttihat ve Terakki Cemiyeti'nde ve liderlerinde görmek mümkündür.

İttihatçı liderlerin en güçlü destekçisi ordu ve toplumdur. Yine Atatürk'ün laik, demokratik ve gelişmiş sanayi devletlerinin ideali doğrultusunda yaptığı devrimler ordu ve tek partili bir sistem tarafından desteklendi.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra çok partili bir hayatın/demokrasinin ortaya çıkması, Atatürk'ün reform ideallerinin en aktif destekçileri olan üst düzey sivil ve askeri bürokratların ve aydınların hayal kırıklığına uğramasına neden oldu. Çünkü demokratik sürecin, Türk toplumunun geleneksel kesimleri tarafından desteklenen muhafazakâr partilere yönelik eğilimi hızlandıracağı ve bu nedenle Atatürk reformlarının kesintiye uğrayacağı düşünülüyordu. Aslında, bu düşünce biçimi, reformların ve ülkenin güvenliğini sağlamak için üç askeri müdahaleye yol açmıştır.

Demokratik kurumlar, iktidara gelen her partinin muhaliflerine karşı sert anti-demokratik tutumlarından etkilendi. Bu nedenle demokratik kurumlara dayalı tutarlı ve istikrarlı bir demokrasi gelişmedi. Bu, orduyu demokratik olarak seçilmiş hükümetler üzerinde bir vesayet rejimi kurmaya yönlendirdi. Bu nedenle hükümetlerin silahlı kuvvetlerin reform taleplerini görmezden gelmesi olası değildi. Silahlı kuvvetlerin doğrudan müdahalesi her zaman bir olasılık olarak var olmuştur. Sonuç olarak, 1950'den sonra, en büyük ikinci parti ve ana muhalefet partisi olmasına rağmen, ordu dışında, hiçbir parti CHP de dâhil olmak üzere merkez sağ partilere karşı önemli bir tehdit oluşturmadı.

İktidar partileri silahlı kuvvetlerin müdahale riskini tetiklemeden, muhalefet ve sivil toplumunun demokratik iradesini görmezden gelmeleri durumunda Türkiye'de barışçıl ve demokratik bir değişim için umut çok zayıftı. Hızlı bir çözüm olası olmasa da, kaçınılmaz değildir. Türk siyasetindeki bu ikilem ancak zaman ve eğitim ile çözülebilir.

Türk tarihine ve geleneklerine uyum sağlayan siyasi örgütler başarılı olmuş ve diğer toplumlara benzetme çabaları Türk halkı tarafından kabul edilmemiştir. Bu kuruluşlar halk ile bütünleşmiş ve halkın sosyal yapısı ve ihtiyaçlarına uygun kurulan bu örgütler ilk Meclisin başarılı olmasının da sebebidir.

Cumhuriyet öncesi kurulan hemen hemen tüm partiler sadece İstanbul ve Selanik çevresinde toplandı ve Anadolu halkıyla herhangi bir bağ kuramadı. Parti faaliyetleri, halktan kopuk ve kitleleri yeterince organize edemeyen dar kitlelerin faaliyeti olarak kaldı. Bununla birlikte, 1919-1938, örgütlerin başarılı olduğu ve toplumun geliştiği bir dönemdir.

1945'ten sonra, çok partililik, kontrollü bir öykünme dönemi, halka kapalı, parlamentarizm ve siyasi yabancılaşma dönemiydi. Halktan yabancılaşmayı ve Batı'ya bağlanırken siyasi parçalanmayı getiren bu dönem, bugüne kadar yoğun bir şekilde devam etti.

Emperyalizmin egemen olduğu ülkelerde, bağımsızlık savaşına dayanmayan partiler, halkın ve milletin sorunlarına çözüm getiremez, kitlelerle kaynaşamaz ve destek alamazlar. Bu tür partiler bağımsızlık gücünün kavrayışından yoksundurlar. Bu nedenle, ideolojik görünüşleri ve amaçları ne olursa olsun etkili olamazlar. Kendilerini; Sağ, Sol, İslamcı, Sosyal Demokrat ya da Kemalist gibi nasıl tanımlamış olurlarsa olsunlar sonuç değişmeden kalır.

Halkın ve milletin sorunlarını çözmek isteyen partilerin temel ilkesi emperyalizme karşı bağımsızlık, feodalizme karşı demokrasi olmalıdır. Bu iki temel ilkeyi programlarının başına koyan partiler başarılıdır ve kitlelere ulaşabilir. Bu şartı yerine getirecek olan parti kaçınılmaz olarak sınıf değil, ulusal bir parti olacaktır.

Başta sorduğumuz soruya dönersek: *“Türkiye’de bugüne kadar pek çok siyasi parti kuruldu, hâlihazırda birçok siyasi parti var ve hemen hemen her gün bir yenisi bu sayıya ekleniyor, fakat neden Türkiye’de bugüne kadar Batı tarzı gelişmiş bir demokrasi kurulmadı?”*

Yanıt bir nevi sorunun içinde gizli görünüyor. Önemli olanın nicelik değil nitelik olduğu anlaşılıyor. Parti içi demokrasinin olmadığı yerde demokrasiden söz etmek de mümkün değil. Bir ülkedeki siyasi partilerin yapısı bize o ülkenin siyasi sistemi hakkında çok açıklayıcı bilgiler verir. Siyasi partilerin demokratik ilkelere uygun olarak yapılandırılması ve işleyişi, o ülkedeki demokratik standartların da yükseldiği anlamına gelir. Gelişmiş ülkelerin demokratik seviyesine ulaşmada en önemli faktör, siyasi partilerin kendilerini demokratikleştirmeleri ve daha geniş kesimlerin taleplerini sisteme aktarmalarıdır. Bu bağlamda, siyasi partiler, sürece katkıda bulunabileceği ölçüde sistemi rahatlatacak, meşrulaştıracak ve demokratikleştirecektir.

Bir başka neden de Türkiye’deki partilerin kurumsal liderleriyle bağlantılı olmasıdır. Bu nedenle, siyasi partiler bugün demokrasi için bir ön koşul olmasına rağmen, her çok partili rejimin demokrasi olduğunu iddia etmek mümkün değildir. Çok partili sistemi belirleyen ana özellik, parti sayısının çokluğu değil, siyasi kutupların çokluğu ve aralarındaki ideolojik mesafenin fazlalığı, yani görüşün temel farklılıklarıdır. Başka bir deyişle, taraflar arasında tam bir bölünme vardır ve rejim üzerindeki uzlaşma oldukça düşüktür. Bu durum bugün Türkiye’de de yaşanmaktadır.

Sonuç olarak bugün Türkiye’de yaşanan asıl sorun; sınıfsal, etnik veya dini değil, ulusaldır. Yerel veya bölgesel değil, uluslararasıdır. Türkiye, geleceğini güvence altına almak ve varlığını korumak için siyasi güçlerini bir araya getirmeli ve yakın tehlike haline gelen emperyalizmle mücadele etmeye hazır olmalıdır. Bunun için tüm toplumu kucaklayan bir organizasyon kurmak gereklidir. Siyasi, sınıfsal, etnik

ve dini bölünmeleri erteleyen tarafların üzerinde kurulacak olan bu yapı; Bağımsızlık Savaşı'nın halk ayağını oluşturan ve birikimini mevcut koşullara uyarlaması gereken Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Derneklerine benzer bir yapıya sahip olmalıdır. Ne kadar parti kurulursa kurulsun, bu sağlanmadıkça Türkiye'nin bugün yaşadığı ve gelecekte karşılaştığı sorunlarını kendi iç dinamikleri ile çözüme becerisi olmayacaktır.

Kaynakça

- Ahmad, F. (2010). *Demokrasi sürecinde Türkiye (1945-1980)*. İstanbul: Hil Yayınları.
- Ahmad, F. (2014). *From empire to republic: essays on the late Ottoman empire and modern Turkey (Volume: I-II)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ahmad, F. (1993). *The making of modern Turkey*. London: Routledge.
- Akın, R. (2015). *Türk siyasi tarihi (1908-2000)*. İstanbul: Oniki Levha Yayıncılık.
- Akşin, S. (2017). *Jön türkler ve ittihat ve terakki*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Aybar, M.A. (2014). *Türkiye işçi partisi tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aydoğan, M. (2018). *Geçmişten günümüze parti ve örgütlenme*. Ankara: Galeati Yayıncılık.
- Beetham, D. (2006). *Demokrasi ve insan hakları*. (B. Canatan, Çev.). Ankara: Liberte Yayınları.
- Çavdar, T. (2008). *Türkiye'nin demokrasi tarihi (1839-1950)*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Çavdar, T. (2008). *Türkiye'nin demokrasi tarihi (1950'den günümüze)*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Demirel, A. (2015). *Birinci meclis'te muhalefet, ikinci grup*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demirel, T. (2017). *Adalet partisi, ideoloji ve politika*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Duverger, M. (1993). *Siyasi partiler (4. bs.)*. (E. Özbudun, Çev.). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Erdoğan, M. (2017). *Anayasal demokrasi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Foreign and Commonwealth Office. (1973). *The developments of political parties in Turkey (FCO 51/290/RR 5/9)*. London: The National Archives.
- Heywood, A. (2006). *Siyaset*. (Z. Kopuzlu, Çev.). Ankara: Liberte Yayınları.
- Kapani, M. (1999). *Politika bilimine giriş (11. bs.)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karpat, K. H. (2008). *Türk demokrasi tarihi: sosyal, kültürel, ekonomik temeller*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Koçak, C. (2014). *Belgelerle iktidar ve serbest cumhuriyet fırkası*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sarıbay, A. Y. (2001). *Türkiye'de demokrasi ve politik partiler*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Teziç, E. (1976). *Siyasi partiler*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Tilly, C. (2011). *Demokrasi*. (E. Arıcan, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Tunaya, T. Z. (2003). *Türkiye'de siyasi partiler (Cilt I-III)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Uyar, H. (2012). *100 soruda cumhuriyet halk partisi tarihi, 1923-2012*. Ankara: Anka Ajans.

- Uyar, H. (2012). *Tek parti dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi*. İstanbul: Boyut Kitapları.
- Uyar, H. (2017a). *Demokrat parti iktidarında CHP, 1950-1960*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Uyar, H. (2017b). *İki darbe arasında CHP, 1960-1971*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Uzun, T. (Ed.). (2013). *İttihat ve terakki'den günümüze siyasal partiler*. Ankara: Orion Kitabevi.
- Yeşil, A. (2002). *Terakkiperver cumhuriyet fırkası*. Ankara: Cedit Neşriyat.
- Zürcher, E. J. (1994). *Turkey: a modern history*. London: I. B. Tauris.

TOSYA RÜŞTİYE MEKTEBİ

Ercan ÇELEBİ¹

Giriş

Bilindiği üzere Osmanlı Devleti, kendisinden önceki Türk-İslâm devletlerinin tecrübelerinden de faydalanarak eğitim alanında, sistematik bir yapının oluşmasını sağlamıştır. Klâsik dönem Osmanlı eğitim kurumları mektepler, medreseler ile yaygın eğitim kurumları olarak görülen camiler, tekkeler, kütüphaneler, sahaflar, loncalar, evler, kıraathaneler ile muvakkıthane ve rasathanelerden oluşmakta idi (Taşkın, 2008, s. 343-366). Fakat ilerleyen zamanlarda sosyal, ekonomik ve askerî alanlarda ki gerileme ile birlikte, eğitim alanında da işlevini kaybettiği düşünülen klâsik eğitim anlayışı ve kurumlarının yerine, Tanzimat sonrası dönemde yeni eğitim kurumları oluşturulmaya başlanmıştır. Bu çerçevede Osmanlı askerî eğitiminde olduğu kadar Osmanlı modernleşme tarihinde de önemli bir adım olarak kabul edilen hendesehâne, daha sonra ise kara ve deniz mühendishaneleri kurulmuştur (Acar, Bir ve Kaçar, 2017, s. 83-89). Sivil eğitim kurumlarından olan sıbyan mektepleri ise yeni usûlde eğitim veren ibtidailere dönüştürülürken; diğer yandan orta öğretim kurumları diyebileceğimiz rüşdiye ve idadi mektepleri kurulmaya başlanmıştır. Eğitim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için 1857'de Maarif Nezareti kurulmuş, 1869 tarihinde yayınlanan Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile teşkilâtın idarî işleri ve görevleri kanunî bir hükme bağlanmıştır (Akyıldız, 2003, s. 273-274). 1881 tarihinden itibaren ise ilk defa Sivas, Diyarbakır, Erzurum, Mamuretü'l-Aziz ve Van vilayetlerine birer maarif müdürü atanmıştır (Kodaman, 1991, s. 66-67).

Rüşdiye mekteplerinin temelleri II. Mahmut döneminde eğitim alanında yapılan çalışmalarla atılmıştır (Öztürk, 1997, s. 300). 1838 tarihinde sıbyan mekteplerinin ıslâhı konusundaki çabalar ve bu okulların üstünde sınıf-ı sâni okullarının açılmasına karar verilmesi, beraberinde rüşdiye mekteplerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bundan sonra rüşdiye mekteplerinin idare işleri ile ilgilenecek *Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti* kurulmuş ve söz konusu Nezârete bir de nazır tayin edilmiştir (Kodaman, 1991, s. 38-39). Mekâtib-i Rüşdiye Nazırlığı'na tayin edilen Es'ad Efendinin gayretleriyle rüşdiye mektebinin nizamnâmesi hazırlanmış ve bu ilk açılan rüşdiye mektebine *Mekteb-i Maarif-i Adliye* adı verilmiştir. Rüşdiye mekteplerinin geliştirilmesi hususundaki çabalar Padişah Abdülmecid döneminde de devam etmiştir (Demirel, 2002, s. 66-73).

¹ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: ecelebi@kastamonu.edu.tr.

Bu mektepler, sıbyan mekteplerinin tamamlayıcısı olarak açılmış (Akyüz, 2008, 164; Ergin, 1977, s. 284) ve bu okullardan mezun olan kişilerin çeşitli devlet kademelerinde memurluk yapmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Fakat bu okullardan istenilen verim alınamadığından rüşdiye mektepleri, son dönemlerde genel orta öğretimin en alt düzeyindeki okullarını teşkil eder hale gelmiştir (Akyüz, 2008, 164; Kodaman, 1991, s. 91). 1869 tarihli Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile eğitimin her dalında olduğu gibi rüşdiye mektepleri için de bazı esaslar ortaya konulmuştur. Nizamnâmede 500 evi geçen kasabalarda bir rüşdiye mektebinin kurulması,² Müslümanlar ve gayrimüslimler için ayrı ayrı okulların açılması vurgulandıktan başka, rüşdiye mekteplerinin birinci ve ikinci öğretmenlerinin olması, bu okulların her türlü giderinin Vilâyet Maarif Sandıkları'ndan karşılanması, öğretim süresinin yine 4 sınıf üzerinden plânlanması, gayrimüslimler de düşünülerek her yılın Temmuz ve Ağustos aylarının sınav ve tatil ayları olarak kabul edilmesi belirtilmiştir (Bilim, 1998, s. 166).

1847 yılında başlangıç olmak üzere İstanbul'da Davut Paşa, Bâyezid, Üsküdar, Tophane ve Bâb-ı Âli civarında Ağa Camii'nde olmak üzere beş adet rüşdiye mektebi açılmıştır. İstanbul'da rüşdiye mekteplerinin kurulması yaygınlık kazanınca daha sonra taşrada Osmanlı Devleti'nin Avrupa topraklarında İşkodra, Edirne, Yanya, Berat, Prezrin, Delvine, Sofya, Şumnu, Yenişehir, Selânik, Filibe, Rusçuk, Vidin, Üsküp ve Manastır'da; Anadolu'da ise Konya, Ankara, Bursa, Trabzon, Erzurum, Kastamonu ve İzmir'de; Kıbrıs adasında ise Lefkoşe'de, Girit adasında Kandiyê'de ve Midilli adasında birer rüşdiye mektebi açılması kararlaştırılmıştır (Akyüz, 2008, s. 232; Demirel, 2002, s. 76-77). Bütün bu çabalardan sonra 1848-1869 tarihleri arasında 138 rüşdiye mektebinin kurulması sağlanmıştır. 1869-1876 tarihleri arasında ise bu sayı 287'ye ulaşmıştır (Bilim, 1998, s. 166).

13 Haziran 1872 (6 Ra 1289) tarihli bir tamim ile Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi gereğince rüşdiye mektebi binası temini hususu ahalinin görevlerinden sayıldığından (BOA, MF.MKT.1/73, 6 Ra 1289), bu okullar bina ve nitelik olarak zayıf kalmış; satın alınan,³ kiralanan⁴ ya da özellikle taşrada boş olan evler ve bazı konaklar bu amaçla kullanılmıştır (Kodaman, 1991, s. 96). Açıldıkları yıllarda yükseköğretime öğrenci hazırlayan birer orta öğretim kurumu şeklinde

² Örneğin şartları taşımayan ve 80 haneden ibaret olan Kastamonu'nun Araç kazasında her nasılsa açılmış olan rüşdiye mektebi daha sonra kapatılmıştır. Bkz. BOA, MF.MKT.118/9, 23 L 1307.

³ Örneğin Molla Gürani İnas Rüşdiye Mektebi Müdürü Recep Efendinin mektep binası olarak satın alınmasını tavsiye ettiği binanın, tahkikat için görevlendirilen Mekteb-i Rüşdiye Müfettişlerinden Abbas Efendi tarafından hazırlanan rapora istinaden uygun olduğu anlaşılmıştır. Bkz. BOA, MF.İBT.156/110, 30 Z 1322.

⁴ Örneğin Küçük Mustafa Paşa İnas Rüşdiye Mektebi binası olarak kullanılan hanenin yapılan tahkikat sonrasında gayet harap olduğu anlaşıldığından, Cibali civarında Reji İdaresi arkasında bulunan ve on iki odası bulunan bir hane mektep binası olarak kiralananmıştır. Bkz. BOA, MF.İBT.51/43, 14 Za 1311.

kabul edilen rüşdiye mektepleri, zamanla ilköğretim kademesine doğru kaymıştır. Nitekim rüşdiye mektepleri, ilki 1874'te açılan mülki idadilerin birinci kademesini teşkil eder hale gelmiştir (Öztürk, 1997, s. 300).

İstanbul'da kurulan rüşdiye mektepleri ile taşrada kurulan rüşdiye mektepleri arasında uygulamada bir takım farklılıklar görülmüştür. Nitekim bu durum her iki mektep için ayrı ayrı talimatnâmelerin hazırlanmasına da sebep olmuştur. Bugün rüşdiye mektepleri üzerine genel araştırmalar⁵ görüldüğü gibi daha yerel olmak üzere taşrada kurulan rüşdiye mekteplerine dair⁶ bir kısım çalışmalara da tesadüf edilmektedir. Bu çalışmada taşra rüşdiye mekteplerinden biri olan Tosya Rüşdiye Mektebi ele alınmıştır.

Tosya Kazasında Eğitimin Genel Durumu (1869-1903)

Tosya Rüşdiye Mektebi kurulmadan önce kazada canlı bir maarif hayatının varlığı dikkat çekmektedir. Bu çerçevede ilkokul seviyesindeki yaygın eğitim kurumlarından olan sıbyan mekteplerinin sayısı 1869 tarihli Kastamonu Vilâyet Salnâmesi'nde⁷ 45'i İslâm Sıbyan Mektebi ve 1'i Gayrimüslim Sıbyan Mektebi olmak üzere toplam 46 olarak gösterilmiştir (KVS, 1869, s. 102). Bu sayı 1882'de 80'i İslâm Sıbyan Mektebi ve 1'i Gayrimüslim Sıbyan Mektebi olmak üzere 81'e yükselmiştir (KVS, 1882, s. 114). Sıbyan mekteplerinin iptidâi mektebeplere dönüştürülmesinden sonra ise kazanın bir kısım mahallelerinde ibtidâi mektepler kurulmuştur. 1889 tarihinde Tosya kazasının İbni Selim, Çatma, Peykârbaşı, Hoca İmad ve Şehreküstü Mahalleleri'nde birer ibtidâi mektebin varlığı anlaşılmaktadır (KVS, 1889, s. 326-327). 1892'de mevcut ibtidâi mekteplere İlyasbey Mahallesi'nde açılan yeni bir ibtidâi mektep ilave edilmişse de aynı tarihte Çatma, Peykârbaşı, Hoca İmad Mahalleleri'ndeki ibtidâi mekteplere dair herhangi bir bilgiye yer ve-

⁵ Bkz. Uğur Ünal, *II. Meşrutiyet Öncesi Osmanlı Rüşdiyeleri (1897-1907)*, Gazi Kitapevi, Ankara 2008; Ayşegül Altınova Şahin, *Osmanlı Devleti'nde Rüşdiye Mektepleri*, Türk Tarih Kurumu, Ankara 2018; Fatma Kaya Doğanay, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Rüşdiye Mektepleri*, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Basılmamış Doktora Tezi, 2011.

⁶ Bkz. Mithat Aydın, "Denizli'de Rüşdiyelerin Kuruluşu ve Gelişimi", *Belleten*, C. LXXV, Sayı: 274, 2011, s. 815-843; Mithat Aydın, "II. Abdülhamid Döneminde Manastır Vilâyetinde Rüşdiye Okullarının Gelişimi", *History Studies*, C. 6, Sayı: 5, 2014, s. 51-84; Emel Demir Görür, "İnas Rüşdiye Mektepleri: Yanya Hamidiye İnas Rüşdiye Mektebi Örneği", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 8, Sayı: 36, 2015, s. 311-322; Biray Çakmak-Buket Gökçeoğlu, "Milas Kazası Erkek Rüşdiye Mektebi", *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, C. 13, Sayı: 25, 2016, s. 411-464; Biray Çakmak-B. Kul, "Osmanlı Taşrasında Maarifin Modernleşme Serüveni: Sandıklı Kazası Rüşdiye Mektepleri", Ed. Ahmet Özcan, *Halil İnalçık Armağanı III*, 2016, s. 318-368; Biray Çakmak-F. Yerlikaya, "Gebze Erkek Rüşdiye Mektebi", *I. Uluslararası Gazi Akçakoca ve Kocaeli Sempozyumu (2-4 Mayıs 2014)*, C. I, 2014, s. 1193-1209; Biray Çakmak, "Gediz Kazası Erkek Rüşdiye Mektebi (1873-1907) ve Mehmet Emin Efendi'nin Muallim-i Sâni Tayini", *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, C. 14, Sayı: 1, 2017, s. 223-251; Ali Rıza Gönüllü, "Alanya Rüşdiye Mektebi (1861-1913)", *Erdem*, Sayı: 73, 2017, s. 65-88; Yurdal Demirel, "Bayburt'ta Modern Bir Eğitim Kurumu: Bayburd Rüşdiyesi", *Erdem*, Sayı: 73, 2017, s. 43-64.

⁷ Kastamonu Vilâyet Salnâmesi bundan sonraki dipnotlarda KVS olarak gösterilecektir.

rilmemiştir (KVS, 1892, s. 390). 1893 ve 1894 tarihli salnâmelerde ise İbni Selim, Şehreküstü ve İlyasbey Mahallesi İbtidâi Mektepleri'nden bahsedilmektedir (KVS, 1893, s. 169-170; KVS, 1894, s. 201). 1896 tarihine gelindiğinde İbni Selim, Şehreküstü, İlyasbey Mahallesi İbtidâi Mektepleri'ne ilâve olarak yeniden Hoca İmad ve Peykârbaşı Mahallesi İbtidâi Mektepleri'ne yer verilmiştir (KVS, 1896, s. 156). 1899 tarihindeki önemli gelişme ise kazada bir adet inas ibtidâi mektebinin açılmış olmasıdır (KVS, 1899, s. 176). 1903 tarihinde Hoca İmad, İbn-i Selim, Kargı ve Hoca Fakih Mahalleleri'nde açılan inas ibtidâi mektepleriyle bu sayı beşe çıkmıştır (KVS, 1903, s. 193).

Diğer yandan 1876 tarihinden itibaren Tosya kazası idarî teşkilâtında eğitim işlerini yürütmek ve denetimini yapmak üzere bir Maarif Meclisi'nin teşkil edildiği görülmektedir. Kaza Maarif Meclisi 1876-1889 tarihleri arasında 1 reis ve 4 azadan oluşmakta iken (KVS, 1876, s. 86; KVS, 1877, s. 103; KVS, 1878, s. 61; KVS, 1879, s. 59; KVS, 1880, s. 100; KVS, 1881, s. 100; KVS, 1882, s. 109), 1889'da aza sayısının 4'ten 5'e çıktığı (KVS, 1889, s. 325), 1892'de ise aza sayısının yeniden 5'ten 4'e indiği (KVS, 1892, s. 390), 1893-1896 yıllarında ise Maarif Meclisi'nin 1 reis ve 3 azadan oluştuğu (KVS, 1893, s. 168; KVS, 1894, s. 200), 1896-1903 yılları arasında ise meclis azaları arasına bir de kâtibin ilâve edildiği görülmektedir (KVS, 1896, s. 153; KVS, 1899, s. 174; KVS, 1903, s. 192). 1876-1889 tarihleri arasında Maarif Meclisi reisliği görevinde kaza müftüsü bulunurken (KVS, 1876, 86; KVS, 1877, s. 103; KVS, 1878, s. 61; KVS, 1879, s. 59; KVS, 1880, s. 100; KVS, 1881, s. 100; KVS, 1882, s. 109), 1889-1903 yılları arasında ise kaza naipleri bu görevi yürütmüşler (KVS, 1889, s. 109; KVS, 1892, s. 390; KVS, 1893, s. 168; KVS, 1894, s. 200; KVS, 1896, s. 53; KVS, 1899, s. 174; KVS, 1903, s. 192); kaza müftüleri de aza olarak mecliste yer almaya devam etmişlerdir.

1869 tarihli Kastamonu Vilâyet Salnâmesi'nden anlaşıldığına göre Tosya kazasında ayrıca bir adet medrese bulunmaktadır. Abdürrezzak adlı bu medresede Hasan Efendinin görevli olduğu ve yine aynı tarihte 30 öğrencinin eğitim-öğretim gördüğü anlaşılmaktadır (KVS, 1869, s. 74). Ayrıca salnamelerden kazada 150 kitabın yer aldığı bir adet kütüphanenin varlığı öğrenilmektedir (KVS, 1869, s. 102; KVS, 1870, s. 108; KVS, 1871, s. 124; KVS, 1872, s. 140; KVS, 1873, s. 160; KVS, 1877, s. 170; KVS, 1880, s. 101; KVS, 1881, s. 104; KVS, 1882, s. 113; KVS, 1896, s. 418; KVS, 199, s. 293; KVS, 1903, s. 322).

Tosya Rüşdiye Mektebi'nin Kuruluşu ve Binası

Tosya kazası Rüşdiye Mektebine dair ilk bilgilere 1872 tarihli Kastamonu Vilâyet Salnâmesi'nde yer verilmiştir. Bununla birlikte *mekteb-i mezkûr inşa olunmuş ise de elyevm muallimleri gelmemiş idüğü* (KVS, 1872, s. 110) kaydı düşülmüş-

tür. Bu bilgilere göre 1872 tarihinde Tosya kazasında rüşdiye mektebi binasının yapımı tamamlandığı halde muallimleri atanmadığı için okul eğitim-öğretime başlayamamıştır. 22 Kasım 1895 (4 C 1313) tarihli Hülâsa Cetveli'nden mektebin *biri umum talebeye ait büyükçe bir sınıf ile muallim-i evvele ait ikinci bir sınıf ve bevvaaba ait bir oda olmak üzere üç odadan ibaret olduğu* anlaşılmaktadır (BOA, MF.İBT.49/43, 1 Ş 1313). 1904 tarihli Hülâsa Cetveli'ne düşülen *mektebin hâl-i hazırı sabık-ı vechle olup* kaydı (BOA, MF.İBT.151/57, 28 B 1322) 1904 yılına gelindiğinde mektebin fiziki yapısında bir değişiklik olmadığını göstermektedir. 1873 tarihinde ise Hafız Ahmet Efendi muallim-i evvel olarak mektebe tayin olunmuştur. Yine 1873 tarihli Kastamonu Vilâyet Salnâmesi'nde diğer görevliler için ise *yazı haveceleriyile bevvaab derdest tayin idüğü* (KVS, 1873, s. 111) kaydı düşülmüştür. Tosya Rüşdiye Mektebi 1874'te Muallim-i evvel Hafız Ahmet Efendi ve bevvaab Ahmet Efendi olduğu halde 41 öğrenci ile ancak faaliyete geçebilmiştir (KVS, 1874, s. 136).

Tosya Rüşdiye Mektebinin inşasından 32 yıl sonra 1904 tarihine gelindiğinde mektebin müşrif-i harab olmasından dolayı tamiratının gündeme geldiği görülmektedir. Nitekim 25 Mart 1904 tarihinde mektep ve bevvaab odasının döşemeleri ile rahle kapaklarının yenilenmesi, ayrıca mektep duvarlarına sıva atılması için Tosya Belediyesi tarafından 3.118,50 kuruşluk bir keşif varakası tanzim edilmiştir. Bu miktarın 165 kuruşu mektep ve bevvaab odasının döşemeleri ile rahle kapaklarının yenilenmesine, 262,20 kuruşu sıva için, 676 kuruşu usta, kalfa, çırak ve amelelere, geri kalan 2.015,30 kuruşu ise kullanılacak malzemeye ayrılmıştır (BOA, MF.MKT.791/65, 5 Ca 1322). Kastamonu vilâyetinden Maarif Nezaretine gönderilen bir yazıda ise mevsimin kış olmasından mütevellit talebenin sıhhatlerinin temin edilemeyeceği, her ne kadar mektebin tamiri işi mahalli cemaat-i Müslimeye ait ise de iane toplanmasına imkân olmadığı, bu sebeple 3.118,50 kuruşun sarfına izin verilmesi talep edilmiştir (BOA, MF.MKT.791/65, 5 Ca 1322). Maarif Nezareti'nce verilen cevapta ise 1904 yılı inşaat ve tamirat tertibi kapanmış olduğundan ve 3.118,50 kuruşun temininin imkân haricinde olduğundan bahisle, bu miktarın sinin-i atika-i hassa ianesi tahsilatının tedarikiyle 1904 yılı bütçesine zammimaten sarf edilmek üzere ilâve edilmesi bildirilmiştir (BOA, MF.MKT.791/65, 5 Ca 1322). Kastamonu vilâyetince Maarif Nezareti'ne verilen 1 Mart 1905 (24 Z 1322) tarihli cevabî yazıda ise Tosya kazasında 3.000 kuruşa yakın bir meblağın bakaya-i atikada görülmekle birlikte bu miktarın tahsilinin mümkün olmadığı, tamiratın tehiri durumunda ise mektebin tamamen harap olacağı bildirilmiştir (BOA, MF.MKT.840/23, 14 M 1323).

Yukarıda yapılan açıklamalar dikkate alındığında 25 Mart 1904 tarihinde bir keşif varakası hazırlanmasına rağmen 1 Mart 1905 tarihine kadar yapılan yazışma-

lardan mektebin tamiri hususunda bir sonuç alınmadığı anlaşılmaktadır. Bunda inşaat mevsiminin geçmiş olması ve mektebin tamirâtı için gerekli olan 3.118,50 kuruşun temin edilememesi etkili olmuştur. Bu durum 1911 yılına kadar bu şekilde devam etmiştir. 1911 yılına gelindiğinde ise Tosya kazası Rüşdiye Mektebi'nin yeniden inşasının gündeme geldiği görülmektedir. Nitekim 21 Aralık 1911 tarihinde Kastamonu vilâyetince Maarif Nezareti'ne gönderilen bir yazıda mektebin *mail-i inhidam* (yıkılmaya yüz tutmuş) bir halde olduğu, bu sebeple mektebin yeniden inşası için keşif bedeli olan 18.000 kuruşun havale edilmesi talep edilmiştir (BOA, MF.İBT.400/56, 22 Za 1330). Nezaretçe gönderilen 28 Aralık 1911 tarihli cevabı yazıda ise inşaat mevsiminin geçmiş olduğu bildirilmiştir (BOA, MF.İBT.400/56, 22 Za 1330). Tosya Rüşdiye Mektebi'nin yeniden inşasına dair yazışmalar 18 Ocak 1912 tarihine kadar devam etmiştir. Kastamonu vilâyetince Maarif Nezaretine yazılan 18 Ocak 1912 (28 M 1330) tarihli son yazıda muallim ve talebenin ahval-i sıhhiyelerinin temini ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin muntazaman devam ettirilebilmesi için mektebin yeniden inşası lüzumu dile getirilerek, ihtiyaç duyulan 18.000 kuruşun havalesi istenilmiştir (BOA, MF.İBT.400/56, 22 Za 1330). Bununla birlikte bundan sonraki süreçte Tosya Rüşdiye Mektebi'nin tamiri ya da yeniden inşası hususunda herhanbi bir bilgiye tesadüf olunamamıştır.

Tosya Rüşdiye Mektebi'nin Muallimleri ve Çalışanları

1872 tarihinde Tosya Rüşdiye Mektebi'nin kuruluşundan 1903 tarihine kadar mektepte görevli muallimler ve bevvalar hakkında Kastamonu Vilâyet Salnâmeleri'nde düzenli bilgiler bulunmaktadır. Bununla birlikte izin, istifa, be-cayış gibi nedenlerle Tosya Rüşdiye Mektebi'nde pek çok muallim değişikliğinin yaşandığı da görülmüştür.

Tosya Rüşdiye Mektebi'nin ilk muallimi, Darü'l-muallimin sınıf-ı evvel talebelerinden olan Hafız Ahmet Efendidir. Kastamonu vilâyetine gönderilen 27 Ocak 1873 (27 Za 1289) tarihli bir yazı ile Hafız Ahmet Efendinin mezuniyet tarihinden mahalline varıncaya kadar maaşının yarısını almak üzere 625 kuruş maaşla muallim-i evvel olarak tayin olunduğu ve mektep giderleri için ise yıllık 1.000 kuruş mesarif-i müteferrika tahsis edildiği bildirilmiştir. Gönderilen yazıda mektebe ayrıca 80 kuruş maaşla bir bevvalın istihdam edilmesi istenilmiştir (BOA, MF.MKT.8/121, 28 Za 1289). 1874 tarihinde Muallim-i evvel Hafız Ahmet Efendi ve bevval Hasan Ağa olduğu halde 41 talebe ile eğitime başlayan (KVS, 1874, s. 136) Tosya Rüşdiye Mektebi'nin, 1875 tarihi itibariyle talebe sayısı artmış olduğundan bir muallim ile idaresinin mümkün olamayacağı anlaşılmış ve muallim-i saniliğe aynı zamanda sülüs yazısını da talim ettirmek üzere 315 kuruş maaşla Bekir Efendi ve yine rikâ muallimliğine 80 kuruş maaşla Mehmet

Efendi atanmıştır (BOA, MF.İBT.5/50, 5 S 1292; BOA, MF.İBT.5/109, 15 S 1292; BOA, MF.MKT.27/8, 2 Ra 1292). Bununla birlikte 1875 tarihli Kastamonu Vilâyet Salnâmesi'nde mektep Muallim-i evveli olarak Hafız Ahmet Efendi ve bevvab olarak Ahmed Ağa görünmekte; Muallim-i sâni Bekir Efendi ve yine Rik'a Muallimi Mehmet Efendiden bahsedilmemektedir (KVS, 1875, s. 150). 1876 tarihinde mektep Muallim-i evveli Hafız Ahmet Efendinin imtihanlardan sonra bir ay müddetle Dersaadete gitmek için istemiş olduğu izin, ağustos ibtidasında dönmek şartıyla kabul edilmiştir (BOA, MF.İBT.8/80, 11 C 1293; BOA, MF.MKT.39/89, 18 C 1293). 1876 tarihinde mektebin eğitim-öğretim kadrosunda Muallim-i evvel Hafız Ahmet Efendi, Muallim-i sâni ve Sülüs Muallimi Ebubekir Efendi ve Rik'a Muallimi olarak Mehmet Bey bulunmaktadır. Bevvab ise Ahmet Efendidir (KVS, 1876, s. 132). Kaza Rüşdiye Mektebi 1880 tarihine kadar aynı kadro ile eğitim öğretime devam etmiştir (KVS, 1877, s. 157; KVS, 1878, s. 109; KVS, 1879, s. 117).

1879 tarihinde mektep muallim-i evvelinin⁸ *ben müdürüm diyerek bir kısım kişileri askerlikten kurtarmak için şehadetnâme tanzim ettiğinin öğrenilmesi üzerine* 23 Şubat 1879 (3 Ra 1296) tarihli bir yazı ile *memuriyetiniz mektep şakirdanına hüs-n-i talim ve tedrislerinden ibaret olarak böyle işler vazifenizin haricinde(dir)* denilerek kendisi uyarılmıştır (BOA, MF.MKT.60/41, 3 Ra 1296). Mektep Rik'a Muallimi Mehmet Bey ise derslerine düzenli girmediği ve *adem-i devamsız* olmasından dolayı azledilerek 3 Temmuz 1880 (25 B 1297) tarihli bir yazı ile yerine Mustafa Efendi tayin olunmuştur (BOA, MF.MKT.65/39). Daha sonra Mehmet Efendinin rikâ muallimliğinden istifası üzerine yerine yazısının *dest hattı olduğunun* tasdik kılınmasından sonra (BOA, MF.MKT.105/31, 8 Ca 1306), 1 Haziran 1888 tarihinde kaza Tahrirat Kâtibi Feyzi Efendi tayin edilmiştir (BOA, MF.MKT.105/31, 8 Ca 1306). Aynı yıl içinde Taşköprü Rüşdiye Mektebi Muallim-i evveli İsmail Efendi *bilâ-sebeb imtihanı tatil eylemesi ve ahlâksızlığından* dolayı ahali tarafından yapılan şikayetler ve *emr-i talim ve tedrisiyeye dikkat ve ihtimam etmemesine binaen* azledilerek yerine Tosya Rüşdiyesi Muallim-i evveli Nuri Efendi, Tosya Rüşdiyesi muallim-i evvelliğine ise Hasbeyya Rüşdiyesi'nden Ali Kemal Efendi (BOA, MF.MKT.101/103, 23 M 1306) 472 kuruş maaş ile tayin olunmuştur (BOA, MF.İBT.32/34, 1 M 1311).

1892 tarihinde ise mektep muallim-i evvelik görevinde Hasan Efendi bulunmaktadır (KVS, 1892, s. 390). 1894 yılı içerisinde Muallim-i evvel Hasan Efendinin hacca gitmek için yapmış olduğu izin başvurusu kabul edilmiştir (BOA, MF.MKT.811/5, 12 Ş 1322; BOA, MF.İBT.152/69, 28 B 1322). 1894 yılına gelindiğinde hat muallimi ve aynı zamanda kaza Tahrirat Kâtibi Osman Efendinin *bilâ-*

⁸ Mektep muallim-i evveli bu tarihte Hafız Ahmet Efendidir. Bkz. (KVS, 1879, 117).

mezuniyet terk-i hizmet eylemesi ve daha sonra Akkaya nahiyesi müdüriyetine atanması üzerine, hat muallimliği yarım maaş ile Muallim-i sâni Bekir Efendiye tevdi edilmiş, daha sonra ise kaza Tahrirat Kâtipliğine tayin olunan İbrahim Efendi hat nümunesi uygun bulunarak aynı zamanda mektep hüsn-i hat muallimliğine tayin olunmuştur (BOA, MF.MKT.224/15, 7 Ra 1312). Asaleti 8 Eylül 1894 tarihinde tasdik edilen İbrahim Efendinin 26 Eylül 1894 tarihinden itibaren görevinin emanete alınmasından sonra (BOA, MF.İBT.40/90, 13 Ca 1312), kaza Tahrirat Kâtibi İsmail Halit Efendi ilâve görev olarak mektep hüsn-i hat muallimliğine getirilmiştir (BOA, MF.İBT.153/126, 25 Ş 1322).

1909 tarihinde ise Tosya Rüşdiye Mektebi Muallim-i evveli Hasan Efendi Taşköprü muallim-i evvelliğine tayin olunmuş (BOA, MF.MKT.257/85, 4 M 1328; BOA, MF.İBT.259/68, 17 M 1328) ve 9 Aralık 1909 tarihinde Tosya Rüşdiye Mektebi'nden ilişiği kesilmiştir (BOA, MF.İBT.265/44, 1 Ra 1328). Vilâyet Teftiş Komisyonu'nca boşaltılan Tosya Rüşdiye Mektebi muallim-i saniliğine ise 1910 yılında Kâmil Efendi tayin olunarak terceme-i hâl varakasının gönderilmesi istenilmiştir (BOA, MF.İBT.263/66, 12 S 1328). 1911 yılında Adana vilâyeti Anamur kazası Rüşdiye Mektebi Muallim-i evveli Ali Necati Efendinin Anamur'un *ab ve havasıyla imtizaç edememesinden dolayı* yerinin değiştirilmesi talebi uygun bulunmuş ve Tosya kazası Rüşdiye Mektebi muallim-i evvelliğine tayin olmuştur (BOA, MF.İBT.344/49, 29 L 1329; BOA, MF.İBT.334/26, 29 B 1329). On ay kadar Tosya Rüşdiye Mektebi'nde görev yapan Ali Necati Efendi muzdarip olduğu sıtma hastalığından dolayı iyileşemediği ve kazanın havasıyla da imtizac edemediğinden bahisle başka bir mahale tayinini istemiştir (BOA, MF.İBT.379/60, 8 B 1330). Maarif Nezareti tarafından Kastamonu Vilâyeti Maarif Müdürlüğü'ne yazılan 17 Haziran 1912 tarihli yazıda ise *bu gibi hususatın evvel emirde hastalığın bil-muayene netice eylemesine ve ol babdaki tabib raporunun irsaline mütevakkıf olduğu* (BOA, MF.İBT.379/60, 8 B 1330) bildirilmiştir. Tosya Belediye Tabibi İsmail Hakkı Efendinin düzenlediği raporda ise Ali Necati Efendinin *sıtma-i mazarrıdan mazbut olduğu, havası mutedil bir mahalde ifa-yı hizmet etmesi(nin)* uygun olacağı belirtilmiştir (BOA, MF.İBT.332/48, 20 B 1329). Bu sırada Daday Rüşdiye Mektebi'nde görevli Tosya Rüşdiye Mektebi eski Muallim-i evveli Hasan Efendinin tekrar Tosya'ya dönme isteği kabul edilmemiş, *Tosya'ya iadeniz gayr-i caiz Daday'a hemen azimet etmediğiniz takdirde azliniz mukarrerdir* denilerek kendisi uyarılmıştır (BOA, MF.İBT.323/69, 17 Ca 1329). Bununla birlikte Hasan Efendi Daday'a gitmemiş ve müstafi sayılmıştır (BOA, MF.İBT.296/56, 9 M 1327). Maarif-i Umumiye Nezareti'nden Kastamonu Vilâyeti Maarif Müdürlüğü'ne gönderilen 10 Ocak 1911 tarihli yazıda ise Tosya ve Daday Rüşdiye Mektepleri'nde boşalan muallim-i evvelik görevine vekil olarak Dar'ül-muallimin, rüşdiye, rüşdiye muallim-i evvelliği

ehliyetnâmelilerinden ya da yedi senelik idadi mezunlarından münasip birinin bulunarak tedrisatın sekteye uğratılmaması istenilmiştir (BOA, MF.İBT.296/56, 9 M 1327). 31 Ocak 1914 tarihinde ise Tosya Rüşdiye Mektebi muallim-i sanisinin istifası üzerine yerine Aşağıkayı Köyü İbtidai Mektebi Muallim-i evveli Mehmed Efendi nakil olunmuş, Mehmet Efendinin yerine de Gostivar'ın Kalişte Köyü eski muallimlerinden Ali Efendi tayin edilmiştir (BOA, MF.İBT.496/35, 7 C 1332).

Tosya Rüşdiye Mektebine Gönderilen Kitap, Risale ve Ders Araç-Gereçleri

Bir rüşdiye mektebi kurulduğunda muallimleriyle birlikte ihtiyaçlar ve taleplerde göz önünde bulundurularak gerekli olan kitap, risale, Devam Journalleri ve Maârif Nizamnâmesi nüshaları vilâyetlere gönderilmekteydi. Nitekim Kastamonu vilâyetinden Maarif Nezaretine gönderilen bir yazıda Tosya Rüşdiye Mektebi'nin inşa olunmuş olduğundan bahisle bir muallim-i evvelin tayini ile kitaplarının gönderilmesi istenilmiştir (BOA, MF.MKT.8/121, 28 Za 1289). 27 Ocak 1873 (28 Za 1289) tarihinde Kastamonu vilâyetine gönderilen bir yazıda istenen kitap ve risâlelerden Emsile, Binâ, Maksud, Avamil, Kavâid-i Farsî, Ta'limü'l Farsî, Risâle-i Hesab, Vezâif-i İlmihâl, Dür-i yekta ve Medhal-i Kavâid'den 50, Jurnal Varakası'ndan 12, Maârif Nizamnâmesi'nden 1, Mekâtib-i Rüşdiye Nizamnâmesi'nden 1, İmtihan Cedveli Nümunesi'nden 1, Hülâsa Cevveli'nden 1 ve Ders Cedveli'nden 1 adedinin *melfuf pusula mucibince bu kere postaya teslimen irsal kılınmış* olduğu bildirilmiştir (BOA, MF.MKT.8/117, 28 Za 1289). 14 Mart 1873 (14 M 1293) tarihinde İnebolu Kaymakamlığı'na gönderilen bir yazıda ise Tosya Rüşdiye Mektebi için talep olunan kitap ve risâlelerin bir sandığa yerleştirilerek vapura teslim edildiği bildirilerek, mahalline gönderilmesi istenilmiştir (BOA, MF.MKT.9/114, 14 M 1290). 8 Temmuz 1874 tarihinde ise Maarif Kütüphanesi'nde bulunan kitap ve risâlelerden İzhâr, Gülistan, Mukaddemetü'l Hesap, Fezleke-i Tarih-i Osmanî, Dür-i yekta, Vezâif-i İlmihâl, Emsele, Binâ ve Medhal-i Kavâid'den 40'ar adet kitap ve risâle Tosya Rüşdiye Mektebi için postaya verişmiştir (BOA, MF.İBT.4/78, 23 Ca 1291). Yine 24 Kasım 1874'te (14 L 1291) Tosya Rüşdiye Mektebine Gülistan ve Talimü'l Farisî'den 40'ar adet gönderilmesi için gerekli yerlere talimat verilmiştir (BOA, MF.MKT.21/79, 14 L 1291).

Zaman zaman istenilen kitap ve risâlelerin mahalline eksik gönderildiğine de şahit olunmaktadır. Bunun birinci sebebi, ilgili kitap ve risâlenin Maarif Kütüphanesi'nde yeterince ya da hiç bulunmaması; ikinci neden ise kitap ve risâle talebi için kaleme alınan evraka adet bilgisinin hatalı girilmiş olmasıdır. Nitekim Tosya Rüşdiye Mektebi için talep edilen Coğrafya Risâlesi ile Atlası eksik gönderilmiş, Kastamonu vilâyetine gönderilen 29 Aralık 1874 (20 Za 1291) tarihli yazı-

da ise miktarın 40 adet belirtilmiş olduğundan bahisle bunun sebebi sorulmuştur (BOA, MF.MKT.23/65, 20 Za 1291). Yine Maarif Kütüphanesi'nde Nasihatü'l Hükema adlı risaleden kalmadığından ancak 20 adet gönderilebilmiştir (BOA, MF.İBT.8/55, 28 Za 1292). 21 Temmuz 1876'da (28 C 1293) ise talep olunan 105 adet kitap ve risâleden Maarif Kütüphanesi'nde mevcudu olan ancak 75 adedi gönderilebilmiş (BOA, MF.MKT.40/45, 28 C 1293), İnebolu Kaymakamlığı'na gönderilen 8 Ağustos 1876 (17 B 1293) tarihli bir yazı ile de Tosya Rüşdiye Mektebi için talep olunan kitap ve risâlelerin bir sandığa yerleştirilerek postaya verildiği bildirilmiştir (BOA, MF.MKT.41/49, 17 B 1293).

5 Ocak 1875 (27 Za 1291) tarihinde ise Tosya Rüşdiye Mektebi için talep edilen 40'ar adet Gülistan ile Talimü'l Farisî postaya verilmiştir (BOA, MF.MKT.23/117, 27 Za 1291; BOA, MF.MKT.25/17, 1 M 1292). İnebolu Kaymakamlığı'na gönderilen 12 Şubat 1875 (6 M 1292) tarihli yazıda ise Tosya Rüşdiye Mektebi için talep olunan kitap ve risâlelerin bir sandığa yerleştirilerek vapura teslim edildiği bildirilerek, mahalline gönderilmesi istenilmiştir (BOA, MF.MKT.25/57, 6 M 1292; BOA, MF.MKT.27/93, 11 Ra 1292). Kastamonu vilâyetine yazılan 10 Temmuz 1875 (6 C 1292) ve 12 Aralık 1875 (14 Za 1292) tarihli yazılarla talep olunan kitap ve risâleler ile Jurnal Varakaları'nın (BOA, MF.MKT.29/153, 2 Ca 1292) ve yine Maarif Kütüphanesi'nde mevcudu olan risâlelerin postaya verildiği bildirilmiştir (BOA, MF.İBT.7/124, 14 Za 1292).

Tosya Rüşdiye Mektebinin Talebe Mevcudu, İmtihan ve Mektebe Devam Durumları

1872 tarihinde binası yapılan Tosya Rüşdiye Mektebi 1874 tarihinde 41 öğrenciyle eğitim-öğretime başlamıştır (KVS, 1874, s. 136). Talebe mevcudu 1875 tarihinde yine 41'dir (KVS, 1875, s. 150). Kastamonu Vilâyet Salnâmaları'ndan mektebin yıllara göre talebe mevcudları takip edilebilmektedir. 1876, 1877, 1880 ve 1881 tarihlerinde ise talebe mevcudu 75'dir (KVS, 1876, s. 132; KVS, 1877, s. 157; KVS, 1880, 100; KVS, 1881, s. 103). Mektep mevcudu 1878'de 70 (KVS, 1878, s. 109); 1879'da 68 (KVS, 1879, s. 117); 1882'de 73 (KVS, 1882, s. 109); 1896, 1899 ve 1903'te 85 (KVS, 1896, ; KVS, 1899, s. 156; KVS, 1903, s. 193); 1889, 1893 ve 1894'te ise 98'dir (KVS, 1889, s. 327; KVS, 1893, s. 169; KVS, 1894, s. 201).⁹

1895 yılında Tosya Rüşdiye Mektebine yeni kabul edilecek şakirdanın esamilerini haiz cetvelde talebe mevcudu birinci senede 27, ikinci senede 25, üçüncü se-

⁹ Bununla birlikte salnâmelerde geçen bilgilerle talebelere ait Devam Vuku'at Cetvelleri'nde yer alan talebe mevcudlarının birbiriyle örtüşmediği görülmektedir. Nitekim 1894 yılı Eylül, Ekim ve Kasım aylarına ait şakirdana ait devam vuku'at cetveline göre birinci senede 26, ikinci senede 25, üçüncü senede 10 ve dördüncü senede 12 olmak üzere toplam talebe mevcudu 73'tür (BOA, MF.İBT.40/103, 1 C 1312).

nede 10 ve dördüncü senede 12 olmak üzere toplam 74 olarak gösterilmiştir (BOA, MF.İBT.40/20, 24 Ra 1311). 1895 Kasım, Aralık ve 1896 yılı Ocak aylarına ait mualimin ve müstahdeminin devamlarını ve şarkırdanın mevcudunu gösterir Hülâsa Cetveli'ne göre 7'si dördüncü sene, 21'i üçüncü sene, 23'ü ikinci sene ve 37'si birinci sene talebesi olmak üzere mektep talebe mevcudu 88'dir (BOA, MF.İBT.49/78, 11 N 1313). 1897 yılı Eylül, Ekim ve Kasım aylarına ait Hülâsa Cetveli'ne göre mektep talebe mevcudu 91'dir. Bunlardan 7'si dördüncü sene, 22'si üçüncü sene, 25'i ikinci sene ve 37'si birinci sene talebesidir (BOA, MF.İBT.49/42, 14 Ş 1313). Tosya Rüşdiye Mektebi'nin talebe mevcudu 1901'de 88 (BOA, MF.İBT.106/85, 14/11 Ş 1319), 1902'de 74 (BOA, MF.İBT.118/65, 22 M 1320), 1904'te ise 68'dir (BOA, MF.İBT.151/57, 28 B 1322).

Rüşdiye mektepleri talebelerinin imtihanları ise usûl ve nizâmına tevfikân yapıldıktan sonra bir cetvel halinde tanzim edilmekte, önce mektep idare heyeti, daha sonra ise kaza idare meclisi tarafından onaylandıktan sonra vilâyetleri marifetiyle Maarif Nezareti'ne gönderilmekte idi. Bu cetvellerin belli usûllere göre eksiksiz olarak doldurulması gerekmekteydi. İmtihan-ı Umûmi Cetvelleri'nde birinci, ikinci ve üçüncü sene dersleri, senelerine göre dersi alan talebelerin isimleri, talebelerin imtihanlardan aldıkları notlar, not ortalamaları, şehadetnâme almaya hak kazanan öğrenci sayısı ve imtihana girmeyen talebelere ilişkin bir çok bilgiyi görmek mümkündür (BOA, MF.İBT.148/81, 21 Ca 1322).

Tosya Rüşdiye Mektebi'ne ait 1905 yılına ait İmtihan-ı Umûmi Cetveli'nde yer alan birinci sene dersleri: Kur'an-ı Kerim Ma'a Tecvid, Ulûm-ı Dinîye, Sarf-ı Osmanî, Kıraat, Coğrafya, Hesab, Arabî, Resim, Hat, Ahlâk; ikinci sene dersleri: Kur'an-ı Kerim Ma'a Tecvid, Ulûm-i Dinîye, Sarf-ı Osmanî, Coğrafya, Tarih, Hesap, Arabî, Farisî, Vezaif, Resim, Hat, Malûmat; üçüncü sene dersleri ise: Kur'an-ı Kerim Ma'a Tecvid, Ulûm-i Dinîye, Nahv-ı Osmanî, Hendese, Coğrafya, Hesap, Tarih, Arabî, Farisî, Malûmat, Resim, Hat, Ahlâk Ve Hıfzıs-sihha olarak gösterilmiştir (BOA, MF.İBT.165/29, 12 C 1323).

İmtihanlar 10 numara üzerinden değerlendirilmekte (BOA, MF.İBT.180/62, 10 B 1324), talebeler sınıflarına ve *Mecmu-ı numarasına* (not ortalaması) göre *aliyyü'l âlâ*, *âlâ* ve *evsat/vasat* olarak değerlendirilmekte ve cetvele işlenmekte (BOA, MF.İBT.195/15, 5 B 1325), sınıfında kalan talebe için ise *sınıfında ibkâ olunmuştur* kaydı düşülmektedir (BOA, MF.İBT.165/29, 12 C 1323). Örneğin 1908 yılına ait Tosya Rüşdiye Mektebi İmtihan-ı Umûmi Cetveli'ne göre üçüncü sene talebeleri içinde ilk sırada yer alan Hidayetzâde Mehmed Emin'in *mecmu-ı numarası* (not ortalaması) 149'dur ve *mülâhazat* kısmında isminin karşısında *aliyyü'l âlâ* açıklaması vardır. Beşinci sırada yer alan Memioğlu Mehmed Haşim'in *mecmu-ı*

numarası (not ortalaması) 138 olup, *mülâhazat* kısmında durumu *âlâ* olarak belirtilmiştir. On üçüncü sırada yer alan Yakupoğlu Mustafa'nın *mecmu-ı numarası* (not ortalaması) 116 olup, *mülâhazat* kısmında durumu *evsat* olarak gösterilmiştir. Yine aynı sınıf talebelerinden Hamamcıoğlu İbrahim, Cankurbanoğlu Recep ve Hamamcıoğlu Mahmud imtihana girmediğinden/terk ettiğinden *mülâhazat* kısmında isimlerinin karşısında *esna-yı imtihanda terk eylemiştir* ibaresi bulunmaktadır. Gayrimüslimlerde rüşdiye mekteplerine kabul edilmekte, bununla birlikte din derslerinden muaf tutulmaktadır. Nitekim 1908 yılına ait cetvelde ikinci sene talebeleri arasında yer alan Numos Efendizâde Pavlos'un notlarında bakıldığında Kur'an-ı Kerim Ma'a Tecvid ve Ulûm-i Dinîye derslerine not girilmediği ve isminin karşısına *tilâvet-i Kur'an, ulûm-i diniyye müstesna* açıklamasının yapıldığı görülmektedir. Cetvelin sonunda *beyan* kısmında ise birinci, ikinci ve üçüncü sene talebeleri için *dâhil-i imtihan olan, şahadetnâme ahz eden ve (imtikanı) terk eden* bilgileri girildikten sonra mektep idare heyeti ve kaza idare meclisi tarafında cetvel onaylanmaktadır (BOA, MF.İBT.214/83, 27 B 1326).

Rüşdiye mekteplerinde görevli muallimler ile müstahdemlerin ve aynı zamanda talebelerin devam durumları da *devam jurnallerine* işlenmiş ve bu konuda hassas davranılmıştır. Bu sebeple muallim, müstahdem ve öğrencilerin devam durumları her üç ayda bir *muallimin ve müstahdeminin devamlarına ve şakirdanın mevcuduna vesairesine dair her üç ayda bir defa mekâtib-i rüşdiye muallimlerinin maarif müdürü vasıtasıyla Nezaret-i Celileye takdimine mecbur oldukları* Hülâsa Cetveli'ne işlenmesi ve Maarif Nezaretine gönderilmesi gerekmekteydi (BOA, MF.İBT.42/20, 24 B 1312; BOA, MF.İBT.50/7, 27 N 1313). Bu cetvellere aynı zamanda mektebin mevcut durumuna ve ihtiyaçlarına dair notlarda düşüldüğünden fazlasıyla önemliydi. Örneğin Tosya Rüşdiye Mektebi muallim, müstahdem ve talebeleri için tanzim edilen 1895 yılı Şubat, Mart ve Nisan aylarına ait Hülâsa Cetveli'nde *mektebin biri umum talebeye ait büyükçe bir sınıf ile muallim-i evvele ait ikinci bir sınıf ve bevaba ait bir oda olmak üzere üç odadan ibaret olduğu* ve mektebin terfi ve terakkisi için bir engel olmadığı belirtilmiştir (BOA, MF.İBT.48/71, 29 C 1313).

Hülâsa Cetvelleri'nde mektebin o sene ne zaman açıldığı bilgisine de yer verilmiştir. Tosya Rüşdiye Mektebi muallim, müstahdem ve talebeleri için tanzim edilen 1901 yılı Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarına ait cetvelde *ağustosun yirmi ikinci günü mektep küşad olunmuştur* kaydı düşülmüştür. Daha sonra *esami-i muallimin ve müstahdeminin başlığı* altına muallim ve müstahdemlerin isimleri sıralandıktan sonra belirtilen aylar için *eyyam-ı devam* ve *eyyam-ı terk* sütunlarına muallim ve müstahdemlerin devam durumları işlenmiştir. Talebeler için de zikredilen

ayların altına *mektebi terk eden şakirdan mikdarı, mektebe yeniden yazılanların mikdarı* sütunları açılarak genel devam durumları rakamsal olarak belirtilmiştir (BOA, MF.İBT.106/85, 11 Ş 1319). Bayrama tesadüf eden tatil günlerinde hülâsa cetvelinde gösterilmiştir. 1901 yılı Aralık, 1902 yılı Ocak ve Şubat ayları için tanzim edilen cetvelde Aralık ayı için mülâhazat kısmına *Ramazan-ı Şerif ve iyd-i fitir. On bir gün mektep tatil edilmiştir* kaydı düşülmüştür (BOA, MF.İBT.115/65, 22 M 1320). Muallim ve müstahdemlerin genel itibariyle görevlerine devam ettikleri görülmektedir. 1904 yılı Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarına ait cetvelde muallim ve müstahdemlere ait devamsızlık durumu yoktur. Bununla birlikte Haziran ayında 2 ve Temmuz ayında 2 talebenin mektebi terk ettiği, Ağustos ayında ise 30 talebenin mektebe kabul edildiği görülmektedir (BOA, MF.İBT.151/57, 28 B 1322).

Sadece talebelere ait üç aylık devam cetveli daha ayrıntılı olup sınıf ve isimlerine göre talebelerin aylara göre devam durumları belirtilmektedir. Örneğin Tosya Rüşdiye Mektebi talebeleri için 1894 yılı Eylül, Ekim ve Kasım ayları için tanzim edilen cetvelde üçüncü sene talebelerinden İmamzâde Hüseyin Efendinin Eylül ayı içinde 2 gün izinsiz olarak mektebe gelmediği anlaşılmaktadır. Terzi Bekiroğlu İsmail Efendi ise Kasım ayı içinde 1 gün izin alarak derslere girmemiştir. İkinci sene talebelerinden Canbazoğlu Ali Efendi Kasım ayında 1 gün, Kösteklioğlu Abdullah Efendi Ekim ayında 2 gün izinsiz, Kasaboğlu Ömer Efendi ise Ekim ayında 1 gün izinli olarak mektebe gelmemiştir (BOA, MF.İBT.40/103, 1 C 1312).

Sonuç

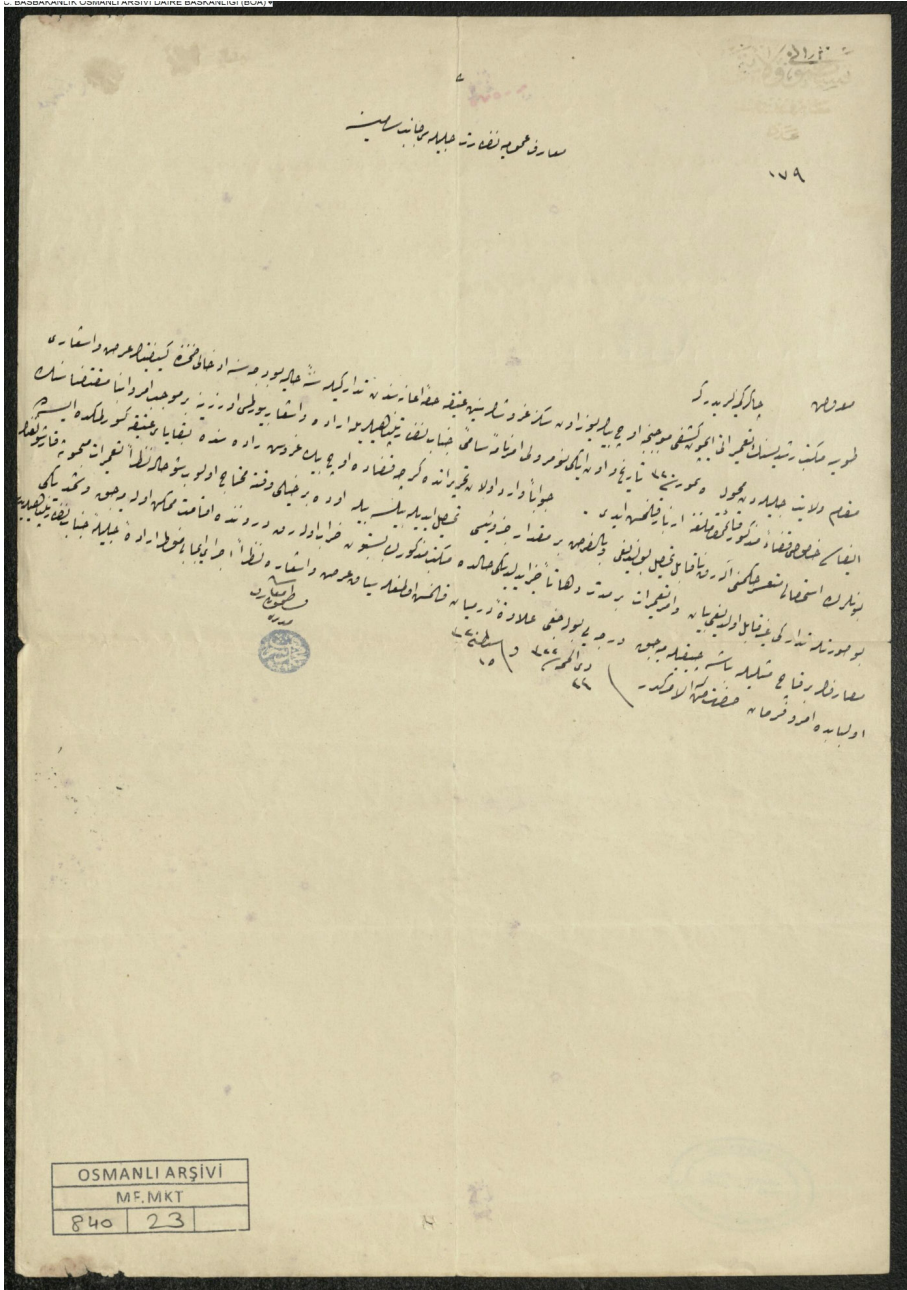
Tosya Rüşdiye Mektebi XIX. yüzyılın sonlarında taşrada yaygın olarak kurulan rüşdiye mekteplerinden biridir. 1872'de yapılan mektep binası umum talebeye ait büyükçe bir sınıf ile muallim-i evvele ait ikinci bir sınıf ve bevvaba ait bir oda olmak üzere üç odadan ibarettir. Mektep 1874'te bir muallim, bir bevvab ve 41 talebe ile eğitim-öğretime başlamıştır. Pek çok rüşdiye mektebi bina sorunu yaşamasına rağmen Tosya Rüşdiye Mektebi'nin kendisine ait binasının bulunduğu, bununla birlikte yukarıda bahsedildiği üzere harap olan binasının tamir ve yeniden inşasının gerçekleştirilemediği görülmektedir. Muallim sorunu yaşanmayan mektepte zaman zaman görev ihmal, becayış ve sağlık sorunlarından dolayı muallim değişikliği görülmüştür. Mektebin ihtiyaç duyduğu kitap ve risaleler genelde bir aksama olmaksızın merkez tarafından gönderilmiştir. Bir kısım rüşdiye mektebi talebe bulmakta sorun yaşarken ve bu sebeple kapanırken, Tosya Rüşdiye Mektebi'nin açıldığı andan itibaren talebe sayısını artırdığı ve talebe bulmakta zorlanmadığı tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Acar, Ş., Bir, A. ve Kaçar, M. (2017). Osmanlı'da sivil mühendis yetiştirmek üzere açılan Hendese-i Mülkiye Mektebi. *Elektrik Mühendisliği*, 461, 83-89.
- Akyıldız A. (2003). Maârif-i Umumiyye Nezareti. İslâm Ansiklopedisi, 27.
- Akyüz Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın M. (2011). Denizli'de rüşdiyelerin kuruluşu ve gelişimi. *Belleten*, 75, 274, 815-843.
- Aydın M. (2014). II. Abdülhamid döneminde manastır vilayetinde rüşdiye okullarının gelişimi. *History Studies*, 6(5), 51-84.
- Bilim C. Y. (1998). *Türkiye'de çağdaş eğitim tarihi (1734-1876)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çakmak B. (2017). Gediz Kazası Erkek Rüşdiye Mektebi (1873-1907) ve Mehmet Emin Efendi'nin Muallim-i Sâni Tayini. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 223-251
- Çakmak B. ve Buket G. (2016). Milas Kazası Erkek Rüşdiye Mektebi. *Hacettepe Üniversitesi Türiyat Araştırmaları Dergisi*, 13(25), 411-464.
- Çakmak B. ve Kul B. (2017). Osmanlı taşrasında maarifin modernleşme serüveni: Sandıklı Kazası Rüşdiye Mektepleri. A. Özcan (Ed.). *Halil İncalcık armağanı III* içinde (s. 318-368). Ankara: Doğubatu Yayınları.
- Çakmak B. ve Yerlikaya F. (2015). Gebze Erkek Rüşdiye Mektebi. *I. Uluslararası Gazi Akçakoca ve Kocaeli Sempozyumu (2-4 Mayıs 2014)* içinde (s. 1193-1209). Kocaeli: Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Dalyan M. G. ve Ünişen A. (2010). IX. yüzyılda Adıyaman ve çevresindeki rüşdiye mektepleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 68-80.
- Demirel M. (2002). Türk eğitiminin modernleşmesinde rüşdiye mektepleri. *Türkler*, 15, 64-93.
- Demirel Y. (2017). Bayburt'ta modern bir eğitim kurumu: Bayburt Rüşdiyesi. *Erdem*, 73, 43-64.
- Doğanay F. K. (2011). *Tanzimât'tan Cumhuriyet'e rüşdiye mektepleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ergin O. (1977). *Türkiye maarif tarihi. I*. İstanbul: Eser Kültür.
- Gönüllü A. R. (2017). Alanya Rüşdiye Mektebi (1861-1913). *Erdem*, 73, 65-88.
- Görür E. D. (2015). İnas rüşdiye mektepleri: Yanya Hamidiye İnas Rüşdiye Mektebi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 311-322.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1286 (1869), Defa 1, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1287 (1870), Defa 2, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1288 (1871), Defa 3, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1289 (1872), Defa 4, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1290 (1873), Defa 5, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1291 (1874), Defa 6, Kastamonu Vilâyet Matbaası.

- Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1292 (1875), Defa 7, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1293(1876), Defa 8, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1294 (1877), Defa 9, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1295 (1878), Defa 10, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1296 (1879), Defa 11, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1297 (1880), Defa 12, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1298 (1881), Defa 13, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1299 (1882), Defa 14, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1306 (1889), Defa 15, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1310 (1892), Defa 16, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1311 (1893), Defa 17, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1312 (1894), Defa 18, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1314 (1896), Defa 19, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1317 (1899), Defa 20, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kastamonu Vilâyet Sâlnâmesi, 1321 (1903), Defa 21, Kastamonu Vilâyet Matbaası.
Kodaman B. (1991). *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
MF.İBT (Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiyye Kalemî): 4.78; 5.50; 5.109; 7.124; 8.55; 8.80; 32.34; 40.20; 40.103; 40.90; 42.20; 48.71; 49.42; 49.43; 49.78; 50.7; 106.85; 115.65; 118.65; 148.81; 151.57; 152.69; 153.126; 165.29; 180.62; 195.15; 214.83; 296.56; 296.56; 323.69; 332.48; 334.26; 344.49; 259.68; 263.66; 265.44; 379.60; 379.60; 400.56; 400.56; 400.56; 496.35.
MF.MKT (Maarif Nezareti Mektubî Kalemî): 8.117; 8.121; 9.114; 21.79; 23.65; 23.117; 25.17; 25.57; 27.8; 27.93; 29.153; 39.89; 40.45; 41.49; 60.41; 65.39; 101.103; 105.31; 105.31; 224.15; 257.85; 791.65; 791.65; 791.65; 811.5; 840.23.
Öztürk C. (1997). *Rüşdiye*. Ankara: Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.
Şahin A. A. (2018). *Osmanlı Devleti'nde rüşdiye mektepleri*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
Taşkın Ü. (2008). Klâsik dönem osmanlı eğitim kurumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of International Social Research*, 1(3), 343-366.
Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi
Ünal U. (2008). *II. meşrutiyet öncesi osmanlı rüşdiyeleri (1897-1907)*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Ek 1



MF.MKT.00840.00023.001

ATATÜRK'ÜN KASTAMONU ZİYARETİ

F. Betül DEMİR¹

Fatih ACAR²

Mehmet TOPAL³

Giriş

Kastamonu yüzyıllardır birçok uygarlığa ev sahipliği yapmış önemli bir kültür kentidir. Kastamonu'yu Kastamonu yapan farklı, özel, değerli, eşsiz ve ayrıcalıklı yapan birçok unsur vardır. Kastamonu bünyesinde doğal güzellikleri, mimari yapıları, tarihi dokuları, dini ve milli değerleri, inanç kültürü gibi pek çok unsur barındırmaktadır. Bu unsurlardan biri de Atatürk'ün Kastamonu'yu ziyaret etmesidir. Nitekim Şapka İnkılabı ve kıyafet ile ilgili düzenlemenin Kastamonu'da yapılması tesadüfi değildir. Çünkü, Atatürk, toplumsal, kültürel ve ekonomik vb. alanlardaki durumun tespitleri için Anadolu'yu gezmiştir. Bu gezilerinde, önce halkın arasına katılarak onların düşüncelerini almış ve bu düşünceler çerçevesinde yapacağı yeniliklerin planlarını yapmıştır.

Yeni bir yapılanmanın yaşandığı Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk, yurt gezilerini bir gelenek haline getirdiği ve yurdu gezerek yurdun insanını, coğrafyasını, tanımaya amaçlamaktadır. Bununla birlikte, yurdun insanıyla tanışarak, kaynaşarak, yurt için bir şeyler üretmektir (Özcan, 2003). Bu süreçte de Atatürk, yapacağı yenilikleri zorla değil, halkı ikna ederek gerçekleştirmek istemiştir. Bu çerçevede Atatürk'ün yurt gezisinin Kastamonu tarihi açısından özel bir anlam ve önemi vardır. Şapka inkılabıyla ilgili Kastamonu gezisi, önemli bir örnek teşkil etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, Atatürk'ün Kastamonu'ya yapmış olduğu ziyareti ile ilgili bilgilerin aktarılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, Atatürk'ün Kastamonu'ya davet edilmesi, Kastamonu'ya gelmesi, ardından Kastamonu, İnebolu, Devrekâni, Taşköprü ve Daday ziyareti üzerinde durulmuştur.

¹ Bilim Uzmanı, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı, E-posta: betul_bd@hotmail.com

² Bilim Uzmanı, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı, E-posta: fatih06acar@gmail.com

³ Bilim Uzmanı, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı, E-posta: mehmettopal2013379@gmail.com

Atatürk'ün Kastamonu'ya Daveti

1913-1922 yılları arasında Kastamonu Sultanisi'nde edebiyat öğretmenliği yapan İsmail Habip, Atatürk'ü 1922'de Çankaya Köşkü'nde ziyaret etmiştir. İsmail Habip'in bu ziyareti gerçekleştirmedeki temel amacı Atatürk'ü Kastamonu'ya davet etmektedir (Özcan, 2003). İsmail Habip'in bu girişiminden sonra Atatürk'ü Kastamonu'ya davet etmek üzere uzun süre yapılan hazırlık çalışmaları sonucunda bir heyet oluşturulur. İlk giden heyette Müftü Osman Nuri, Belediye Başkanı Necip Ziya Şemsioğlu, Abdullah Evliyaoğlu ve Dr. Fazıl Berki yer almaktadır. 5 Ağustos 1925 tarihinde Açısöz gazetesinde "*Davet heyeti, Reısicumhur Hazretlerini davet için bu cumartesi günü hareket ediyor.*" başlığına yer verilmiştir. Fakat Atatürk, rahatsızlığından dolayı Ankara'ya giden ilk heyet ile görüşmemiştir (Acar, 1995).

8 Ağustos 1925 tarihinde hareket etmek üzere yeni bir heyet oluşturulur. İkinci giden heyette Belediye'den Mehmet Ali Efendi, İl Daimi Encümen Üyesi Sabri Bey, Ticaret Odası Başkanı Hacı Mehmet Rıza Bey, Halk Fırkası ve Türk Ocağı Fırkası ve Türk Ocağı İdare Heyeti Üyesi Tatlızade Emin, Açısöz Gazetesi Müdürü Hüsnü Bey, Öğretmenler Birliği'nden Hacer Kafadar ve Hikmet Melike Bakan yer almaktadır. Heyet iki günde Ankara'ya varabilmiş ve 11 Ağustos günü Atatürk ile görüşmüştür. Zaten o sıralarda başlık (şapka) meselesini halletmek için sıra ve fırsat beklediği çevresi tarafından sezilenen Atatürk, görüşme sonucunda, Kastamonu'ya geleceğini söyler. Ayrıca Kastamonu Valiliği'ne de telgrafla bildirilir. 18 Ağustos 1925 tarihinde Kastamonu gazetesine "*Büyük Kurtarıcımız Mustafa Kemal Paşa Hazretlerini davetle Görevlendirilen Heyet...*" başlığı altında habere yer verilmiştir (Acar, 1995; Atay, 1999).

Atatürk'ün Kastamonu'ya Gelişi

Mustafa Kemal Atatürk, 23-31 Ağustos 1925 tarihleri arasında Kastamonu'ya ziyarete gelmiştir. Bu ziyarete Atatürk beraberinde, Kütahya Milletvekili Nuri Conker, Rize Milletvekili Fuat Bulca, Genel Sekreter Tefik Bıyıklıoğlu, Başyaver Rusuhi Bey, Yaver Muzaffer Bey, komutanlar ve üst düzey zevatı ile birlikte 23 Ağustos 1925 tarihinde Çankırı üzerinden gelmişlerdir. Kastamonu'dan hareket eden yaklaşık iki düzine otomobil Atatürk'ü Çankırı-Kastamonu sınırında karşılamıştır. 1000 civarında atlı ise Kastamonu'ya 25 km uzaklıktaki Beşdeğirmenler'de yaya yoluna dizilmişlerdir. Atatürk'ün üzerinde gri renkli bir takım elbise, başı açık ve elinde beyaz Panama şapkası vardır (Aslıyüce, 2003; Aydemir, 1999; Erdoğan, 2007).



Görsel 1. Atatürk'ün Kastamonu'ya girişi
(Acar, 1995)

Atatürk, şehrin girişi olan Olukbaşı'na gelir. Aracından inerek, önce halkı selamlamış daha sonra kendisini karşılayanların hal ve hatırını sormuştur. Atatürk'ün gelişi Kastamonu halkına 21 pare top atışıyla ilan edilmiştir. Halk Atatürk'e olan sevgisini alkışlarla ve kurbanlar keserek ortaya koymuştur. Ardından Atatürk, Hükümet Konağına geçerek ziyaretleri kabul etmiştir. Daha sonra geç vakitte kendilerine

ayrılmış olan Terzi Mehmet Emin Ağa'nın konağına gitmiştir. Kastamonu halkı, fener alayı, davullar, milli marşlar, türküler eşliğinde Atatürk'ün konağının önüne gelmiştir. Daha sonra Kastamonu'nun yöresel oyunları, türküleri ve şarkıları söylenmiştir. Atatürk önce halka selamlarını iletip, ardından oyunları seyretmek için halkın arasına katılmıştır. Atatürk, bir saat kadar sonra memnuniyetini ve duygularını belirterek, oyun oynayanları alkışlamıştır. Ardından Atatürk, "Yaşla!" nidaları ve alkışlar eşliğinde konağına geçmiştir. Atatürk, ertesi gün Kastamonu Valisi'ne yapılan hazırlıklar için memnuniyetini belirtmiştir (Anonim, 1982; akt. Acar, 1995; Goloğlu, 2007).

Kastamonu Ziyareti: Atatürk, hazırlanan ziyaret programı doğrultusunda saat 15.00'da konaktan ayrılmıştır. Askeri üniformayı giymiş, göğsüne istiklal madalyasını, belindeki kayışına kasaturasını takmıştır. Atatürk, Ordu komutanı Ali Sait, Kolordu Komutanı Emin, Fırka Kumandanı Kazım Paşa, Piyade Alayı Kumandanı Albay Alaattin Bey, Kastamonu ve Çankırı milletvekilleri, Kütahya Mebusu Nuri ve Rize Mebusu Fuat Beylerle birlikte kışlaya gitmek üzere hareket etmiştir. Atatürk, kışlada Sanat Okulu Bاندosu tarafından Reiscumhur Marşı ile karşılanmıştır. Ardından askerler Atatürk tarafından denetlenmiştir. Denetleme sonucunda askerleri başarılı bulan Atatürk, başarılarından dolayı askerlere, zabıtlarına ve kumandanlarına teşekkür etmiştir. Daha sonra koğuş, yemekhane, ambar kısımları gezilmiştir. Koğuş kapısının üzerinde yazan "*Bir Türk On Düşmana Bedeldir.*" sözü Atatürk'ün dikkatini çekmiş ve bir subayı çağırarak "*Hayır. Bir Türk on düşmana değil, bir Türk cihana bedeldir.*" diyerek yazının değiştirilmesini istemiştir (Anonim, 1982; akt. Acar, 1995; Aslıyüce, 2003; Atatürk, 2005). Kışladaki denetleme ve incelemesini bitiren Atatürk ve beraberindekiler Devlet Hastanesine geçmiştir. Hastanede törenle karşılanan Atatürk, hastaları ziyaret etmiş ve hastanede doktor olmadığı için Başhemşireden hastane hakkında bilgi edinerek Memleket Kütüphanesi'ne gitmek üzere hastaneden ayrılmıştır. Memleket Kütüphanesi'ne gelen Atatürk, kitap raflarının büyük bölümünü boş görünce,

kitap alımı için kütüphaneye 500 lira bağışta bulunmuştur. Ayrıca sarık konusuna değinmiş ve sarığın sadece ibadet esnasında kullanılmasını önermiştir. Ardından Belediye Binasına hareket etmek için kütüphaneden ayrılmıştır. Kastamonu halkı kütüphane ile belediye arasındaki yolları doldurarak, nidalar ve alkışlarla Atatürk'e eşlik etmiştir. Atatürk belediyeye geldiğinde halkı selamlamıştır. Daha sonra Belediye Başkanı ve üyelerini, Türk Ocağı temsilcilerini, Öğretmenler Birliği temsilcilerini, ilçelerden gelen heyetlerini başı açık olarak tek tek kabul ederek, görüşmeler yapmıştır. Atatürk esnaflarla konuşurken, bir terziye elbisesini göstererek, *"Bu elbiseler hem ucuz hem de kumaşı düz ve yerli malı. Aynı elbiseye artan kumaşla serpuş yaparsınız. Daha uygun olmaz mı?"* sorusuna terzi *"Evet. Hem ucuz hem daha rahat hem de uluslararası bir kıyafet olur"* şeklinde cevap vermiştir. Ardından başı açık olarak heyetleri kabul etmiştir. Daha sonra Atatürk, Hükümet Konağı'na ziyaret etmiştir. Hükümet Konağı'nın merdivenleri memurlar, adliyeciler ve civardan gelen halk ile doluydu. Atatürk, valilik memurları, daire amirleri ile tarım, sanayi, ticaret gibi konular hakkında görüşmeler yapmıştır. Özellikle çiftçilerle çok konuşmuş, onlara makinelerinin olup olmadığını sormuş, tarımda makineleşmenin öneminden ve şartlar elverişsiz ise birleşilerek makine alınabileceğinden bahsetmiştir. Ayrıca Çiftçiler Birliğinin ricası üzerine Kastamonu Çiftçiler Birliğinin fahri reisliğini de kabul etmiştir (Atatürk, 2005). Ardından başında sarığı olan Kastamonu Müftüsü de sarığı başından çıkarıp eline alarak Atatürk'ün huzuruna çıkararak görüşmüştür. Atatürk, akşam geç saatlerde konağına geri dönmüştür. İkinci gecede de asker, öğretmen ve öğrenciler ve halkın katılımıyla fener alayı, geleneksel oyunlar yapılmıştır (Anonim, 1982; akt. Acar, 1995; Aslıyüce, 2003; Küçük, 2014; Mango, 1999). Atatürk, Kastamonu ziyaretinden sonra 27 Ağustos tarihinde İnebolu'da meşhur "Şapka İnkılabı Nutku'nu" söylemiştir. 28 Ağustosta Küre ve Devrekâni'yi, 29 Ağustosta Taşköprü'yü, 30 Ağustosta Daday'ı ziyaret etmiştir. 31 Ağustos tarihinde ise şehirden ayrılarak, Ankara'ya dönmüştür (Erdoğan, 2007). Atatürk, Kastamonu gezisi süresince başındaki şapkasını çıkartarak halkı selamlamıştır. Resmi görüşmeler ise başı açık olarak gerçekleşmiştir. Halk da selamlama ve huzura kabullerde başında ki fes, kalpak ve sarıklarını çıkartmıştır (Pür, 2016).



Görsel 2. Atatürk İnebolu'yu gezerken (Aslıyüce, 2003)

İnebolu Ziyareti: Atatürk, Kastamonu ilçelerine ziyaret için hazırlanan program çerçevesinde ilk olarak İnebolu'ya gitmiştir (Eski, 2002). Atatürk ve beraberindekiler 25 Ağustosta Seydiler'e ve Küre'ye uğrayarak. İnebolu'ya gitmiştir. Seydiler'de Atatürk'ü İstiklal Savaşı'nda birlikte mücadele ettiği gaziler karşılamıştır. Atatürk Küre'de halk ile görüşmüş, Küreliler tarafından kurbanlar

kesilmiştir. Atatürk'ün, İnebolu'ya girişinde tezahürat, pankartlar ve 21 pare top atışı yapılmıştır (Aslıyüce, 2003; Erdoğan, 2007; Özcan, 2003). Ardından Atatürk belediye ve hükümet binalarını gezerek, yetkilerden sorunları dinlemiştir (Küçük, 2014). İnebolu'da üç gün kalan Atatürk, ayrılacağı 27 Ağustos günü İnebolu Tük Ocağını ziyaret etmiştir. Burada hukuk fakültesi öğrencisi Mustafa Selim (İmece) Atatürk'e olan bağlılıklarına değinen bir konuşma yapmıştır. Atatürk ise yaptığı konuşmada Türk halkının gerçekte uygar olduğundan, bunu yaşam tarzı ile göstermek zorunda olduğundan bahsederek kılık kıyafet hakkındaki düşüncelerini halk ile şu şekilde paylaşmıştır (Goloğlu, 2007):

"Bu son sözlerimi açıklayayım ki, bütün memleket ve dünya ne demek istediği mi kolaylıkla anlasın. Bu açıklamayı sizlere bir soru yönelterek yapmak istiyorum. Soruyorum: Bizim kıyafetimiz Milli midir? (Hayır sesleri) Bizim kıyafetimiz uygarca ve uluslararası nitelikte midir? (Hayır, hayır sesleri) Size katılıyorum. Deyimimi hoş karşılayın, 'altı kaval üstü şişhane' denilebilecek kılık ne ulusaldır, ne de uluslararasıdır. O halde, kıyafetsiz bir millet olur mu? Böyle nitelenmeye razı mısınız? (Hayır, hayır, kesinlikle sesleri) Çok değerli bir cevheri çamurla sıvayarak dünyaya göstermenin anlamı var mıdır? 'Bu çamurda cevher gizlidir, fakat anlamıyorsunuz' demek yerinde midir? Cevheri gösterebilmek için üzerindeki çamuru atmak gereklidir. Cevherin korunması için bir mahfaza (koruyucu) gerekirse onu altından ya da platin-den yapmak gerekmez mi? Bu kadar açık gerçek karşısında tereddüt doğru mudur? Bizi tereddüte düşürmek isteyenler varsa onların aptallıklarını anlamakta hâlâ mı tereddüt edeceğiz? Bunun için, Turan kılığını araştırıp canlandırmanın da yeri yoktur. Uygarca ve uluslararası kılık, bizim için, çok cevherli milletimiz için layık bir kılıktır. Onu giyineceğiz. Ayakta iskarpin ya da fotin, bacakta pantolon, vücutta yelek, gömlek, kravat, yakalık, ceket ve bunların tabii tamamlayıcısı olarak başta güneşten koruyucu kenarlı başlık. Açık söylemek isterim, bu başlığın adına 'şapka' denir.

Buna 'caiz değil' diyenler vardır. Onlara diyelim ki, çok bilgisizsiniz, dünyadan habersizsiniz. Ve onlara sormak isterim: Yunan başlığı olan 'fesi giymek caiz olur da, şapkayı giymek neden olmaz? Yine onlara ve bütün millete hatırlatmak isterim ki, Bizans papazlarının ve Yahudi hahamlarının özel kılığı olan cübbeyi ne vakit, ne için ve nasıl giydiler?"

"Kesin bir gerçek olarak söylüyorum: Korkmayınız, bu gidiş zorunludur ve bu zorunluk bizi yüksek ve önemli bir sonuca ulaştırıyor. İsterseniz bildireyim ki, bu kadar yüksek ve önemli bir sonuca ulaşabilmek için, gerekirse bazı kurbanlar da verelim. Bunun önemi yoktur. Önemli olarak şunu hatırlatırım ki, bu durumun korunmasında körü körüne bir inanış ve direniş, hepimizi her an kurbanlık koyun olmak gidişinden kurtaramaz.

Ve sizce de bilinen bir gerçektir ki, 'uygarlığın coşkun seli karşısında dayanmak boşunadır. O, dünyadan habersizler ve gidişe uymayanlar hakkında çok amansızdır.

Dağları delen, göklerde kanat çırpan, göze görünmeyen tozlardan yıldızlara kadar her şeyi gören, aydınlatan, inceleyen uygarlığın gücü ve yüksekliği karşısında, Ortaçağ zihniyetiyle, ilkel uydurma söylentilerle ilerlemeye çalışan uluslar yok olmaya ya da hiç olmazsa alçalıp tutsak olmaya mahkûmdurlar. Oysaki Türkiye Cumhuriyeti halkı yenilikten ve ilerlemeden yana bir toplum olarak dünyanın sonuna kadar yaşamaya karar vermiş, tutsaklık zincirlerini ise, tarihte eşi görülmemiş kahramanlıkları ile parça parça etmiştir.”

Gazi'nin İnebolu Türk Ocağında yaptığı bu konuşmadan, Türk halkının medeni olması gerektiğini, şapka ve kıyafet inkılabı açısından sön derece önemli olduğu, planlanan devrim hareketinin halk ile buluşturulması anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, halk bu gelişimi kabullenmiş ve liderinin arkasında olduğunu belirtmiştir. (Bozkır, 2010; Pür, 2016). Konuşmasının ardından çarşığı dolaşan Atatürk, sahile inmiş ve kayak gezintisi yapmıştır (Küçük, 2014). Atatürk, halkın sevgi gösterileri eşliğinde 28 Ağustos günü ziyaretini sonlandırmıştır (Aslıyüce, 2003).

Devrekâni Ziyareti: İnebolu'dan Devrekâni'ye gelen Mustafa Kemal, Müftüoğlu Mehmed Bey'in çiftliğinde dinlenmiştir. Atatürk, buradaki köylülerin sevgi gösterileri sonrasında onlarla tarım hakkında konuşmuştur. Ardından Kastamonu'ya geri dönmek üzere Devrekâni'den ayrılmıştır (Aslıyüce, 2003; Küçük, 2014). Atatürk Kastamonu'ya dönüncüye kadar hızla dikilmiş şapkaları hal ve memurlar takarak, Kışla önünde liderlerini karşılamışlardır (Özcan, 2003).

Taşköprü Ziyareti: 29 Ağustos günü Taşköprü'ye hareket edilmiştir. Atatürk, Taşköprü'nün esnafı tarafından yapılan tanklar ile kesilen kurbanlarla karşılanmıştır. Atatürk Taşköprü'ye geldiğinde Vali Fatin Bey, Kaymakam Rauf Bey ve çeşitli heyetler tarafından karşılanmıştır. Atatürk, halkın hal ve hatırını sormuştur. Atatürk önce Hükümet Konağı'nı ve ardından Belediye Binası'nı ziyaret etmiştir. Yolda toplanan hocalar, sarıklarını çıkararak Atatürk'ü selamlamıştır. Belediye'de Türk Ocağı'na halka önder olmaları için milli kültür ve inkılaplardan bahsetmiştir. Kastamonu'ya geri dönmek üzere Taşköprü'den ayrılmıştır. Kastamonu'da ise askeri mızıkacı takımı ve öğrenciler tarafından karşılanmıştır (Aslıyüce, 2003; Eski, 2002; Küçük, 2014).

Daday Ziyareti: Atatürk, 30 Ağustos günü Daday'a gitmiştir. Burada Hükümet Konaklarını ve Askerlik Şubesini ziyaret etmiştir (Küçük, 2014). Kışla ziyaretinden sonra ilçenin ileri gelenleri ve halk ile birçok konuda görüşmüştür (Aslıyüce, 2003). Görüşmeler sonrası Daday halkına hitaben şu konuşmayı yapmıştır (Atatürk, 2005):

“Daday'a geldiğimden dolayı çok memnun, çok mütehasşısım. Memnun olduğum cihet, doğrusunu itiraf etmek lazım gelirse, Dadaylıları bana ve benim gibi sizi görmeyenlere tanıttiranların ne kadar yanılmış olduğunu anladığım içindir. Sizi

bize başka türlü anlattılar; burası adeta cehalet ve taassup içindedir, dediler. Bugün işte görüyorum ve parlak alınlarınızda ve gözlerinizde görüyor ve anlıyorum ki, sizi bana anlatanlar çok şuursuz ve yalancı imiş! Ben sizden aldığım ilhamla bugün onlara kalpten nefret ediyorum. Benim bütün Kastamonu vilayetinde olduğu gibi, burada da gördüğüm hakikat budur. Yüksek zihniniz ve dimağınız nurla doludur. Yoksa bugünkü gördüğüm şeklin bir günde meydana çıkarılmasının imkânı yoktur.

Arkadaşlar, sizi bize böyle tanıttıran, sizi temsil edenlerden bazılarıdır. O kadar ki, onlar sizin hakiki hayatınıza yabancıdırlar. Burada gördüklerimi bütün Ankara'daki arkadaşlarıma anlatacağım ve sizin aleyhinizde söylenecek sözlere karşı sizi ve haklarınızı ben bizzat müdafaa edeceğim.

Arkadaşlar, memleket sizin ve ordunun kahramanlığı sayesinde kurtulmuştur ve bugünkü refah ve saadete gelmiştir. Bu yol üzerinde büyük bir emniyetle yürümek ve hakikati tespit etmek için bundan sonra da çok çalışmak lazımdır. Gece gündüz zaten çalışıyorsunuz; çalışınız, hakikati bütün cihana tanıtalım. Arkadaşlar, sizden ayrılırken büyük bir vicdani haz duyuyorum. Bu hususta sizlere çok teşekkür ederim.”

Atatürk ilçeyi ziyareti anısına “Zafer At Yarışları” düzenlenmiştir. Bu yarışa Türkiye'nin birçok yerinden yarışçılar katılmıştır (Küçük, 2010). Kastamonu'ya geri dönmek üzere Daday'dan ayrılmıştır.

Kastamonu'ya dönen Atatürk, günümüzde Arkeolojisi müzesi olan, Cumhuriyet Halk Fırkası binasında tarihi Kastamonu Nutkunu söylemiştir (Atatürk, 2005):



Görsel 3. Atatürk Kastamonu Nutkunu söylerken (Aslıyüce, 2003)

“Burada gördüklerimin en kıymetli kısmı bu güzel mıntıkanın samimi halkının çok aydınlık ve çok geniş ve yüksek bir zihniyet sahibi olmalarıdır. İtiraf etmeliyim ki, bu seyahatimden evvelki malumatım, gördüklerimin hâsıl ettiği kanaatlerden çok başka idi. Muhterem mebuslarınız Ali Rıza Bey, Mehmet Fuat Bey gibi zevvat bulunmasaydı, sizi mümkün olduğu kadar olduğunuzun aksine tanıtmak için çalışanlar zihinleri bulandırmakta kim bilir ne kadar ileri gitmeye muvaffak olacaklardı. Fiili eserlerini memnuniyetle görmekte olduğum yüksek anlayışınız bittabi bir anda, bir günde meydana gelemezdi. Böyle bir iddiada bulunmak aynı

cehalet olur. Şüphe yok, bu havalinin muhterem halkı esasen medeni gelişmenin tabii silsilesi üzerinde ilerlemekte idi ve ilerlemektedir. Bugün ben o gelişmenin tabii tecellilerinin mesut bir şahidi bulunuyorum. Bu hakikatin aksini ifade ve izah ederek yenileşme adımlarımızı felce uğratmaya yeltenen beyinsizlerin hükümlerini verirken kendi yarım yamalak ilimlerine, çürük mantıklarına, yetersiz akıllarına dayanmış olduklarını zannediyorum. O zavallı benciller böyle yapacaklarına halkın sağduyusuna müracaat etselerdi, ondan feyiz ve ilham alsalardı, kendilerini bugün gülünecek ve utanılacak bir vaziyette bırakan bu kadar iğrenç hatalara düşmezlerdi. Fakat sağduyunun, akıl ve mantığın, marifetin üstünde ehemmiyete sahip olduğunu takdir etmek yalancı âlimlerin işine gelmez.

Arkadaşlar, milletimizin sağlam bir şuura sahip olduğuna, kahramanı olduğu büyük ve fiili eserlerden ve hadiselerden sonra kimsenin şüphe etmeye hakkı kalmamıştır. Şuur, daima ileriye ve yeniliğe götürür, ricat kabul etmez bir haslet olduğuna göre, Türkiye Cumhuriyeti halkı, ileriye ve yeniliğe uzun adımlarla yürümeye devam edecektir. Şuura illet bulaşmadıkça geriye gitmek veya duraklamak hatıra dahi gelemez. Asırlardan beri sarf olunan iğrenç çaba ve gayretler zaman zaman milleti uykuya daldırmış olmakla beraber, milletin şuurunu felce uğratmaya asla muvaffak olamamıştır. Bu hakikat, milletin bugün gösterdiği şuurlu eserlerle kendiliğinden sabittir. Eğer şuurda illet olsaydı, onu bugünkü sağlamlığında canlandırmak desti kudretten bile beklenemezdi.

Efendiler, milletin hakiki eğilimi hilafında zehaplarda bulunanlara iltifat etmedik. Bununla bilhassa bugün çok iftihar ediyorum. Bundaki isabet sırrını izah için derhal arz etmeliyim ki, bizim ilham kaynağımız doğrudan doğruya bütün Türk milletinin vicdanı olmuştur ve daima da olacaktır. Bütün harareti, feyzi, kuvveti, milli vicdandan aldıkça, bütün teşebbüslerimizde milletin sağduyusunu rehber kabul ettikçe, şimdiye kadar olduğu gibi bundan sonra da milleti doğru hedeflere ulaştıracağımıza imanımız kuvvetlidir.

Hakiki inkılapçılar onlardır ki, ilerleme ve yenileşme inkılabına sevk etmek istedikleri insanların ruh ve vicdanlarındaki hakiki eğilime nüfuz etmesini bilirler. Bu münasebetle şunu da beyan edeyim ki, Türk milletinin son senelerde gösterdiği harikaların, yaptığı siyasi ve toplumsal inkılapların hakiki sahibi kendisidir, sizsiniz. Milletimizde bu gelişme kabiliyeti mevcut olmasaydı, bunu yaratmaya hiçbir kuvvet ve kudret kâfi gelemezdi. Herhangi bir gelişme vaziyetinde bulunan bir insan kitesini bulunduğu vaziyetten kaldırıp damdan düşer gibi filan gelişme mertebesine ulaştırmanın tabii imkânsızlığı izaha muhtaç değildir...

Efendiler! Yaptığımız ve yapmakta olduğumuz inkılapların gayesi, Türkiye Cumhuriyeti halkını tamamen asri ve bütün mana ve şekilleriyle medeni bir toplum haline kavuşturmaktır. İnkılaplarımızın asli umdesi budur...

Bu hakikati kabul edemeyen zihniyetleri tarumar etmek zaruridir. Şimdiye kadar milletin beynini paslandıran, uyuşturan, bu zihniyette bulunanlar olmuştur. Her halde zihinlerde mevcut bütün hurafeler tamamen kovulacaktır. Onlar çıkarılmadıkça beyne hakikat nurlarını nüfuz ettirmek imkânsızdır...

Mevcut tarikatların gayesi, kendilerine tabi olan kimseleri dünyevi ve manevi olan hayatta saadete mazhar kılmaktan başka ne olabilir? Bugün ilmin, fennin, bütün kapsamıyla medeniyetin yaydığı ışık karşısında filan ve falan şeyhin yol göstericiliğiyle maddi ve manevi saadet arayacak kadar ilkel insanların Türkiye medeni camiasında mevcudiyetini asla kabul etmiyorum.

Efendiler ve ey millet, iyi biliniz ki, Türkiye Cumhuriyeti, şeyhler, dervişler, müritler, mensuplar memleketi olamaz. En doğru ve en hakiki tarikat, medeniyet tari-katıdır. Medeniyetin emir ve talep ettiğini yapmak, insan olmak için kâfidir. Tarikat reisleri bu dediğim hakikati bütün açıklığıyla idrak edecek ve kendiliklerinden derhal tekkelerini kapayacak, müritlerinin artık reşit olduklarını elbette kabul edeceklerdir.

Arkadaşlar, huzurunuzda, millet karşısında fikir beyan ederken hissettiğim ve gördüğüm hususları olduğu gibi söylemeyi tarih ve vicdan karşısında vazife bilirim.

Cumhuriyet hükümetimizin bir Diyanet İşleri Riyaseti makamı vardır. Bu makamın kendisine bağlı müftü, hatip, imam gibi vazifeli birçok memurları bulunmaktadır. Bu vazifeli zevatın ilimleri, faziletleri derecesi malumdur. Ancak bu yolda vazifeli olmayan birçok insanlar da görüyorum ki, aynı kıyafeti giymekte devam etmektedirler. Bu gibiler içinde çok cahil, hatta ümmi olanlarına tesadüf ettim. Bilhassa bu gibi cahiller, bazı yerlerde halkın temsilcileriymiş gibi onların önüne dü-şüyorlar. Halkla doğrudan doğruya temasa adeta bir mani teşkil etmek sevdasında bulunuyorlar. Bu gibilere sormak istiyorum. Bu sıfat ve salahiyeti kimden ve nereden almışlardır? Malum olduğuna göre, milletin temsilcileri, seçtikleri mebuslar ve on-lardan teşekkül eden Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Meclis'in itimadına mazhar Cumhuriyet hükümetidir. Bir de mahalli seçilmiş belediye reisleri ve heyetleri vardır. Millete hatırlatmak isterim ki, bu laubaliliğe müsaade etmek asla caiz değildir. Her halde salahiyet sahibi olmayan bu gibi kimselerin vazifeli olan zevat ile aynı kisveyi taşımalarındaki mahzuru hükümetin nazarı dikkatine koyacağım...

İnebolu'da ve diğer bazı yerlerde söyledim. Bugünün meselesi gibi değerlendirilebileceğinden burada da bahsetmek isterim. Her milletin olduğu gibi bizim de milli bir kıyafetimiz varmış, fakat inkâr edilemez ki, taşıdığımız kıyafet o değildir. Hatta milli kıyafetimizin ne olduğunu bilenler içimizde azdır bile. Mesela karşımda kala-balığın içinde bir zat görüyorum. Başında fes, fesin üstünde bir yeşil sarık, sırtında bir mintan, onun üstünde, benim sırtımdaki gibi bir ceket, daha alı tarafını göremiyorum. Şimdi bu kıyafet nedir? Medeni bir insan bu acayip kıyafete girip dünyayı kendine güldürür mü?...

Devlet memurları, bütün millet kıyafetlerini düzelterek. Fen ve sıhhat bakımından pratik olmak itibarıyla, her bakımdan tecrübe edilmiş medeni kıyafet giyelecektir. Bunda tereddüte mahal yoktur. Asırlarca devam eden gafletin acı derslerini tekrarlamaya takat yoktur. Bir adam olduğumuzu, medeni insan olduğumuzu ispat etmek ve göstermek için icap edeni yapmakta inat etmek adamlıkla bağdaşmaz.

Arkadaşlar. Türk milleti çok büyük vakalarla ispat etti ki, yenilikçi ve inkılapçı bir millettir. Son senelerden önce de milletimiz yenileşme yolları üzerinde yürümeye, toplumsal inkılabı teşebbüs etmemiş değildir. Fakat hakiki semereler görülemedi. Bunun sebebini araştırdınız mı? Bence sebep işe esasından, temelinden başlanmamış olmasıdır. Bu hususta açık söyleyeyim: Bir toplum, bir millet, erkek ve kadın denilen iki cins insandan meydana gelir. Mümkün müdür ki, bir kitlenin bir parçasını ilerletelim, diğerini ihmal edelim de kitlenin tamamı ilerlemeye mazhar olabilsin? Mümkün müdür ki, bir camianın yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça diğer kısmı semalara yükselebilsin? Şüphe yok, ilerleme adımları, dediğim gibi iki cins tarafından beraber, arkadaşça atılmak ve iş, ilerleme ve yenileşme sahasında birlikte merhaleler kat edilmek lazımdır. Böyle olursa inkılap muvaffakiyetle neticelenir. Memnuniyetle görmekteyiz ki, bugünkü gidişatımız hakiki icaba yaklaşmaktadır. Her halde daha cesur olmak lüzumu aşikârdır...

Bazı yerlerde kadınlar görüyorum ki, başına bir bez veya bir peştamal veya buna benzer bir şeyler atarak yüzünü gözünü gizler ve yanından geçen erkeklere karşı ya arkasını çevirir veya bir yere oturarak yumulur. Bu tavrın mana ve ifadesi nedir? Efendiler, medeni bir millet anası, bir millet kızı bu garip şekle, bu vahşi vaziyete girer mi? Bu hal milleti çok gülünç gösteren bir manzaradır ve derhal düzeltilmesi lazımdır...

Atatürk, yaptığı konuşmalarda cumhuriyete giden yoldaki başarılı mücadeleyi, medeni olmanın önemini, yapılan inkılaplarının gerekçelerini ve kılık kıyafet inkılabının önemine değinmiştir (Küçük, 2014). 31 Ağustos günü törenlerle Kastamonu'dan ayrılacak olan Atatürk son olarak Kastamonululara şu veda nutkunu söylemiştir (Atatürk, 2005):

“Arkadaşlar! Muhterem Kastamonu halkının coşkunu hislerini açık bir surette ifade eden arkadaşımızın sözleri, benliğimin üzerinde tesirler ve heyecanlar hâsıl etti. Buna aynı samimiyetin, aynı derin hislerin vicdanımda yükselttiği heyecanı ifadeyle karşılık vermek isterim.

Arkadaşlar! Benim için sizden ayrılmak çok acıdır. Arkadaşımızın ifade ettiği kati mecburiyet olmasaydı, şimdi buradan geri döner ve çok bahtiyar olurudum. Fakat emin olunuz ki, size veda için elimi uzattığım zaman, bu sizden uzaklaşmak için değil, sizinle temasımı bütün ömrümde hissetmek içindir.

Teminat verebilirim ki, burada bulunmadığım ve birkaç yüz kilometre mesafede bulunduğum halde bile yine sizin içinizde imiş gibi müteahhas olacağım.

Arkadaşlar! Çok yerde büyük tezahürata şahit oldum. İtiraf edeyim ki, buradaki tezahüratın samimiyet şiddetini çok yüksek gördüm. Buna bilhassa teşekkür ederim. Bu samimiyet kitlesi karşısında meramı ifade edebilmek çok güçtür. Biliyorsunuz ki, samimiyetin lisanı yoktur. Samimiyet ifade edilemez. O, gözlerden ve yüzlerden anlaşılabilir. İşte size yüzümü, gözlerimi çeviriyorum. Bakınız, görünüz. Oradan anlayacaksınız ki, kalbim çok şiddetli bir muhabbetle çarpılmaktadır. Hepinize derin bir muhabbetle veda ediyorum.”

Atatürk, cephede ve cephe gerisinde olan Dadaylı, Devrekani, İnebolulu, Küreli, Seydilerli ve Taşköprülülere kısacası tüm Kastamonululara takdir ve teşekkürlerini sunmuştur. Buna istinaden Atatürk, Cumhuriyet Dönemi'nin en önemli olaylarından biri olan “Şapka ve Kıyafet İnkılabı'nı” Kastamonu şehrinde gerçekleştirmiştir (Alp, 1997; Erdoğan, 2007). Atatürk'ün bu inkılabı gerçekleştirme yerindeki seçimini şu sözlerle açıklamaktadır (Banoğlu, 1978, s. 250; akt. Acar, 1995: s. 170-172):

“...Bütün vilayetler beni tanurlar. Ya üniforma ile veya fesli, kalpaklı, sivil elbise ile görmüşlerdir. Yalnız Kastamonu'ya gitmedim. İlk önce nasıl görürlerse öyle alışırlar, yadırgamazlar. Üstelik bu vilayet halkının hemen hepsi asker ocağından geçmişler. İtaatlıdırler, munistirler. Adları gericiye çıkmışsa da anlayışlıdırler. Bunun için şapkayı orada giyeceğim.”

Sonuç

Atatürk'ün gerçekleştirdiği yurt gezileri sadece inceleme ve (ya) açılış gezileri amacı taşımamaktadır. Atatürk'ün gerçekleştirdiği yurt gezilerini anlamlı ve önemli kılan özelliği, Türk inkılabının halka anlatılması ve yeni düzenlemelerle ilgili örnek davranışların sergilenmesidir (Aydın, 2014).

Hemen hemen her açıdan yeni bir yapılanmanın yaşandığı Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk, yurt gezilerine önem vermiştir. Bu gezilerinde amacı yurdu görmek, yurdu tanımak, yurdun insanını ve coğrafyasını tanımadır. Bu gezilerinden birisini de Milli Mücadele'de oynadığı rolü ile öne çıkan Kastamonu iline yapmıştır (Özcan, 2003). Tarih boyunca Kastamonu ve Kastamonulu halkı, Atatürk ve beraberindeki hükümetinin yanında yer almıştır (Acar, 1995).

Atatürk, 23-31 Ağustos 1925 tarihleri arasında Kastamonu iline ziyarette bulunmuştur. Atatürk, burada “Şapka ve Kıyafet İnkılabı'nı” gerçekleştirmiştir. Bu gezi liderin daha önce planladığı gibi bir devrim gezisi özelliği taşımaktadır. Kastamonu'da panama şapkası ile görülmüş daha sonra ise İnebolu'dan ünlü “şap-

ka nutku”nda yeni devrimi ortaya koymuştur. İnebolu’dan Kastamonu’ya döndükten sonra yaşadığı başarılı devrimin hemen arkasından tekke ve zaviyelerin ortadan kaldırılmasını istemiştir (Bozkır, 2010). Atatürk, Kastamonu ziyaretinden ve verdiği mesajların alınmasından çok memnun kalmıştır. Bu mesajlar sadece Kastamonu ile sınırlı kalmayıp yurt genelinde kamuoyu oluşturmuştur. Nitekim Ankara’ya döndüğünde, şapka ile karşılanmıştır. İlerleyen zamanlarda yurdun diğer yerleri izlemiştir (Gül, 2006). Gazi’nin Kastamonu ziyareti sonucunda şapka ve kıyafet inkılâbı gerçekleşmiştir. Bu bağlamda Kastamonu halkı yalnız şapka değil bir kıyafet inkılâbı olan bu önemli günü yerel kutlamalarla geleneksel hale getirmiştir. “Gazi’nin Kastamonu Seyahati, Şapka ve Kıyafet İnkılâbı” adı altında çeşitli etkinliklerle sürdürülmektedir (Yılmaz, 2005). 1982 yılında, Şapka ve Kıyafet İnkılâbı’nın 75. yıl dönümünde Kışla park içinde Atatürk Anıtı açılmıştır (Küçük, 2014). 1997 yılından itibaren 23-24 Ağustos tarihleri, Atatürk’ün Kastamonu’ya gelişi dolayısıyla “Türk Dünyası Günleri” adıyla geleneksel bir törenle de bütünlük içinde kutlanmaktadır (Mert, 2001). Ayrıca günümüzde Atatürk’ün Devrekani’ye gelişi her yıl çeşitli törenlerle kutlanmaktadır (Alp, 1997). Yine her yıl 30 Ağustos günü Daday’da “Zafer At Yarışları” yapılmaktadır (Küçük, 2014).

Kaynakça

- Acar, H. (1995). *Tarihte Kastamonu*. Ankara: Mavi Ofset Matbaası.
- Alp, E. (1997). *Devrekani*. Ankara: Alp Yayınları.
- Alp, E. (1997). *Kastamonu*. Ankara: Alp Yayınları.
- Aslyüce, E. (2003). *Türkiye'nin yüreği Kastamonu*. İstanbul: Yesevi Yayıncılık.
- Atatürk, M. K. (2005). *Atatürk'ün bütün eserleri* (Cilt 17). İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Atay, F. R. (1999). *Çankaya* (Cilt 4). Ankara: Çağdaş Matbaacılık ve Yayıncılık
- Aydemir, Ş. S. (1999). *Tek adam* (Cilt 3). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aydın, M. K. (2014). Atatürk'ün Amasya gezileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(4), 77-96.
- Bozkır, G. (2010). İzmir basınında Mustafa Kemal Atatürk'ün Kastamonu gezisi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 9(20), 109-126.
- Erdoğan, A. (2007). *İlimiz Kastamonu ve Karadeniz Bölgesi* (2. bs.). Kastamonu: Kastamonu Belediye Başkanlığı.
- Eski, M. (2002). *Atatürk'ün Kastamonu gezisi*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Gül, M. (2006). Atatürk'ün yurt gezilerinin kamuoyu oluşturmadaki rolü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 51-72.
- Goloğlu, M. (2007). *Türkiye Cumhuriyeti tarihi - I devrimler ve tepkileri (1924-1930)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Küçük, N. (2010). *Gelenekten geleceğe Kastamonu*. Ankara: Ankara Ofset.
- Küçük, N. (2014). *Tarih ve kültür şehri Kastamonu* (4. bs.). İstanbul: Amaç Matbaa.
- Mango, A. (1999). *Atatürk*. İstanbul: Medya Ofset
- Mert, H. (2001). *Türk dünyasına açılan şehir Kastamonu eşsiz ama sessiz güzellik*. Ankara: TDV Yayın.
- Özcan, N. (2003). Atatürk'ün Kastamonu ziyareti ve bu ziyaretin önemi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 19(57), 1277-1289.
- Pür, E. (2016). *Türkiye Cumhuriyeti cumhurbaşkanlarının Kastamonu gezileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Yılmaz, M. S. (2005). Atatürk'ün Kastamonu gezisi ve şapka inkılabı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 223-232.

BİR BİLİM VE KÜLTÜR MERKEZİ OLARAK KASTAMONU¹

Yavuz UNAT²

Giriş

Bilindiği üzere Kastamonu ve yöresi Hititler, Frigler, Kimmerler, Lidyalılar ve Persler gibi değişik güçlerin elinde bulunmuş, M.S. 330'lu yıllara kadar Roma imparatorluğu hâkimiyetine geçmiş, daha sonra Doğu Roma (Bizans) İmparatorluğu'nun egemenliği altına girmiş, M.S. 626'da ise bir süreliğine Sasaneler bu bölgeye egemen olmuştur (Yakupoglu, 2009). 1071 Malazgirt savaşından sonra Türklerin hâkimiyetine giren Kastamonu, 1084 yılında Sinop'u ele geçiren Emir Karatekin tarafından bir beylik olarak kurulmuştur. Türkiye Selçukluları ve Danişmentliler eliyle Kastamonu ve havalisinin fethi, 9-13. yüzyıllar zarfında tamamlanmıştır. Şehrin kesin olarak Osmanlı hâkimiyetine girmesi Fatih Sultan Mehmed'in Amasra'nın fethiyle başladı, Kuzey Anadolu harekâtı esnasında 1460-61 yıllarında Kastamonu ve Sinop'u almasıyla gerçekleşmiş ve burası bir sancak haline getirilmiştir (İbret, Aydınöz ve Uğurlu, 2015).

Bir bölgenin bilim ve kültür merkezi olması için gereken ilk şartlardan birisi kurumsal yapıların açılması ve eğitimle birlikte bilim insanı yetiştirecek şartların oluşturulmasıdır. Bu bağlamda Kastamonu'nun Türkler için Anadolu'da ilk yerleşim yerlerinden biri olması, beraberinde sosyal ve dini ihtiyaçların karşılanacağı eserlerin yapımını zorunlu hale getirmiş, böylece bu yapılar zaman içerisinde artmıştır. Bilim ve kültür faaliyetlerinin yapıldığı kurumların başında medreseler ve külliyeler gelmektedir. Öyleyse bir medeniyetin bilimsel gelişimini anlayabilmek için öncelikle kurumlarına ve sonrasında bu kurumlarda yetişen ve katkı yapan bilim insanlarının değerlendirilmesi gerekir.

Bilim insanlık tarihinin en önemli etkinliğidir ve en rasyonel olanıdır. Bilindiği üzere, tarih boyunca insanoğlunu geliştiren en somut bilgi türü bilimdir. Bir medeniyetin insanlık tarihine katkıları en iyi şekilde bilimle şekillenir ve bu bağlamda bir medeniyetin somut katkıları bilime olan katkılarıyla belirlenir. Buradan hareketle, bu çalışmada, Kastamonu'da Candaroğulları, Selçuklu ve Osmanlı döneminden Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar olan zaman dilimi içinde Kastamonu'da yaşamış bilim insanlarının yapmış olduğu çalışmalardan yola

¹ *Uluslararası Kastamonu 2018, Türk Dünyası Kültür Başkenti, Anadolu'nun Fethi'nden Millî Mücadele'ye Sosyo-Kültürel Yapısıyla Kastamonu Sempozyumu'nda* (12-13 Nisan 2018, Kastamonu, 2018) "İlim ve Kültür Merkezi Olarak Kastamonu" başlıkla sunulan bildiri esas alınmıştır.

² Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü, E-posta: yunat@kastamonu.edu.tr.

çıkarak, Kastamonu'nun bilim ve kültür merkezi açısından ne kadar önemli bir merkez olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla ele alınan konu itibarıyla bu çalışmada sadece pozitif bilimlere ilişkin bilim insanları ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışmada, ilkin medrese ve külliyelerin tarihsel açıdan önemi üzerinde durulmuş, Kastamonu'da bu dönemlerde kurulan medreseler ve külliyeler örnekler verilmiştir. Bunun ardından ise Kastamonulu olan veya Kastamonulu olmayan ancak çalışmalarını Kastamonu'da icra eden önemli bilim insanları ve çalışmaları üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonunda ise kısa bir değerlendirme yapılmıştır.

Eğitim Kurumları Olarak Medreseler ve Külliyeler

Bilim ve kültürün devamı ve sürekliliği bilimsel kurumlarla sağlanmaktadır. Bilimsel tarihsel gelişimi boyunca bilime katkı yapan uygarlıklar, en eskisinden bu zamana değin, bilimsel kurumlar açmışlar ve bilim insanlarına destek olmuşlardır. Bilimsel bilginin ilk ortaya çıkışı M.Ö. 4000'lere kadar gider. Bu tarihlerde Sümerlilerin bilimi geliştirmek amacıyla okullar kurduklarını bilinmektedir. M.Ö. 8. yüzyılda Mısır ve Mezopotamya uygarlıklarının çalışmalarına dayanarak bilimi geliştiren Antik Yunan uygarlığında da bu tür kurumlar açılmıştır. Bunlardan en meşhuru Platon'un Atina'da kurduğu Akademi'dir. Platon'un Akademisi M.S. 6. yüzyıla kadar ayakta kalmış ve bilim ve kültürün merkezi olmuştur. Ancak o dönemde Hıristiyanlık düşüncesine yenik düşen Antik Yunan bilim ve felsefe mirasının meşalesi 8. ve 9. yüzyılda İslam uygarlığı tarafından yeniden yakılmış ve bilim ve felsefe etkinlikleri Doğuya taşınmıştır (Topdemir ve Unat, 2019).

İslam Uygarlığında daha ilk dönemlerinden beri bilimsel devamlılığı sağlamak ve bilime katkı yapmak üzere çeşitli kurumlar kurulmuştur. Bilgelik Evi, gözlemevleri ve hastaneler bu kurumlar arasındadır. Örneğin Bilgelik Evi (Beyt el-Hikme, Beytül-Hikme) adı verilen araştırma ve eğitim kurumunun Abbâsî halifelerinden Memûn tarafından Cundişapur Akademisi örnek alınarak kurulduğu söylenmektedir. Sâsânî hükümdarı I. Şapur'un isteği üzerine Huzistân bölgesinde kurulan Cundişapur, İran'ın önemli bir kültür merkezi haline gelmiştir. Nestûrîler tarafından kurulan tıp okulu ise Yunan bilim ve felsefesinin korunmasında ve yayılmasında önemli bir rol oynamıştır. Burası, Halife Ömer döneminde Müslümanların eline geçmiş olup özellikle Yunan tıbbının, Yunancadan Arapçaya aktarılmasında etkili rol oynadığı bilinmektedir. Bilgelik Evi bu merkeze paralel olarak kurulmuş ve kısa süre içerisinde bir merkez haline gelmiştir. Bu kurumun en önemli görevi, dönemin ünlü astronomlarını, matematikçilerini ve hekimlerini bir araya getirmektir. Bunun yanı sıra bilimin çeşitli alanlarındaki belli başlı yapıtları muhtelif dillerden ve özellikle de Yunancadan Arapçaya çevirmektir. Halife Memûn döneminde bu kurum tam bir akademiye dönüştüğü görülmektedir (Topdemir ve Unat, 2019).

Gözlemevleri ise ilk defa İslam Dünyasında kurulmuştur. İslam uygarlığı astronomi bilimine özel bir ilgi göstermiştir. Bu ilgi Halife Memûn döneminde daha da gelişmiştir. Her şeyden önce astronomi tarihinde ilk gözlemevleri bu dönemde kuruldu. Gerçi İslâm Dünyası'ndan önce İskenderiye'de bir gözlemevinin varlığından söz edilmektedir. Ancak bu gözlemevi organize bir kurum değildi. Organize bir kurum olarak gözlemevleri ilk defa İslâm Dünyası'nda karşımıza çıkar. İslâm Dünyası'nda pek çok gözlemevi vardır. Bunlardan büyük bir kısmı, hükümdarlar tarafından kurulmuştur. Ayrıca özel ve seyyar gözlemevleri de bunlar içerisinde yer alır. Bu gözlemevlerinde, muntazam ve devamlı gözlemler yapılmıştır. Gözlemevinin sabit bir yeri, özenle ve dikkatle hazırlanmış aletleri, özel bir kütüphanesi, gözlemcileri, hesapçıları ve bu gözlem ve hesapları değerlendiren astronomları vardı. Araştırmacılara yardımcı olmak amacı ile idari elemanlar da görevlendirilmişti. Belli bir araştırma programı olan ve modern gözlemevlerinin temelini oluşturan bu tarz gözlemevleri ilk olarak 9. yüzyılda Bağdat ve Şam'da kurulmuştur (Sayılı, 1988).

İslam Dünyası'nda tıp çalışmalarında hastaneler önemli bir yer tutar. Hastaneler çok daha önce kurulmasına karşı İslam Dünyası'nda gelişmelerini sürdürmüş batıdaki benzerlerine örnek oluşturmuştur. İlk hastaneler Anadolu'da aşağı yukarı Milattan Önce 5. yüzyıl civarında kurulmuş olan asklepionlardır. Bunlar genellikle Batı Anadolu'da bulunmaktaydı ve hastalıkların tedavisinde banyo, uyku, müzik ve istirahat gibi teknikler kullanılmaktaydı. Bu yapılar daha çok dinlenme evi mahiyetindeydi ve tedaviden sorumlu olanlar din adamlarıydı. Ayrıca bulaşıcı hastalıklar için de hastaları ayırmak ve tedavi etmek amacıyla bazı kurumlar kurulmuştur. Bu uygulamaları cüzam başta olmak üzere birçok bulaşıcı hastalığın yaygın olduğu bölgelerde görmek mümkündür. İslamiyet'in yayılmasından önce ise bulaşıcı hastalıklara tahsis edilmiş bir takım kurumlar bulunmaktaydı. Ancak buraları daha ziyade hastaların toplu olarak tutulduğu ve günlük gereksinimlerinin karşılandığı adeta tecrit evleriydi. (Topdemir ve Unat, 2019)

İslam Dünyası'nda hastaneler sadece hastaların teşhis ve tedavilerinin yapıldığı yerler değil aynı zamanda birer tıp okulu olarak karşımıza çıkar. Etki olarak 5. yüzyılda İran'da Nesturiler tarafından kurulan Cundişâpur'da kurulan tıp okulunun etkisi hissedilir. İslam Dünyası'nda ilk hastane 707 yılında Şam'da Emeviler döneminde kurulmuştur. Rivayete göre Budist bir rahip olan Bermek adındaki hekim Emevi Halifesini tedavi için Şam'a gelir. Hükümdar Velid İbn Abdülmelik onun sanatından etkilenir ve ona bir hastane kurdurur. Bu hastanede Hint etkisini görürüz. Emevi Devleti dağılıp Abbasiler başa gelince ikinci Halife Mansûr Cundişâpur'dan hekim getirtmiş ve Bağdat'ta hastane kurmuş ancak başarılı olmamıştır. Abbasiler döneminde tam teşkilatlı hastane 800 yılında Harun Reşid

tarafından Bağdat'ta inşa edilmiştir. O da Mansûr gibi Cundişâpur'dan hekim getirtmiş ve hastane kurmuştur. Bu hastanenin kuruluşunda dönemin önemli ailelerinden Buhtyişu Ailesi önemli görevler üstlenmişti. Muhtemelen Türk kökenli olan bu aile bilimsel etkinlikleri desteklemiş ve birçok alanda bilimsel yapının Arapçaya kazandırılmasını sağlamıştır. Burada çalışan hekimler arasında en önemlisi Cundişâpur'dan gelen Maseveyh adlı hekimdir. Maseveyh Yunanca tıp eserlerinin Arapçaya tercüme edilmesinde yardımcı olmuştur. Bu sayede Yunan tıp birikimi İslam Dünyası'na geçmiştir (Unat, 2013a).

İslam Dünyası'nda Halifelerin kurdukları hastaneler kısa sürede yaygınlaştı diğer uygarlıklar tarafından da taklit edilmeye başlandı. Örneğin Tolunoğullarından Ahmet İbn Tolun Kahire'de Tolunoğlu Hastanesi'ni kurdu. Bu hastane bazı yönden diğer hastanelerden farklılaşır. Hastanenin koşulları farklı hastalıklara göre sınıflandırılmış ve daha da önemlisi akıl hastalıkları için ayrı bir koğuş oluşturulmuştur. Tedavi ücretsizdi; tedavi masraflarının karşılanması için bir vakıf kurulmuştu. Hastalar hastaneye girmeden önce elbiselerini çıkarıyorlar böylece hastalıkların yayılması engelleniyordu (Bedi N. Şehsuvaroğlu, 1984).

İslam Dünyası'nda hastane kurma geleneği hızla yaygınlaştı ve Tolunoğlu Hastanesi birçok yönde örnek oldu. Örneğin Bağdat'ta kurulacak sonraki hastanelerde tedavi masrafları vakıflarla karşılanmaya başlandı. Buna ilave olarak ihtisas dalları daha iyi şekilde ayrıldı ve bugünkü ifadeyle poliklinik uygulamasına gidildi. Bazılarında ruh hastalıkları için ayrı bir bölüm açıldı. Hastane binaları oldukça düzenliydi. Bu hastanelerde her din ve mezhepten hastalar tedavi ediliyordu. Her hastalık için ayrıca bir salon vardı. Hekim yanında hastabakıcılar olduğu halde hastaları dolaşarak her hasta için gerekli olan ilacı yazıyordu. Hastanede sağlığına kavuşanlar taburcu ediliyor ölenler ise defnediliyorlardı. Ayrıca tıp dersleri veriliyor ve tıp sanatı tatbikatı gösteriliyordu. Bu yerleşik hastaneler dışında, nakli deve veya katır ile sağlanan bir nevi seyyar hastaneler de mevcuttu. 12. yüzyılda bilime katkıları olduğunu bildiğimiz Selçuklular da çeşitli hastaneler kurdular. Selçukluların kurduğu hastaneler doğunun tıp okulları idi ve hastaların başucunda dersler verilirdi (Unat, 2013a).

İslam Dünyasında bilimin gelişmesini sağlayan bu kurumlar dışında, eğitim kurumlarını da saymak gerekir. Medreseler bilim ve eğitimin devamlılığını sağlayan eğitim kurumlarıdır. Avrupada modern üniversitelerin temellerini 11. yüzyılda görmemize rağmen, bu üniversitelerin de temeli, onlardan çok daha erken dönemlerde açılan medreselerdir. Medreseler Ortaçağ'ın akademileridir. İslam Dünyası'nda medrese kurma geleneği 840 ile 1212 yılları arasında hüküm sürmüş olan Karahanlılar'la başlamasına karşın ilk büyük medrese 1067 yılında Büyük Selçuklular zamanında Alparslan'ın veziri Mizamülmülk tarafından açılan Niza-

miye Medreseleri'dir. Selçuklularla birlikte medreseler tam bir bilimsel akademi niteliğine bürünmüş ve en büyüğü Bağdat'taki Nizamiye Medresesi olmak üzere İsfahan, Nişabur, Belh, Herat, Basra, Musul ve Amul'da birçok medrese kurulmuştur. Temel olarak din, hukuk ve dil öğretimi verilen bu ilk medreseler, Sünnî mezhebin koruyuculuğu ve yayıcılığı görevini üstlenmişler ve daha çok yoksul ve yetenekli çocukların okutulup topluma kazandırılması amacıyla açılmışlardır. Din dersleri dışında medreselerde felsefe, matematik, astronomi ve doğa bilimlerine ilişkin dersler de yer almaktaydı. Tıp dersleri ise Darüşşifa adı verilen okullarda yapılmaktaydı. Ancak fen bilimlerine ait bu dersler 11. yüzyıl sonlarında medreselerin programlarından çıkarıldı. 1258 yılında Moğolların Bağdat'ı işgal ve tahrip etmesiyle Nizamiye Medreseleri önemini kaybetti ve 1400'lerde ortadan kayboldu (Unat, 2013a).

Nizamiye Medreselerinde eğitim ve bilim üst düzeydeydi. Bu medreselerin İslam bilim ve medeniyeti üzerinde büyük etkisi oldu. Selçuklulardan sonra kurulan beyliklerde de medrese kurma geleneği devam etti. 1411'de Kütahya'da Germiyanoglu Medresesi, 1461'de Kastamonu'da Candaroglu Medresesi, 1432'de Karamanda Karamanoglu Medresesi açıldı. Hatta Batı'da 11. yüzyıldan sonra kurulan üniversitelerin de medreselerden ilham aldıkları bilinmektedir. 10. ve 12. yüzyıllarda İslam Dünyası ve Türkler bilim ve sanatta parlak bir devir yaşıyorlardı. Avrupalılar, bilim ve eğitim alanında 12. yüzyılda İslam Dünyası ile temasa geçtiler. Avrupa'nın her yanından çok sayıda öğrenci İspanya ve Sicilya'da Müslüman medreselerine gidip eğitim gördüler. Müslümanlar, medreselerine Hristiyanları da alıyorlardı. Bu etkiyle birlikte Avrupalılar, 600 yıl boyunca unuttukları ve önemsemedikleri bilim ve sanatla tanıştılar. Müslüman bilim adamları ve filozofların eserlerini Arapçadan Latinceye çevirdiler. Bu nedenle bu döneme Avrupalılar 12. Yüzyıl Rönesansı adını verirler. Bu hareket giderek Avrupa'nın bilim ve sanatta uyanmasına ve 15. yüzyılda Rönesans yaşamasına neden oldu. Medreseler Osmanlı Türkleri zamanında yaygınlaştı gelişti. Osmanlı Türklerinde ilk medrese 1330 yılında Orhan Bey zamanında açılan Orhan Gazi Medresesi idi. Daha sonra Bursa ve Edirne gibi birçok şehirde medreseler açıldı (Topdemir ve Unat, 2019).

Medreseler Fatih Dönemi'nde en ileri seviyesine ulaşmıştır. Fatih'in bilime ve bilim adamlarına önem vermesi sayesinde Osmanlılar onun zamanında eğitimde ve en önemlisi bilimde büyük bir atılım gerçekleştirdiler. Fatih İstanbul'u aldıktan hemen sonra sekiz kiliseyi medreseye çevirdi ve 1463-1471 yılları arasında Sahn-ı Seman, Tetimme Medresesi, Muallimhane, Darüşşifa ve eklerinden oluşan Fatih külliyesini yaptırdı. İstanbul'a dönemin ünlü bilim adamı Ali Kuşçu'yu çağırdı ve külliyelerin programlarını ona hazırlattı. Ali Kuşçu, 1421 yılında Uluğ Bey tarafından kurulan Semerkant Medresesi'nde eğitim almıştı. Bu medrese 14. yüzyılın en

önemli medresesiydi. Ancak Uluğ Bey'in ölüm yılı olan 1449 yılından sonra medrese önemini yitirdi. Ali Kuşçu burada yetişmişti ve İstanbul'a 1442 yılında geldi. Fatih Külliyyelerinde matematiksel bilimlerin yer almasını sağladı. Bu döneme kadar Osmanlı medreseleri matematiksel eğitim açısından zayıftı. Ali Kuşçu'yla birlikte matematiksel bilimlere ilgi arttı ve 16. yüzyıla kadar Osmanlı Türkleri bilim eğitiminde yüksek bir düzey tutturdular (Unat, 2009).

Medreseler Kanuni Sultan Süleyman döneminde yaygınlaştı ve gelişti. Kanuni Sultan Süleyman, genişleyen devletin eğitim, yargı, yönetim alanlarında yetişmiş görevli ihtiyacını sağlamak amacıyla Mimar Sinan'a İstanbul'da 1550-1557 yılları arasında Süleymaniye Külliyesi denen binalar topluluğunu yaptırdı. Külliye de din eğitimi için bir Darülkurra ve bir Darülhadis, tıp eğitimi için bir Darüttıp ve bir Darüşşifa, hem din hem de matematiksel bilimlere ilişkin eğitimin verildiği dört medreseyle birlikte eczane, kütüphane, hamam, imarethane gibi binalar da bulunuyordu. Gerek Fatih gerekse Süleymaniye Külliyesi üst düzeyde birer eğitim kurumlarıydı. Bina düzeni açısından günümüz üniversitelerindeki yerleşke biçimine benziyorlardı. Öğrencilerin tüm ihtiyaçları karşılıksız sağlanıyordu. Ancak Kanuni Sultan Süleyman'dan sonra Osmanlı medreseleri geriledi ve matematik, mantık, tarih, coğrafya, doğa bilimleri gibi pozitif bilimlere eğitim sistemlerinde yer vermemeye başladılar. Böylece aynı dönemde gelişen Avrupa üniversitelerinin aksine Osmanlı medreseleri daha çok din eğitimi veren kurumlar haline geldi (Unat, 2013a).

Medreseler Tanzimat Dönemi'nde yeni mesleki okulların açılması ile sadece din eğitimi verilen okullar haline getirildiler ve 1914 yılında *Darü-l Hilafeti-l Aliyye* adı altında birleştirildiler. Millî Mücadeleden sonra Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun birinci maddesi ile Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlandılar. Zamanın Millî Eğitim Bakanı Vasıf Bey 13 Mart 1924 tarihli genelgeyle medreseler üzerindeki tasarruf hakkını kullanarak medreseleri kapattı (Akyüz, 2008).

Medreseler ve Pozitif Bilimler Eğitimi

Yüksek eğitim ve öğretim kurumları olan medreseler, ilk defa Selçuklu sultanı Alp Arslan'ın başveziri Nizamü'l-Mülk tarafından kuruldu. Kazvinî'nin bildirdiğine göre, bir gün Sultan Alp Arslan, başveziri Nizamü'l-Mülk ile Nîşâbûr'da dolaşırken, bir caminin kapısında üstleri başları perişan vaziyette bir takım gençler görür ve orada ne aradıklarını sorar. Nizâmü'l-Mülk de "*Bunlar insanların en şereflieleri olup, Dünya zevkleri olmayan ilim talipleridir.*" deyince, Alp Arslan bunlar için bir yurt inşa edilmesini ve giderlerini karşılayacak kadar para verilmesini emreder. Böylece ilk Nizâmiye medresesi 1063 yılında Nîşâbûr'da kurulmuş olur. Bundan sonra, medreseler süratle yayılır ve sultanlar, vezirler, beyler ve hatunlar

medrese inşa ettirmek için adeta birbirleriyle yarışır; kısa bir süre içinde Bağdat başta olmak üzere, Basra, Herat, Merv, Belh, Amûl ve Musul gibi İslâm kentleri medreselerle donatılır. Bu medreselerde dini eğitimin yanı sıra bilim eğitimi de verilmekteydi. Mantık, kelâm, belâgat, tıp, lügat, astronomi, nahiv, geometri, matematik, felsefe gibi akli ilimlerin okutulduğunu biliyoruz. Ancak tıp eğitimi zaten hastanelerde ve astronomi eğitimi de gözlemevlerinde yapılmaktaydı. Ne var ki bazı önemli medreselerde astronomi eğitimine ağırlıklı olarak yer verildiğine ilişkin bilgiler bulunmaktadır (Akyüz, 2008). Medreselerde okutulan derslere ilişkin bilgileri Bağdat Nizamiye Medreselerindeki ders programları üzerinden somutlaştırmak mümkündür. Söz konusu dersler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bağdat Nizamiye Medreselerinin Dersleri

Din ve Hukuk Dersleri	Dil ve Edebiyat Dersleri	Felsefe Dersleri	Pozitif Bilimler Dersleri
Kuran Okuma	Arap Edebiyatı	Felsefe	Tıp
Tefsir	Fars Edebiyatı	Mantık	Cerrahi
Hadis	Nahiv		Hesap
Fıkıh	Hitabet		Hendese
Kelam	Sarf		Müsellesat
	Cerh ve Tadil		Nücüm
	Tarih		Heyet
	Edep		Tabiiyat

Kaynak: Akyüz, 2008

Tablo 1’de görüldüğü üzere Bağdat Nizamiye Medreselerinde din ve hukuk dersleri olarak Kuran okuma, tefsir, hadis, fıkıh ve kelam dersleri; dil ve edebiyat dersleri olarak Arap edebiyatı, Fars edebiyatı, Nahiv, Hitabet, sarf, cerh ve tadil, tarih ve edep dersleri; felsefe dersleri olarak ise matematik ve mantık derslerine yer verildiği görülmektedir. Diğer yandan pozitif bilim dersleri arasında; tıp, cerrahi, hesap, hendese, müsellesat, nücüm, heyet ve tabiiyat dersleri yer almaktadır.

Kastamonu Külliyesi

Kastamonu’da zaman içerisinde birçok külliye açılmıştır. Selçuklu ve Candaroğlu Dönemi’nde Yılanlı Külliyesi ve İsmail Bey Külliyesi, Osmanlılar Dönemi’nde ise Nasrullah Külliyesi, Şeyh Şaban-ı Veli Külliyesi, Yakup Ağa Külliyesi bunların içinde en önemlileridir. Söz konusu bu külliyeler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Yılanlı Külliyesi

Bugünkü Küpcüğe mahallesinde bulunmaktadır. Külliye, Darü’ş-şifa, cami, imaret, şadırvan, türbe ve kütüphaneden oluşmaktadır. Külliye Abdülkadir Gey-

lani Hazretlerinin dördüncü oğlu Abdülfettah-ı Veli tarafından M. 1210 yılında kurulmuştur (İbret, Aydınözü ve Uğurlu, 2015).

İsmail Bey Külliyesi

Candaroğlu hükümdarı İsmail Bey (1443-1460) tarafından Şehinşah kayası üzerine yaptırılmıştır. Bu kayanın doğu tarafında roma döneminden kalan kaya mezarları bulunmaktadır. Külliye; cami, medrese, şadırvan, devehanı (Kervansaray), hamam, imaret ve türbeden oluşmaktadır (İbret, Aydınözü ve Uğurlu, 2015).

Nasrullah Kadı Külliyesi

1506 yılında Nasrullah kadı tarafından yaptırılmış, zamanla çeşitli ilavelerle genişletilmiştir. Şehrin merkezinde, cami, şadırvan, köprü ve medresesiyle oldukça özel bir yere sahiptir. Yine bu medreseyle beraber külliye içerisinde Numaniye ve Tefikiye medreseleri de yer almaktadır (İbret, Aydınözü ve Uğurlu, 2015).

Şeyh Şaban-ı Veli (Hz. Pir) Külliyesi

Seyyid Sünneti Efendi tarafından oluşturulmaya başlanan külliye, bugün Hisarardı isimli semtte yer almakta ve cami, türbe, şadırvan, asa suyu, kütüphane ve dergâh evlerinden oluşmaktadır. Şeyh Şaban-ı Veli (1471-1569) Kastamonu Hanönü ilçesinde doğmuştur. İstanbul'da gerekli tahsilini tamamladıktan sonra "icazetname" olarak geri Kastamonu'ya dönerken, Bolu'da bulunan Şeyh Hayrettin Tokadı'yi ziyaret etmiş ve 12 yıl yanında kalarak Kastamonu'ya dönmüş ve burada vefatına kadar irşad vazifesi yapmıştır. Şeyh Şaban-ı Veli halveti tarikatının Şabaniye kolunun kurucusu olarak bilinmektedir (İbret, Aydınözü ve Uğurlu, 2015).

Yakup Ağa Külliyesi

Kanuni Sultan Süleyman'ın hazine reisi Yakup Ağa tarafından 1547 yılında yaptırılmıştır. Osmanlı mimarisinin güzel bir örneği olarak Cami, medrese, sıbyan mektebi, imaret mutfağı ve misafirhaneden oluşmaktadır (İbret, Aydınözü ve Uğurlu, 2015). Kastamonu'da faaliyet gösteren bu külliyelerde diğer örnekleri gibi birçok bilim insanı yetişmiş ve buralarda matematik, astronomi gibi pozitif bilimlere ait dersler de okutulmuştur. Özellikle Osmanlı döneminde bu medreselerde ve külliyelerde bilime katkı yapan bilim insanlarının sayısında artış gözlenir. Aşağıda bu bilim insanlarından bazılarının isimleri ve çalışmalarından örnekler sıralanmıştır. Bu sıralamada bilim tarihinin klasik tasnifi esas alınmış ve öncelikle astronomi ve matematik alanında çalışmaları olan bilim insanlarından başlanmıştır. Kastamonulu bilim insanları denildiğinde ilk akla gelen kuşkusuz Taşköprülüzâde Ahmet Efendi'dir ve Osmanlı bilim insanlarına ilişkin verdiği bilgiler günümüzde de hala kullanılmaktadır.

Taşköprülüzâde Ahmet Efendi (1495-1561)

Ebu el-Hayr İsmâuddin Ahmet Efendi, “Taşköprülü” olarak bilinen Muslihuddin Mustafa Efendi’nin oğlu olarak 1459 tarihinde Bursa’da dünyaya gelmiştir. Dedesinin Hayreddin Halil’in Taşköprüdeki Muzafferiyeye Medresesi’nde müderrislik yapmış olması nedeniyle ailesi Taşköprülüler olarak tanınmıştır. Babası ve yine müderris olan amcası Kıvamuddin Kasım’dan temel bilimleri okuyan Taşköprülüzâde, Amasya’da Hüseyiniye Medresesinde tahsilini tamamlamıştır.

Birçok medresede görev yapan Taşköprülüzâde 1545 yılında İstanbul Kadılığı görevine getirildi. Görme bozukluğu yüzünden görevinden ayrılarak kendini telife verdi ve birçok ölümsüz eserini bu dönemde yazdı. 1561 yılında İstanbul’da dünyaya gözlerini yuman Taşköprülüzâde, Fatih Camii civarında bulunan Aşık Paşa Tekkesi Mescidi’nin haziresine defnedildi (İhsanoğlu, Şeşen, İzgi, Akpınar ve Fazlıoğlu, 1997).

Taşköprülüzâde’nin Osmanlı bilim tarihinde önemli bir yere sahip olmasının nedeni, Osmanlı’da bilimler ve bilim insanları alanında yazdığı *Miftâh* ve Şakâyiık adlarıyla tanınan iki temel eserdir (Taşköprülüzâde, 2007). Bunlar dışında çeşitli konularda çok sayıda eseri vardır (İhsanoğlu, 2017). Bunlardan bazıları şöyledir: *Miftâh el-Saâde ve Misbâh el-Siyâde fi Mevzuât el-Ulûm*: Birçok ilim ve sanat üzerine yazılmış Arapça bir eserdir. Şaka’ikü’n-Nu’maniye fi-Ulema’id-Devletü’l-Osmaniye; Osmanlı dönemi bilginlerinin tanıtıldığı eserdir. *Miftâh el-Ulûm: Miftâh el-Saâde*’nin özeti niteliğindedir. *Risale fi İlm el-Hisab*; matematik üzerinedir (İhsanoğlu, Şeşen ve İzgi, Osmanlı Matematik Literatürü Tarihi, 1999, s. 64-65). *Risalat el-Camia li Vasef el-Ulum el-Nafia*: Bilimlerin değerinden bahseden bir eserdir. *Risalat fi Marifet el-Takvim*: Takvim hesabı üzerinedir. *Risâlet-üş-Şifâ fi Devâ-il-vebâ*: Veba hastalığı ile ilgilidir (İhsanoğlu, Şeşen, Bekar, Gündüz ve Bulut, 2008).

Bilim İnsanlarının Kastamonu’daki Çalışmaları

Candaroğulları, Selçuklu ve Osmanlı döneminden Cumhuriyet’in ilk yıllarına kadar geçen zaman dilimi içinde Kastamonulu olan veya burada yaşamış bilim insanların çalışmaları; (1) Astronomi, matematik ve coğrafya üzerinde yapılan çalışmalar ve (2) Tabii, tatbiki ve tıbbi bilimler üzerinde çalışanlar olmak üzere iki alt başlık altında toplanmıştır.

Astronomi, Matematik ve Coğrafya Üzerine Çalışanlar

Fettullah Şirvânî, Muhiddin Muhammed b. İbrahim b. Hasan el-Rumi el-Niksârî, *Şaban Halife el-Kastamonî*, Hüseyin Avnî, Abdüllatif Çelebi Latifi, Kudsi-zade Mehmed Akıl, Mehmed ve Ahmed İhsan [Tokgöz] astronomi, matematik ve

coğrafya üzerinde çalışmalar yapan bilim insanları arasında bulunmaktadır. Söz konusu bu bilim insanları ve yapmış oldukları çalışmaları sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Çalışmamın konusu itibarıyla ilk olarak Kastamonu'da pozitif bilimler alanında yetişmiş ve çalışma yapmış bilim insanları aşağıda sıralanmıştır. Kastamonu'da bilimsel çalışmalar yapmış ve birçok öğrenci yetiştirmiş en ünlü kişi kuşkusuz Fethullah Şirvânî'dir.

Fethullah Şirvânî (820/1417? - 891/1486). Künyesi tam olarak Fethullah b. Ebi Yezid b. Abdî'l-Aziz b. İbrahim el-Şâberânî el-Şemâhî el-Şirvânî'dir. Katip Çelebi, *Keşfü'z-Zünûn'da* "Şah Fethullah" olarak da anıldığını söyler (Çelebi, 1972). Kimi kaynaklara göre asıl adı Mümin'dir (İhsanoğlu ve diğerleri, 1997). Şirvanlıdır. Muhtemelen 820/1417 yılı civarında İlhanlı Devleti'ne bağlı bir eyalet merkezi olan Şirvan'a bağlı Şemâhî kasabasında (bugün Azerbaycan'da) doğmuştur.

Öğrenimine babasının yanında başlayan Şirvânî, daha sonra Serahs ve Tûs'da tahsiline devam etti. 1435 yılı ortalarında ise o dönemde bilimin en önemli merkezi olan Semerkand'a gitti ve orada Uluğ Bey'in kurduğu medresede öğrenim gördü. Burada Kadızâde-i Rûmî'den Usûl-i Fıkıh, Cedel, Kelâm, Astronomi ve Geometri ile diğer matematiksel bilimlerini okudu. 13 Eylül 1440 yılında Kadızâde-i Rûmî'den icazet aldı. 1449 yılında Semerkand'dan ayrıldı. *Şerh el-Tezkire el-Nasriyye fi el-Heye* (Kadızâde-i Rûmî'nin muhtemelen Tûsî'nin astronomi eserine yazdığı yorum). II. Murat döneminde, 1450 yılında ise (kaynaklarda yazdığına göre Kadızâde-i Rûmî'nin tavsiyelerine uyarak) Anadolu'ya, ilk olarak da Kastamonu'ya geldi. Burada Candaroğlu İsmail Bey'den iltifat gördü. Burada özellikle İsmail Bey Medresesi'nde dersler verdi. Birçok öğrenci yetiştirdi. Şirvânî, Fatih Sultan Mehmed'in İstanbul kuşatmasına başladığı sıralarda Bursa'ya gitti. Fetih'ten sonra ise Kastamonu'ya geri döndü. Burada *el-Ferâid ve el-Fevâid* eserini kaleme aldı ve Fatih'e sundu. Ancak Fatih ona karşı ilgisiz davrandı (Akpınar, 1995).

Bazı kaynaklara göre 1465 yılında Hac için Mekk'e'ye gitmiş ve burada dersler vermiştir. Buradan dönüşte de Kahire'ye uğramıştır. 1486 yılında da memleketi olan Şirvân'ın merkezi Şamâhî'de vefat etmiştir. Taşköprülüzâde'ye göre Fatih döneminin ilk senelerinde, bazı kaynaklara göre ise 1453 yılında Kastamonu'da vefat etmiş ve burada defnedilmiştir. Osmanlı Müellifleri'nde de 857'de (1453) vefat eylediği ve kabrinin "vatan-ı sâni ittihaz eylediği" Kastamonu'dadır bilgisi verilir (Mehmet Tahir Bey, 1915). Ancak bu bilgi yanlıştır. Zira Şirvânî birçok önemli eserini bu tarihten çok sonraları yazmıştır. Yine bazı kaynaklarda kabrinin Kastamonu, Evrenye (Gemiciler) üzerinde Ayvat köyü Şirvan mahallesi olduğu geçse de muhtemelen bu bilgi hatalıdır.

Şîrvânî, şer'î ve akli ilimlerle Arap dili ve edebiyatı yanında mantık, müzik, matematik, astronomi ve coğrafya da okuttuğu için, Uluğ Bey Medresesinde yetiştikten sonra, Anadolu'ya matematiksel bilimleri götüren ve bunların yayılmasını sağlayan iki ünlü bilim adamından biri sayılmaktadır. Diğer bilim adamı ise Ali Kuşçu'dur. Anadolu'da özellikle de Kastamonu'da hayatı hep eğitimle geçmiştir. Çok sayıda öğrenci yetiştirmiştir. Öğrencileri aranda en meşhurları, Muhyiddin Niksârî (ö. 1495), Kemaleddin Mesud b. Hüseyin el-Şîrvânî'nin yanı sıra Candaroğlu İsmail Bey de bulunmaktadır (Unat, 2012). Eserlerinden bazıları şunlardır: *El-Ferâid ve el-Fevâid fî Tavzihi Şerh el-Mulahhas (Hâşiye ala Şerh el-Mulahhas fî el-Heve)*; Çağminî'nin (ö. 1221?) *el-Mulahhas fî el-Heve* adlı astronomi eserine Kadızâde'nin yazmış olduğu yoruma yapmış olduğu haşiyedir. Notlarını Semerkand'da tutmuştur. 1473 yılında Anadolu'da tamamlamış ve Fatih'e ithaf etmiştir. Osmanlı medreselerinde ders kitabı olarak okutulmuştur. Çağminî, İslâm bilim tarihinde ünlü bir sima olarak yer almasını sağlayan asıl başarısını *el-Mulahhas fî el-Heve* (Astronomi Seçkisi) adlı eseriyle elde etmiştir. İslâm Dünyası'nda yaygın bir şöhrete sahip bulunan ve Osmanlı medreselerinde de uzun süre ders kitabı olarak okutulan bu astronomi kitabına çok sayıda yorum ve açıklamalar yazılmıştır. En ünlü iki yorumdan biri Uluğ Bey'in isteği üzerine Kadızâde-i Rûmî tarafından kaleme alınmış olup *Şerh el-Çağminî* (Çağminî Yorumu) adıyla tanınır; diğeri ise Seyyid Şerif el-Cürcânî'ye aittir. *Şerh el-Tezkire fî İlm el-Heve*; Nasirüddin-i Tûsî'nin *el-Tezkire fî İlm el-Heve* adlı eserinin yorumudur. 1475 yılında yazılmıştır. Mukaddime kısmından öğrendiğimize göre Nişâbüri ve Cürcânî'nin yorumlarından yararlanarak öğrencileri için hazırlamıştır. Eserde Şîrvânî öğrencilik yıllarını anlatmaktadır. Ayrıca Birinci Bâb'tan sonra yer alan Optik (İlm-i Menâzır) kısmına ilişkin 54 sayfalık ek bölümü ayrıca önemlidir. Buradaki bilgiler onun bu konuda İbn el-Heysen ve Kemâleddin el-Farisî'nin çizgisini taşıdığını göstermektedir. Ayrıca kaynaklara göre, burada Euclides'in bir teoremine ilişkin tartışma da bulunmaktadır. *El-Tezkire fî İlm-il-Heve*, Tûsî'nin en önemli eseridir. Astronomi üzerinedir. Dört bölümden meydana gelmiştir. Birinci Bölüm giriş mahiyetindedir ve geometri ve harekete ilişkindir. İki kısımdır. İkinci Bölüm, gök cisimlerinin düzenine ilişkindir. Burada genel astronomik kavramların yanı sıra gezegenlerin hareketleri de verilmiştir. Tûsî Çifti adıyla anılan astronomi model ve bu modelin gezegenlere ve özellikle de Ay'ın hareketine uygulanması önemlidir. Üçüncü Bölüm, Yer küresi ve gezegenlerin Yer'e göre konumlarına ilişkindir. Dördüncü Bölüm ise gezegenlerin büyüklükleri ve Yer'e olan mesafeleri üzerinedir (Ragep, 1993). *Hâşiye ala Şerhi Eşkâl el-Tesis*; Matematige ilişkindir. Kadızâde'nin Şemseddin Semerkândî'nin (ö. 1291 civarı) Euclides'in (M.Ö. 300'ler) *Elementler*'indeki (*Usûl el-Hendese*) önermeler ve üçgenlere ilişkin bilgileri özetleyen *Eşkâl el-Tesis*

adlı matematik eseri üzerine bir yorumu olan *Tuhfe el-Reîs Şerhi Eşkâl el-Tesis*³ adlı eserine yazdığı haşiyedir (Tosun, 2010) (İhsanoğlu, Şeşen ve İzgi, 1999). *Hâşiye ala İlahiyyâti Şerh el-Mevâkîf*; II. Bayezid'e ithaf edilmiştir. *Hâşiye ala Şerh el-Mevâkîf*; Seyyid Şerif el-Cürcanî'nin Şerh el-Mevâkîf adlı eserine yazdığı yorumdur. *Talîkât ala Evâili Şerh el-Mevâkîf*; Kaynaklarda ayrı bir eser olarak geçer. Muhtemelen *Hâşiye ala Şerh el-Mevâkîf*'in ilk şeklidir ya da eksik bir nüshasının baş kısmıdır (İhsanoğlu ve diğerleri, 1997).

Muhiddin Muhammed b. İbrahim b. Hasan el-Rumi el-Niksârî (ö. 1495).

II. Bayezid döneminin tanınmış bilim adamlarındandır. Taşköprüzade, Niksari'nin babasının dayısıdır; aynı zamanda hocasıdır. Babası Niksarlı İbrahim Efendîdir. Şirvani'den astronomi, geometri ve mantık dersleri almıştır. Kastamonu'da İsmail Bey Külliyesi'nde dersler vermiştir. II. Bayezid tarafından daha sonra İstanbul'a davet edilmiştir. İstanbul'da birkaç medresede dersler vermiştir. Daha çok tefsir üzerine eserleri olmasına karşın astronomi alanında yazmış olduğu Çağmini'nin *Mulahhas fi el-Heyesine* yazmış olduğu yorumu ile tanınır (*Haşiye ala şerh el-Mulahhas fi el-Heye*) (İhsanoğlu ve diğerleri, 1997).

Şaban Halife el-Kastamonî (ö. 1569/70).

Kastamonu'da yetmişmiş bilginlerden ve şeyhlerdendir. Kastamonu'da bir zaviye kurmuştur. Astronomiye ilişkin eserleri şunlardır: *Risale fi Marifet Vaz el-Mukantara*; rub-i mukantara ile namaz vakitlerinin tayini üzerinedir. *Risale fi el-Ruhama*; Güneş saatleri üzerinedir. *Risale fi el-Amel bi'l-Rub el-Müceyyeb*; Rub-i müceyyeb ile yükseklik ölçümü hakkındadır. *Risale fi Muaddil el-Nehar ve Amel bi Alatihi*; Göksel ekvator adlı aletin kullanımını hakkındadır (İhsanoğlu ve diğerleri, 1997; Rosenfeld ve İhsanoğlu, 2003).

Hüseyin Avnî (1879'da sağ).

Bahriye yüzbaşısıdır. İngiltere ve Kıbrıs'ta bulunmuş ve buralarda matematiksel bilimlerde ilerlemiştir. Yurda döndükten sonra Darüşşafaka'da fahri muallimlik yapmıştır 1876 senesinde Yusuf Paşa semtinde eğitime açılan Mekteb-i Osmanî'nin de kurucusudur. 1897 senesinde, İttihad ve Terakki mensubu olduğunu ve Sultan Abdülhamid'i devirip yerine şehzade Reşad'ı geçirmek üzere tertip edilen bir ihtilal komitesinde rol aldığı ihbar eden bir jurnal üzerine Suriye Maarif müdürlüğüne tayin edildi, fakat aynı sene içerisinde çıkan bir irade ile buradan da başka bir yere nakli karara bağlandı. 1898 senesinde tahkikat neticesi Adana veya Kastamonu vilayetlerine tayin edilmesi uygun görüldü. 1908'de Şam Maarif Müdürlüğü'nde olup hükümet aleyhine kitaplar hakkında usulsüz muamelede bulunduğu ve olumsuz davranışları sebebiyle yine hakkında tahkikat açılmıştır. Yazmış olduğu eser; *Mebâdi-i İlm-i Heyet ve yahud Kozmografya*; Darüşşafaka'nın resmi kozmografya kitabıdır. Elias Loomis'in kitabının ter-

³ Rûmî bu eseri 1412 yılında tamamladı ve Uluğ Bey'e sundu. Osmanlı medreselerinde geometriye ilişkin olarak bu eser okutulmuştur.

cümesidir. Matematik, astronomi, meteoroloji, tabiat felsefesi, konularından bahsedilir (İhsanoğlu, ve diğerleri, 1997; İhsanoğlu, Şeşen, Bekar, Gündüz ve Bulut, 2011).

Abdüllatif Çelebi Latifi (1491-1582). Latifi Kastamonulu Türk tezkireci, edibi ve şairidir. Eğitimine Kastamonu'da başlamış ancak tahsilini yarıda bırakarak muhasebe ve kâtiplik görevlerinde bulunmuştur. Bir süre Belgrad'da kâtiplik yapmış sonra Rumeli'ye, 1543'te de İstanbul'a gelmiştir. 1546 yılında İstanbul'a ikinci gelişinde meşhur *Tezkire*'sini tamamlamıştır. Son yıllarında Hacca gitmek üzere yola çıkmıştır. Mısır'dan Yemen'e giderken bindiği geminin batması sonucu vefat etmiştir. Birçok eseri vardır. Coğrafya alanında yazmış olduğu eser *Risale-i Evsaf-ı İstanbul* adını taşır. Eser İstanbul'un birçok özelliğinden bahsetmesi bakımından önemlidir. İstanbul hakkında ayrıntılı bilgi içermektedir (İhsanoğlu, Şeşen, Bekar, Gündüz ve Furat, 2000).

Kudsizade Mehmed Akıl (ö. 1898'den önce). 1870'te İstanbul'da doğmuştur. 1887'de Mülkiye Mektebi'nden mezun olmuş ve çeşitli kazalarda kaymakamlık yapmıştır. Kastamonu Vali muavini iken vefat etmiştir. Coğrafya alanında yazmış olduğu çeviri eseri ile tanınır. *Muhtasar Coğrafya-yı Umumi* adıyla tanınan ser Jean Léon Sanis'in eserinin Türkçeye tercümesidir. Eser coğrafya tanımlarıyla başlar, bir yerin enlem ve boylamının bulunmasından bahsedilir ve sonra Avrupa, Asya, Afrika ve Amerika kıtaları hakkında bilgiler verilir (İhsanoğlu ve diğerleri, 2000).

Mehmed Celal (1863-1926). İstanbulludur. Eğitimini burada tamamlamış ve 1883'te Mülkiye'den mezun olmuştur. Aynı yıl ziraat tahsili için Almanya'ya gönderilmiştir. 1886'da yurda dönmüş ve birçok şehirde coğrafya öğretmenliği yapmıştır. Kastamonu idadisi müdürlüğü ve maarif müdürlüklerinde de bulunmuştur. Aynı zamanda Konya ve Adana valiliği görevlerinde de bulunmuştur. Matematik ve coğrafya üzerine yazmış olduğu eserleriyle meşhurdur. Zirai konusunda eserleri de vardır (İhsanoğlu, Şeşen, Bekar, Gündüz ve Bulut, 2006.). Bazı eserleri şunlardır; *Ameli Hesap. Ameli Küçük Hesap. Hesab-ı Ameli. Coğrafya-yı Umumi Cep Atlası*; fiziki, beşeri, ticari ve iktisadi coğrafya hakkındadır; Osmanlı Devleti haritası da içerir. *Malûmât-ı Mücmele-i Zirâiye*: Toprağın tanımı, bir otun büyümesi, toprağın hazırlanması, gerekli alet ve makinelerin tanıtılması, hububat zeri (ekimi), hububat türleri, baklagiller, yumru köklü patates ekimi, sanayi bitkilerinin ekilmesi, hayvanat-ı ehliye, büyümeleri, bakımları, konuları işlenir. *Malûmat-ı Zirâiye*: Ders kitabıdır. Toprağın oluşumu, cisimler, taş cinsleri, balçık, kireç, toprağın kuvveti verimi, toprağın terkininin tahlili, arazinin fiziki evsafı, arazi türleri, hava, su, ışık, hararet ve mevkiin ehemmiyeti, başlıca elde edilen ürünler hakkında bilgi verilir (İhsanoğlu, Şeşen ve İzgi, 1999; İhsanoğlu ve diğerleri, 2000).

Ahmed İhsan [Tokgöz] (ölm.1942). 1868 yılında Erzurum'da doğmuştur; aslen Taşköprülüdür. *Servet-i Fünun Mecmuası'nın* sahibi olmakla ve pek çok telif ve tercüme eseriyle meşhur olan bir fikir adamıdır. Ahmed Halit Bey'in oğludur. Babasının görevi dolayısıyla bulunduğu Erzurum'da dünyaya gelmiştir. İlk ve orta tahsilini İşkodra ve Şam'da görmüş, 1887'de Mülkiye Mektebinden mezun olmuştur. Hariciye Tercüme Kalemi ve Tophane Tercümanlığında kısa bir süre yaptığı devlet memurluğundan ayrılarak basın hayatına atılmış, 1886'da Şafak adlı bir risale çıkarmıştır. 1889'da da bir buçuk yıl yayını süren *Ümran* risalesini çıkarmış, 1890'da Alem Matbaasını kurmuş, bir buçuk yıl sonra *Servet-i Fünun* dergisini çıkarmaya başlamıştır. Bu dergi daha sonra Uyanış adını alarak müellifin ölümüne kadar devam etmiştir.

1907'de İttihat ve Terakki Cemiyetine giren Ahmed İhsan bir müddet Ticaret Mektebi'nde coğrafya hocalığı, 1912'de Beyoğlu Belediye Reisliği, 1931'de Ordu milletvekilliği yapmış, ölümüne kadar milletvekili olarak kalmıştır. Jules Verne'nin on iki eserini de tercüme etmiştir. Birçok eseri vardır. Coğrafya ile ilgili bazı eserleri şunlardır (İhsanoğlu, Şeşen, Bekar, Gündüz ve Furat, 2000, s. 531-534): *Altı Hafta Nil'de Seyahat*; Ahmed İhsan'ın sıhhi sebeplerle kışı geçirmekte olduğu Mısır'da altı hafta boyunca vapurla Nil nehrinde yaptığı seyahatteki müşahedelerini anlatıldığı eseridir. *Sınâî, Ticari ve İktisâdî Avrupa*; M. Dubois ve J. G. Kergonard'ın aynı konuda yazdıkları eserin tercümesidir. *Tuna'da Bir Hafta*; Almanya dâhilinde bulunan Passau'dan Karadeniz'e kadar Tuna nehri yoluyla gerçekleştirildiği seyahati anlattığı bir eserdir (İhsanoğlu, Şeşen, Bekar ve Gündüz, 2004; İhsanoğlu ve diğerleri, 2006)

Tabii, Tatbiki ve Tıbbi Bilimler Üzerinde Çalışanlar

Kastamonu'da tabii, tatbiki (uygulamalı) ve tıbbi bilimler alanlarında çalışmalar yapmış birçok bilim insanı bulunmaktadır. Bunlar arasında en önemlileri Karabet T. Nahabedvan, Ahmed Hilmi, Süleyman Azmi, Ahmed Şükri, Mehmed Âsaf, Kasım Paşa, Hüseyin Remzi, Şerefeddin B. Arif, Kemal, Nuri Osman Eren, Şevket Halid Pek ve Mustafa Hayrullah Diker'dir. Aşağıda bunların isimleri sıralanmıştır. Dikkat edilirse bu alanda çalışan kişilerin genellikle Kastamonu ve civarının ihtiyaç duyduğu (bugün de ihtiyaç duyulan) ormancılık, ziraat ve veterinerlik üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ne yazık ki bugüne kadar bu kişilere ilişkin derinlemesine bir çalışma yapılmamıştır. Yine aslen Kastamonulu olan ve ihtisasını Paris'te Pasteur'un kurduğu enstitüde tamamlayan Hüseyin Remzi hakkında yeterli bir çalışmaya maalesef ulaşamadık.

Karabet T. Nahabedvan (1906'da sağ). Bursa İpekçilik Mektebi (Darüttali-mi) mezunudur. 1896'da Kastamonu'da orman başmüfettişliği yapmıştır. Orman-

cılık üzerine yazmış olduğu eserlerle tanınır. Bazı eserleri şunlardır: *Günlük Ağacı-na 'Anber-i Sâil-i Şarkîye' Dair Malumat*: Makaledir. Muğla ve çevresindeki günlük ağacının özelliklerinden bahseder. *Harir ve Böcek Tohumu Besleyen Ehl-i Zürrâra Kolaylık Olmak İçin Bursa Harir Darüttalimi Mezunlarından Tohumcu Karabet T. Nahabedvan Tarafından Tanzim ve Tertib Olunmuş Cep Risalesi*: İpek böceği yetiştiriciliğinden bahseder. *Mevâdd-ı Fenniye (Orman Kısmı)*: Orman alanlarının çoğaltılması ve çam çeşitlerinin geliştirilmesi üzerinedir. *Orman Hariklerinin Tedâvir-i İtfâiyesi*: Orman yangınları üzerinedir (İhsanoğlu ve diğerleri, 2006).

Ahmed Hilmi (1915'te sağ). 1915'te Kastamonu vilayeti ziraat müdürüdür. Eserleri şunlardır: *Alat ve Edevat-ı Ziraiye İstimaline ne Zaman Başlanmıştır: Tarih ve Terakkisi*: Makaledir. Ziraat aletlerinin tarihinden bahseder. İpek Böcekleri: Makaledir. *Patates Ziraati ve Meziyeti* (İhsanoğlu ve diğerleri, 2006).

Süleyman Azmi (1918'de sağ). Ormancı olduğuna ilişkin bilgiler vardır. Eserleri şunlardır: *Kastamonu ve Bolu Ormanları Şartnamesi*: Makaledir. Kastamonu ve Bolu ormanlarının işletilmesi, kiralanması ve pazarlanması hakkındadır. *Mahrûkât Meselesi*: Makaledir. Kömürler hakkındadır. *Belgrad Ormanları Layihası*: Makaledir. Belgrad ormanlarının korunması üzerinedir. *Terementi ve Reçinecilik*: Makaledir. Reçinelerden bahseder (İhsanoğlu ve diğerleri, 2006).

Ahmed Şükri (ö. 1926). 1875 yılında Kastamonu'da doğmuştur. İlik öğrenimini burada yapmış sonra Trabzon İdadisi'ni bitirmiştir. 1895'te İstanbul Darülmualimin-i Alisi'nden mezun olmuştur. Kastamonu mebusluğu da yapmıştır. 1926'da İzmir suikastı nedeniyle idam edilmiştir. Maarif nazırlığı sırasında kızların ve yetimlerin okutulması konusunda gayretler göstermiş, laik eğitimi savunmuştur. Bazı eserleri şunlardır: *Fenn-i Mihanik*: Mekanik konularına ayrılmıştır. *Siemens ve Halske Malumatından Dupleks Makineleri Hakkında Talimat*: Dupleks postası, kurulması, işletilmesi hakkındadır. *Viston makinesiyle Teati-i Muhaberata Dair Talimat*: Telgrafnamelerin tefriki, merkezlerinin hazırlanması hakkındadır (İhsanoğlu ve diğerleri, 2006).

Mehmed Âsaf (ö. 1930). Şeyh al-Haram müşiri Âdil Paşa-zâde Binbaşı Mehmed Hâlid Bey'in oğludur. 1875'te İstanbul'da doğdu. Beşiktaş Askeri Rüşdiyesi'nde orta, Mülkiye'nin idâdi kısmında lise eğitimini tamamladı. 1893'te Mülkiye yüksek kısmından mezun oldu. 1894'de Kastamonu idadisinde Türkçe ve coğrafya öğretmenliği yaptı. 1924'te Dâhiliye Vekâleti vilayetler idaresi umum müdürlüğüne terfi etti. 1930'da öldü. Milli mücadelede büyük hizmetlerinden dolayı İstiklal Madalyası ile onurlandırıldı. Bazı eserleri: *Muallimsiz Almanca Öğrenmek İçin En Kolay Yol*. *Elmas Elifba Usul-i Savtiye Üzerine*. *Yeni Usul Eşya Dersleri* (İhsanoğlu ve diğerleri, 2006).

Kasım Paşa (ö. 1676). Sarayda yetişti ve idari görevlerde bulundu aynı zamanda cerrahdır. 1670/1'de Kastamonu'da valilik yaptı. Tıp üzerine iki eseri vardır: *Mecmua fi Mürekkebat el-Adviyya. Risale-i Tarif-i Meacin (Risale-i Kasım Paşa)* (İhsanoğlu, Şeşen, Bekar, Gündüz ve Bulut, 2008).

Hüseyin Remzi (ö. 1896). Miralay Hüseyin Remzi, Osmanlıların son zamanlarında yetişen büyük tıp bilginlerindendir. 1839 İstanbul doğumludur. Dedesi Yurdumoğlu Emir Ali, Kastamonu'nun Cide kasabasında rençberlik yaparken İstanbul'a göçmüştür. Babası Emir Mustafa tersanede marangozdu. 1845'te Mekteb-i Tibbiye'ye girdi ve 1866 senesinde buradan mezun oldu. Bir süre Viyana'ya gönderildi. Yurda dönünce bahriyeye geçti. Bundan beş sene sonra Mekteb-i Tibbiye-i Askeriye'ye muallim muavini oldu. 1873'te binbaşılığa terfi etti. 1877'de muallim oldu. 1874 senesinde Asken Baytar Mektebi ilm-i hayvanat hocası, Dârüşşafaka fahri mevâlid-i selâse hocası, Mekteb-i Harbiye askeri hıfzıssıhha hocası oldu. 1878 senesinde kaymakamlığa terfi etti. 1885 senesinde padişahın iradesiyle Zoeros Paşa ve Baytar Hüseyin Hüsni Bey ile beraber Pasteur'ün Paris'te kurmuş olduğu enstitüye gönderildi. Burada kuduz aşısı ve mikrobiyolojinin yeni gelişmeleri hakkında bilgi aldılar. Hüseyin Remzi kendi parasıyla hoca tutarak ve Jardin de Plante Laboratuvarı'na devam ederek bilgisini genişletti. Societe Asiatique'ü üye seçildi. 1887'de miralay oldu. Mülkiye Baytar Mektebi'nin kurulması için kurulan komisyonda vazife aldı ve 1889'da açılan Mülkiye Baytar Mektebi'nin ilk ilm-i hayvanat hocası oldu. 1892'de Telkikhane'nin açılmasını sağladı. Cemiyet-i Tibbiye-i Osmaniye'nin de kurucularındandır. Miralav Hüseyin Remzi'nin 58 eseri vardır. Tıp üzerine olanlarından bazıları şunlardır: *Ameli ve Nazari Aşı Dersi. Aşı Ameliyatı. Dürus-i İlm-i Hayvanat-ı Tibbiye. Fenn-i Mikrobi-i Cerrahi. Fizyoloji ve İlm-i Hayvanat. Hıfz-ı Sıhhat-ı Askeri. Kuduz İlleti ve Tedavisi* (İhsanoğlu ve diğerleri, 2008).

Şerefeddin B. Arif (1911'de sağ). 1854'te İstanbul'da doğdu. Mekteb-i Tibbiye'den mezun oldu. 1890/1'de hıfzıssıhha-i umumi müfettişi oldu. 1895/6 yılında Kastamonu sıhhiye müfettişliği görevine atandı. 1910'da Dersaadet sıhhiye müfettişliğine getirildi. Bazı eserleri şunlardır: *Maden Suları. Ev Hekimi. Panzehirler. Tarih-i Tıbb-ı Osmani* (İhsanoğlu ve diğerleri, 2006, 2008).

Kemal (1922'de sağ). Kastamonu sıhhiye müdürüdür. *Türkiye'nin Sıhhi ve İçtimai Coğrafyası Kastamonu Vilayeti* adlı eseri vardır. Kastamonu'nun fiziki, beşeri coğrafyası, örf ve adetleri, bölgede görülen bulaşıcı hastalıklar ve bunlarla mücadeleler anlatılır (İhsanoğlu ve diğerleri, 2008).

Nuri Osman Eren (ö. 1941). 1893 Kastamonu doğumludur. Babası Şam tahrirat müdürü Osman Efendi'dir. İlk, orta ve lise eğitimini Şam'da tamamlamıştır.

1914'de Tıp Fakültesi'nden mezun oldu. Bir müddet Erzurum'da, Erzincan'da, Samsun ve Sivas'ta hekimlik yaptı. Paris'te eğitimine devam etti. 1. Dünya Savaşı'nda Samsun'a yerleşti ve Samsun Zührevi Hastalıklar Hastanesi baştabibi oldu. 1936'da Haydarpaşa hastanesine nakledildi. *Frengi Hastalığı ve Korunma Çareleri* adlı kitabın yazarıdır (İhsanoğlu ve diğerleri, 2008).

Şevket Halid Pek (ö.1945). Kastamonuludur. 1918/19'da Mekteb-i Tıbbiye'den mezun oldu. Albaylıktan emekli olmuştur. *Sükut-i Şerc Tedavisi* Hakkında bir makalesi vardır (İhsanoğlu ve diğerleri, 2008).

Mustafa Hayrullah Diker (ö. 1950). 1875'te İstanbul'da doğdu. 1897'de Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye'den mezun oldu. 1910'da Paris'e gitti burada üç yıl boyunca tıp, psikiyatri, nöroloji eğitimi aldı. İstanbul'a dönünce çeşitli hastanelerde çalıştı. 1941'de emekli oldu ve iki dönem Kastamonu ve İstanbul milletvekilliği yaptı. Bazı eserleri şunlardır (İhsanoğlu E. , Şeşen, Bekar, Gündüz ve Bulut, Osmanlı Tıbbi Bilimler Literatürü Tarihi, 2008, s. 1369-1373): İlm-i Hayattan Birkaç Bahis. Felsef-i TibFreud'un Psikolojisi Üzerine. Musahabat-ı Tıbbiye. Yarının Hekimlerine Tababet-i Adliye ve Ruhiye Dersleri (İhsanoğlu ve diğerleri, 2006).

Sonuç

Tarih boyunca Hititlilerden Cumhuriyet Dönemine, Kastamonu bir bilim ve kültür merkezi olarak anılmaktadır. Şehir Türklerin eline geçtikten sonra da bu özelliğini korumuş, hatta gerek Candaroğulları gerekse Osmanlı döneminde açılan medreseler ve eğitim kurumlarıyla bilim ve kültür merkezi hüviyeti pekiştirilmiştir. Bu kimlik Cumhuriyet Dönemi'nde de devam etmiş hatta Kastamonu Ulusal (Milli) Mücadele sırasında lojistik destek açısından en güvenilir bölge olması nedeniyle büyük yarar sağlamıştır. Böylece gerek şehirde yetişen gerekse dışarıda yetişen bilim insanları tarafından bir cazibe merkezi haline getirilmiştir. Ancak şunu da söylemek gerekir ki, yukarıda isimlerini ve çalışmalarını verdiğimiz Kastamonulu bilim insanlarına ilişkin olarak yeterince ve derinlemesine araştırmalar yapılmamıştır. Kastamonu'nun tarih boyunca bilim ve kültür merkezi olduğunun kanıtları olan bu değerli bilim insanları üzerine yapılacak çalışmalar Kastamonu'nun bilim tarihindeki önemini daha da arttıracak ve medeniyet tarihindeki yerini güçlendirecektir.

Kaynakça

- Akpınar, C. (1995). Fethullah eş-Şirvânî. *İslam ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi* (12 bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Şehsuvaroğlu, B.N. (1984). *Türk tıp tarihi*. Bursa: Taş Kitapçılık-Yayıncılık.
- Çelebi, K. (1972). *Keşfü'z-Zünûn*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- İbret, Ü., Aydınöz, D. ve Uğurlu, M. (2015). Kastamonu şehrinde kültür ve inanç turizmi. *Marmara Coğrafya Dergisi* (32), 239-269.
- İhsanoğlu, E. (2017). *Osmanlı bilim mirası*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İhsanoğlu, E., Şeşen, R. ve İzgi, C. (1999). *Osmanlı matematik literatürü tarihi* (Cilt I). İstanbul: IRCICA.
- İhsanoğlu, E., Şeşen, R., Bekar, M. ve Gündüz, G. (2004). *Osmanlı askerlik literatürü tarihi*. İstanbul: IRCICA.
- İhsanoğlu, E., Şeşen, R., Bekar, M., Gündüz, G. ve Bulut, V. (2006). *Osmanlı tabii ve tatbiki bilimler literatürü tarihi*. İstanbul: IRCICA.
- İhsanoğlu, E., Şeşen, R., Bekar, M., Gündüz, G. ve Bulut, V. (2008). *Osmanlı tıbbi bilimler literatürü tarihi*. İstanbul: IRCICA.
- İhsanoğlu, E., Şeşen, R., Bekar, M., Gündüz, G. ve Bulut, V. (2011). *Osmanlı astroloji literatürü tarihi*. İstanbul: IRCICA.
- İhsanoğlu, E., Şeşen, R., Bekar, M., Gündüz, G. ve Furat, A. (2000). *Osmanlı coğrafya literatürü tarihi*. İstanbul: IRCICA.
- İhsanoğlu, E., Şeşen, R., Gündüz, G. ve Bekar, M. (2003). *Osmanlı müzik literatürü tarihi*. İstanbul: IRCICA.
- İhsanoğlu, E., Şeşen, R., İzgi, C., Akpınar, C. ve Fazlıoğlu, İ. (1997). *Osmanlı astronomi tarihi literatürü tarihi* (Cilt I). İstanbul: IRCICA.
- İzgi, C. (1997). *Osmanlı medreselerinde ilim*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Mehmet Tahir Bey, B. (1975). *Osmanlı müellifleri* (Cilt I). Hazırlayan: İsmail Özen. İstanbul: Meral Yayınevi.
- Ragep, J. (1993). *Nasir al-din al-tûsi's memoir on astronomy (al-tadhkira fi 'ilm el-hey'e)*. New York: Springer-Verlag.
- Rosenfeld, B. ve İhsanoğlu, E. (2003). *Mathematicians, astronomers & other scholars of islamic civilisation*. İstanbul: IRCICA.
- Rudloff, G. ve Hochheim, A. (1893). Die Astronomie des Mahmûd ibn Muhammed ibn 'Omar al-Gagmîni. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, (XLVII), Leipzig: Kraus Reprint Ltd.
- Sayılı, A. (1988). *The observatory in islam* (2 bs.). Ankara: Türk Tarih Kurumu
- Taşköprülüzâde. (2007). *Osmanlı bilginleri* (M. Tan, Çev.) İstanbul: İz Yayıncılık.
- Topdemir, H. G. ve Unat, Y. (2019). *Bilim tarihi ve felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tosun, A. R. (2010). *Hüseyin Rıfka Tâmanî ve elementler çevirisi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Unat, Y. (2009). *Ali Kuşçu çağını aşan bilim insanı*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Unat, Y. (2012). Candaroğulları dönemi'nde Kastamonu'da bir bilim adamı: Fethullah Şirvânî. H. Çetin (Ed.) *Anadolu Beylikleri Dönemi Sempozyumu Kitabı* içinde (s. 299-311). Çankırı: Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Unat, Y. (2013a). *Türk-İslâm dünyası'nda bilim*. Konya: TMMOB Makine Mühendisleri Odası Konya Şubesi Yayınlar.
- Unat, Y. (2013b). *İlkçağlardan günümüze astronomi tarihi* (2 bs.). Ankara: Nobel.
- Yakupoglu, C. (2009). *Kuzeybatı Anadolu'nun sosyo-ekonomik tarihi*. Ankara: Gazi Kitapevi

1933 ÜNİVERSİTE REFORMU TÜRKİYE'DE BİR BİLİM FELSEFESİ GELENEĞİ YARATABİLDİ Mİ? NUSRET HIZIR'IN FELSEFESİ ODAĞINDA BİR TARTIŞMA

Çağlar KARACA¹

Giriş

Türkiye'nin üniversiteler tarihinin başlangıcı, Osmanlı Devleti'nde modernleşme girişimleri kapsamında kurulan ilk üniversite olan Darülfünun'a ve Mekteb-i Tıbbiye, Mekteb-i Mülkiye gibi birkaç fakülteye dayanmaktadır. Cumhuriyet öncesi dönemde, çağın gereksinimleri doğrultusunda uzmanlaşmış insan gücü yetiştirilmesi ön plana çıkmış, daha çok Batılı bilimsel kaynaklardan çeviri ve aktarımlar yapılmış, özgün akademik üretim konusunda ise pek fazla mesafe kaydedilememiştir. Cumhuriyet'in 10. yılında başlatılan üniversite reformu bilimsel çalışmalar konusundaki açığı kapatmayı hedefliyordu. Bu yola tek bir üniversite olarak İstanbul Üniversitesi ile çıkıldığı düşünülürse, yükseköğretimde eksikğin ne denli büyük olduğu da anlaşılabilir. 1933'te İstanbul Üniversitesi, 1935'te ise Ankara'da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin kurulmasıyla birlikte, antropoloji, dilbilim ve tarih gibi sosyal bilimlerde kısa sürede önemli aşamalar kaydedilmiştir. Tarihsel arkaplanında önemli ve uzun vadeli bir bilimsel kültürün oluşması gereken doğa bilimleri, matematik ve felsefe alanlarında ise çok daha ciddi boyutta bir geri kalmışlık söz konusuydu. 1933 reform sürecinde, bu alanlarda çağı yakalamaya katkı sağlayabilecek iki büyük düşünür, matematikçi Richard von Mises ve bu makalede ele alınacak olan felsefeci Hans Reichenbach İstanbul Üniversitesi kadrosuna dahil edilmişlerdi.

Sözü edilen üniversite reformuyla birlikte Darülfünun kapatılıp, İstanbul Üniversitesi açılırken birçok hocanın görevine son verilip yerlerine çoğunluğu Alman olan akademisyenler getirildi. Bu dönüşüm, yükseköğretimde Batı standartlarının yakalanması için iddialı bir atılımı beraberinde getiriyor ve böylece Darülfünun'da eleştiri konusu edilen başıboşluğa son vermeyi amaçlıyordu. Cumhuriyet'in bu atılımı ne ölçüde başarılı oldu ve sonraki yıllarda ne ölçüde devam ettirilebildi? Bu yazıda bu soruya felsefe özelinde yanıt aranacaktır. Hans Reichenbach'la başlayan ve ardından Nusret Hızır'la devam eden bilim felsefesi etkinliğinin bugünkü durumundaki izlerini aydınlatmak amacıyla başlangıçta hedeflenen düzeyin ne ölçüde kök saldı ve –tarihsel bir tesadüf olarak—Nazi Almanyasında barınmaz hale gelen akademisyenlerin Türkiye'ye gelmesiyle oluşan potansiyelin ne

¹ Öğr. Gör. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Fen–Edebiyat Fakültesi, E-posta: ckaraca@kastamonu.edu.tr

derece değerlendirilebildiği tartışılacaktır. Sözü edilen tarihsel sorgulama bugün Türkiye'de akademik anlamda felsefeden ne anlaşıldığı, felsefi üretimin ne düzeyde gerçekleştiği ve hangi felsefi geleneklerin yerleşik hale geldiği sorularıyla sıkı sıkıya bağlantılıdır. Söz konusu bu güncel problemleri akılda tutarak, Cumhuriyet dönemi felsefe tarihinin bilim felsefesi odağında ele alınması önem arz etmektedir. Burada belirtilen dönemi ve etkilerini tarihsel olarak ele alan birçok çalışma bulunmakla birlikte, bu makalede farklı olarak Nusret Hızır'ın –a priori bilginin eleştirisi, bilimin nesnesinin tarihselliği ve neo-pozitivist yaklaşımın sınırlılıkları gibi—felsefi düşüncelerinin tartışılması hedeflenmektedir. Neden bilim felsefesi? Birinci neden, Reichenbach'la başlayan Cumhuriyet'in ilk ve tek² sistemli felsefi girişiminin bilimsel felsefe geleneğini temel almasıdır. İkinci neden ise bilim felsefesinin felsefenin en eski problemlerini günümüze taşıyan temel bir alan olmasıdır. Çalışmanın ilk bölümünde 1933 üniversite reformunun gelişimi, dönemin toplumsal koşulları ve bu kapsamda Reichenbach'ın İstanbul Üniversitesi'nde görev almasıyla ilgili sürece yer verilecektir. Ayrıca Reichenbach'ın felsefi görüşü olan bilimsel felsefe ve Türkiye'deki etkisi üzerinde durulacaktır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise Reichenbach'ın bu alandaki en yetkin takipçisi olan Nusret Hızır'ın bilim felsefesine katkıları ele alınacaktır. Nusret Hızır'ın bakış açısı Viyana Çevresi'nin görüşleri ve ele aldığı felsefi problemlerle sınırlı kalmamış, düşünür kendi döneminde etkin olan varoluşçuluk gibi diğer felsefi akımları da eleştirel gözle incelemiştir. Çalışmanın sonunda kısa bir değerlendirme yapılarak sonuç ve öneride bulunulmuştur.

1933 Üniversite Reformu ve Reichenbach'ın Türkiye'deki Etkisi

Türkiye'de bilim felsefesinin sistemli bir girişim olarak Hans Reichenbach'ın İstanbul Üniversitesi'ne gelişiyle başladığını öne sürmek yanlış olmaz. Elbette öncesinde Darülfünun'da görev almış Türk ve yabancı hocaların bu alanda çalışmaları bulunmaktadır: Örneğin, aslen zoolog olmakla birlikte biyolojinin felsefi problemlerine de eğilen Raymond Hovasse'nin özgün ve eleştirel yaklaşımı dikkat çekicidir (bkz. Bahadır, 2005; Kadioğlu, 2003). Fakat bu ve benzeri çalışmalar kayda değer bir geleneğin veya planlı bir girişimin parçası değildir. 1933'te gerçekleşen üniversite reformunda ise, akademik anlamda Batı üniversitelerinin seviyesini yakalamak üzere yapılmış idealist bir çabanın var olduğu görülür. Genel olarak bilim ve kültür politikası açısından, bu girişim hem başarıları hem hayal kırıklığını, hem ilerici bir gayreti hem de sonrasında gerçekleşen görevden uzaklaştırma-

² Bir yanıyla ortaya çıkan çoğulculuk, bir yanıyla da ciddi bir bilim politikasının eksikliği nedeniyle sonraki dönemde 1933 reformunun merkeziliğiyle karşılaştırılabilir bir girişim görülmemektedir. Elbette, İslam felsefesinin yaygınlaşmasının tam olarak planlı olmayan fakat Türkiye'deki siyasal dönüşümün yansıması olan uzun vadeli etkileri sayılmazsa.

larda ortaya çıktığı üzere baskıcı uygulamaları, hem bir hümanizm ruhunu hem de yer yer yükselen şoven etkileri içeriyordu. Üniversite-iktidar ilişkisi anlamında bu reform hamlesinde, pozitif bilimlere öncelik veren, Cumhuriyet'in dönemselleşen ideolojik ihtiyaçlarına göre şekillenen, müdahaleci bir tutum söz konusudur.

Üniversite reformu radikal hamleler içermekle birlikte, Cumhuriyetin birçok inkılabı gibi fikrî kökenleri bakımından Tanzimat ve sonrasında benimsenen reformcu perspektife dayanır. Osmanlı Devleti'nin Avrupa'daki üniversitelere denk bir kurum oluşturma çabaları XIX. yüzyılda başladı. Bu yüzyılın ikinci yarısına yayılan birkaç başarısız girişimin ardından Darülfünun-u Şahane 1900'de kuruldu. Tanzimat döneminden itibaren Osmanlı'da pozitivizm ve materyalizm akımları yayılıyordu, Darülfünun da bundan kısmen etkilenmişti. 1919'da çıkarılan Nizamname ile kuruma idari özerklik sağlandı, 1924'te ise Darülfünun'a tüzel kişilik verildi. Darülfünun'da Batı'daki felsefe fakültesine benzer bir düşünceyle Hikmet ve Edebiyat Şubesi'nde psikoloji, ahlak, kelam ve mantık gibi dersler okutulması planlanıyordu ancak bu planlar tam olarak gerçekleştirilemedi. Kurum, felsefe eğitimi konusunda yetersizdi ve ancak 1908 yılında ilan edilen II. Meşrutiyet'ten itibaren felsefe dersleri sürekli olarak verilmeye başlanmıştı (Arslan, 2017, s. 54-55). Alman öğretim elemanlarının Türkiye'de ders vermesi süreci Darülfünun döneminde başlamış, felsefe alanında Günther Jacoby getirilmiştir. Jacoby'nin uzmanlık alanı yeni ontoloji ve Schopenhauer idi (Kaynardağ, 2001). Kendisi, o dönemde kuvvetli olan Fransız felsefesi etkisini eleştiriyor ve öğrencilerin yeterli felsefi altyapısı olmadığını ileri sürüyordu (Roure, 2018). Ancak, bu dönemin girişimlerinde Darülfünun müderrislerinin muhalefeti nedeniyle tam olarak başarı sağlanamadığı belirtilmiştir (Namal ve Karakök, 2011, s. 62).

Kuruluşunun ilk yıllarından itibaren Cumhuriyet rejimi Darülfünun'u problemli görüyordu. Kurtuluş Savaşı yıllarında Darülfünun'daki kimi hocalar Millî Mücadele'yi desteklerken, kimileri karşı çıkmıştı. 1922 yılında bu ikinci kesime yönelik örgütlenen öğrenci boykotu bu karşıt hocaların üniversiteden uzaklaştırılmalarıyla sonuçlandı (Namal ve Karakök, 2011). Ardından Darülfünun'u yeni Cumhuriyet'in beklentilerine uyumlu hale getirme çabaları devam etti. 1932 yılında İsviçreli pedagoğ Albert Malche eğitim reformuyla ilgili kapsamlı bir rapor hazırlamak üzere Türkiye'ye getirildi. Malche Darülfünun'daki özerkliğin başıboşluk getirdiğini öne sürüyor ve müderrislerin meslekî kurullarca seçilmesi uygulamasını eleştiriyordu (Namal ve Karakök, 2011).³ 1933'te Polonyalı matematikçi Richard Courant (1888-1972) ile Nobel ödüllü Alman fizikçiler James Franck (1882-1964) ve Max Born (1882-1970) Türkiye'ye çağrılarak eğitim reformu konusunda

³ Malche'nin raporundaki bu tavsiyeler yeni kurulan İstanbul Üniversitesi'nde özerkliğe son verilmesinde etkili olacaktı.

danışmanlık yaptılar. Atatürk'ün notlarından, Malche'nin raporu üzerine ayrıntılı olarak çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu notlarda Atatürk, eğitim reformunu bir kültürel dönüşüm meselesi olarak anlamak gerektiğini, aksi takdirde başlı başına eğitimin ıslahının anlamsız olacağını belirtir (A. Arslan ve Selçuk, 2008). Bunun yanında, çeşitli aydın kesimleri de Darülfünun'u şiddetle eleştiriyordu. Örneğin sol Kemalistlerin çıkardığı *Kadro* dergisi, Darülfünun'un inkılapçı ruhu taşımadığını iddia ediyordu (Ertan, 1994). Bu ortamda, 1933'te Darülfünun kapatıldı ve buradaki birçok akademisyenin görevine son verildi. Hemen ardından İstanbul Üniversitesi kuruldu. Darülfünundan farklı olarak, İstanbul Üniversitesi'ne özerklik tanınmamıştı. Üniversite Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlıydı ve rektör maarif vekilini temsil ediyordu. Reform dönemi asıl olarak 1933-1946 yıllarını kapsamaktadır, zira 1946'da Hasan Ali Yücel 1933 reformunun görevini tamamladığını belirtmiştir. Darülfünun kapatılırken fazla liberal olduğu eleştirisi getirilmişti, Yücel'e göre o dönemin (1933-1946 yılları arası) ihtiyacı ise disiplin ve birlikti. Kuşkusuz, 1946'dan itibaren ifade edilen, üniversitelerin nispeten özerk bir yapıya kavuşturulması niyeti II. Dünya Savaşı sonrası dünya genelinde esmeye başlayan siyasî hava ve Türkiye'nin çok partili düzene geçme sürecinin bir parçası olarak düşünülmelidir. Bununla birlikte, elbette bilindiği gibi Türkiye'de gerçek bir üniversite özerkliği ve düşünce özgürlüğü hiçbir zaman hayata geçmemiş, var olan son derece sınırlı özgürlük ortamı da toplu uzaklaştırmalar ve darbelerle kesintiye uğramıştır.

İstanbul Üniversitesi'nin kurulmasıyla birlikte, genç Cumhuriyet Nazi Almanyası'ndan kaçan bilim insanlarına kapılarını açarak burada görevlendirmiştir. Türkiye'nin bilim ve eğitim reformunu kısa sürede gerçekleştirebilecek yeterli insan kaynağı bulunmadığından, iltica talebinde bulunan akademisyenler bir fırsat olarak değerlendirildi. Bu pragmatik nedenin ötesinde, Alman akademisyenlerin kabulü dönemin aydın kuşağındaki hümanist ve Batı'yla bütünleşme anlamında evrenselci eğilimle de uyum içerisindedir. Görevlendirmeler, kısmen bu profesörlerin Yahudi olması nedeniyle diğer üniversiteler tarafından istenmemesi, kısmen de Türkiye'nin daha iyi çalışma koşulları sunmasıyla (örneğin Reichenbach'ın maaşı Türk meslektaşlarının 4 katıydı) gerçekleşebildi. Albert Einstein, Yahudi nüfusu korumaya yönelik uluslararası bir birliğin onursal başkanı olması dolayısıyla Atatürk'e 40 akademisyenin Türkiye'ye kabul edilmesi ricasını içeren bir mektup yazdı (Uçar, 2016). Bu listedeki akademisyenlerin tamamı değilse bile önemli bir kısmı Türkiye'ye kabul edildi. 1933-34 yıllarında İstanbul Üniversitesi'nde çoğu Alman olmak üzere 42 yabancı profesör bulunuyordu (İrızık, 2011, s. 163). Bu profesörlerin çoğu aynı zamanda bölüm başkanıydı. Sonraki yıllarda da yabancı aka-

demisyenlerin Türkiye'ye kabulü devam etti. Tüm unvanlardan gelen akademisyenlerin toplam sayısının 100'ün üzerinde olduğu tahmin edilmektedir (Tachau, 2002).

Darülfünun'un kapatılmasıyla birlikte İslam felsefesi ve Bergsonculuk taraftarlarının tasfiye edilerek yerlerine Reichenbach'ın bilimsel felsefe anlayışının getirilmesi, Reichenbach'ın felsefesinin Cumhuriyet'in modernist ideolojisi olarak pozitivizmle özdeşleştirilmesine neden oldu (Direk, 1998; Mazıcı, 1995). Reichenbach'ın isteğiyle Bergson'un kitapları İstanbul Üniversitesi kütüphanesinden kaldırıldı ve yerine Avrupa'dan neo-pozitivizmle ilgili birçok kitap getirildi (Kaynaradağ, 2001). Alman filozofun Türkiye'ye gelişinin etkileri bilim felsefesiyle sınırlı kalmadı ve ideolojik yansımaları bakımından da tartışıldı. Cumhuriyet'i felsefedeki çoğulculuğu susturmakla eleştiren Direk (1998),⁴ Reichenbach'ın gelişini pozitivist görüşün empoze edilmesi girişiminin bir parçası olarak değerlendirir; muhafazakâr kesimde ise Reichenbach'ı August Comte ile başlayan pozitivist etkinin bir uzantısı olarak görme eğilimi hakimdir (örn. Ada, 2020). Bu değerlendirmeler kısmen doğrudur, çünkü Reichenbach'ın doğa bilimlerine öncelik veren ve metafiziği olumsuzlayan felsefesi gerçekten de belli temel ilkeler açısından pozitivizmle uyumludur. Bir lise felsefe dersini dinledikten sonra yaptığı konuşmasında açıkça belirttiği üzere, Atatürk felsefesinin pozitif bilimlere dayalı olması gerektiğine inanıyordu ve metafizikle uğraşan felsefeyi zaman kaybı olarak görüyordu (Arslan, 2017, s.69). Bu anlamda, neden bilimsel felsefeyi benimseyen Reichenbach'ın tercih edildiği oldukça açıktır. Bununla beraber, Reichenbach'a verilen görevde pozitivist ideolojinin tam olarak ete kemiğe büründüğünü öne sürmek abartılı bir yorum olacaktır. Cumhuriyet'in kurucu kadrolarına ilham veren akım olarak pozitivizm, XIX. yüzyılda Avrupa'da Comte ile geliyor, Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında, Mekteb-i Tıbbiye gibi Batılı tarzda eğitim verme amacıyla kurulan okullarda yaygınlaşıyordu. Sonradan neo-pozitivistler tarafından klasik pozitivizm olarak da nitelenen bu ilk dalga pozitivizm, bir aydın hareketi olarak, sekülerizm ve toplumda ilerleme nosyonlarını esas alan müdahaleleri öne çıkarıyordu.

⁴ Direk (1998), İslam felsefesi geleneğiyle Batı felsefesi takipçileri arasındaki kopukluğun temellerinin 1933 reformuyla birlikte atıldığını öne sürer. 1933 reformu böyle bir ayrışmanın tarihsel nedenlerinden biri olsa dahi, yeter-koşulu olduğunu öne sürmek zordur. Üstelik, bu üstten müdahale –Direk'in deyimiyile akademik şiddet—olmasaydı dahi kopukluğun eninde sonunda gerçekleşeceği öngörülebilir, çünkü Batı felsefesiyle geleneksel felsefenin ayrışmasının temelinde yatan, esasında –modern bilime yakın ve/veya eleştirel—yorumlarıyla birlikte seküler felsefeyle geleneksel/dinsel felsefe arasındaki zihniyet zıtlığıdır. Geçmişten bugüne dünyadaki farklı akademik çevrelerde de görülen bu tür ayrışmalar, farklı felsefi akımların –ve nihayetinde alanların—temel problemleri, varsayımları ve öngörülerini arasındaki mesafe arttıkça, aralarındaki diyalogun da imkanı hale gelmesinin bir sonucudur. Dolayısıyla, diğer birçok ülkede de felsefede çoğulculuk, disiplini tümünden kapsayan bir diyalog ortamından ziyade büyük ölçüde bağımsızlaşan düşünsel adacıklarla sürdürülüyor.

Felsefi olarak elbette burada materyalizme yakın bir duruş söz konusudur.⁵ Bu durum karşısında başta muhafazakârlar olmak üzere çeşitli kesimden eleştirmenlerin Reichenbach'ta her şeyden önce bir pozitivist görmeleri, sekülerizmle ilişkilendirdikleri felsefi geleneklerin “iç” tartışmalarını yok sayarak, pozitivism, materyalizm, ampirizm gibi belirli felsefi bağlantıları bulunan akımları toptancı bir yaklaşımla hedef tahtasına oturtmalarının bir sonucudur.

Ne var ki, pozitivism ve onun Cumhuriyet ideolojisindeki etkisi asıl olarak toplum bilimi bağlamında ortaya çıkmıştı. Bu fikri hareketin baş aktörlerinden biri, bilindiği gibi Ziya Gökalp'tir. Felsefe ve doğa bilimleri alanında ise, Ernst Mach gibi filozoflar bir ölçüde tartışılmış olsa da Reichenbach öncesi dönemde bilim felsefesi problemleri etrafında ayrıntılı bir pozitivism tartışması hiçbir zaman yapılmadı. Reichenbach'a temel oluşturan düşünsel zemin Viyana Çevresi olduğundan, aslında Reichenbach onun Türkiye'ye gelişine öncülük eden kadrolara dahi yeni olan bir düşünceyi beraberinde getiriyordu. Kısacası, Avrupa'da doğmuş düşünce akımları olarak pozitivism ve neo-pozitivism (hatta sonrasında yapılan analitik felsefe de buna dahil edilebilir) arasında devamlılıklar bulunabilir, fakat Türkiye düşünce tarihinde benzeri bir devamlılık söz konusu değildir. Öyle ki, birbirinden büyük ölçüde kopuk akımlar olarak pozitivism sosyal bilimlerde, neo-pozitivism ise sınırlı bir bilim felsefesi çevresinde etkili oldu.⁶ Dolayısıyla, pozitivism ve Reichenbach arasında, bu alandaki genel düşünsel zeminin parçası olan sekülerizm haricinde, Cumhuriyet ideolojisini temsil eden bir ideolojik devamlılık bulmak mümkün değildir.

Kaldı ki, Reichenbach kendi çağında ampirizmin idealizme kaçan bir yorumu olarak değerlendirdiği Machçı pozitivism son derece eleştirel yaklaşmaktadır. Berlin ve Viyana Çevresi'nin ortak yaklaşımı başlangıçta mantıksal pozitivism olarak adlandırılrsa da (neo-pozitivism olarak da bilinir) sonrasında bu akımın temsilcileri kendilerini pozitivismden ayırıştırmak amacıyla mantıksal ampirizm kavramını benimsemişlerdir. Özellikle Reichenbach'ın kurucusu olduğu Berlin Çevresi pozitivism tanımını hiçbir zaman benimsememiş, hatta bu terimi aralarındaki ayrışmayı vurgulamak üzere Viyana Çevresi'ne atfetmişlerdir (Creath, 2017). Berlin Çevresi Reichenbach'ın neo-Kantçı temellerinden etkilenmişti ve Reichenbach Viyana Çevresi pozitivismi gerçeği algılara indirgemekle, bu bakımdan anti-realizme düşmekle eleştiriyordu (Stadler, 2011). Kendisi ise Einstein'ın Görelilik Kuramı'nı yorumlamak suretiyle a priori'nin görelileştirilme-

⁵ Bu konuda sıkça sözü edilen bir anekdot, İskoç entelektüeli Charles Mac Farlane'in Tıbbiye'nin kütüphanesinde Fransız materyalistlerinin yaygın olarak okunduğuna ve takdir gördüğüne şahit olması karşısında duyduğu şaşkınlıktır (bkz. Korlaelçi, 2002, s. 160-161).

⁶ Bu yazının doğrudan konusu olmayan analitik felsefe ise Anglo-Sakson ekolünü yakından takip eden akademik çevreler aracılığıyla Türkiye'ye girdi.

si düşüncesini ortaya atmıştır (Bu görüş aşağıda açıklanacaktır.). Reichenbach'ın öğrencisi Nusret Hızır da pozitivistimin Machçı idealizme varacağını öne sürerek bu akımı eleştirmektedir.

Yahudi kökenli ve sol görüşlü olan Reichenbach, Nazilerin iktidara gelişiyle birlikte kısa zamanda hedef haline getirildi. Bunun üzerine, görevine son verilmesini beklemeden kendisi Almanyadan ayrıldı ve geçici olarak İsviçre'ye yerleşti. Bu dönemde Oxford Üniversitesi'nden de davet aldı fakat Türkiye'deki etkisinin daha kuvvetli olacağına dair inancı, kendisine daha uzun süreli bir sözleşme (5 yıllık ve yenilenebilir) önerilmesi ve alım gücü daha yüksek bir ücret alacak olması nedeniyle Türkiye'yi tercih etti. Ayrıca, özgürlükçü bir tartışma ortamı ve yalnızca bilimsel kısıtların geçerli olduğu bir üniversite idealini taşıyan Reichenbach, genç Cumhuriyet'in yeni baştan bir üniversite kuracak olması itibarıyla bu idealini karşılayabileceğine dair umut beslemiştir (Güzeldere, 2005, s. 78). Salmon (1979) tarafından XX. yüzyılın çığır açan filozofu olarak nitelenen Reichenbach 1933 ve 1938 yılları arasında İstanbul Üniversitesi'nde ders verdi. Başlangıçta felsefe tarihi derslerini veriyordu. Reichenbach'ın asıl uzmanlık alanı felsefe tarihi olmadığından, 1936 yılında bilimsel felsefeyi benimseyen bir felsefe tarihçisi olan von Arster'in İstanbul Üniversitesi'ne gelmesini sağlayarak bu alandaki dersleri ona devretti (Kafadar, 2000).⁷ Reichenbach, felsefe öğrencileri dışında fizik ve mühendislik öğrencilerine de ders verdi ve sonradan kitap haline getirilen halka açık konferanslar düzenledi (Reichenbach, 2013). Öğrencilerin çoğu yabancı dil bilmediğinden ders anlatımı tercüme ediliyordu. Asistanları olarak, öncelikle Macit Gökberk, onun askere gitmesiyle de Nusret Hızır tercüme işini üstlendi. Gökberk matematik konusunda yetkin değildi, ayrıca felsefi ilgi alanları farklılaştığından, askerliğinin ardından Reichenbach'ın asistanlığını sürdürmek yerine doktora eğitimi için Alanya'ya gitmeye karar verdi. Nusret Hızır gibi matematik ve fizik eğitimi alan birkaç kişi dışında, öğrencilerin hemen hiçbiri Reichenbach'ı anlayabilecek bilimsel altyapıya sahip değildi (Irzık, 2011). Nusret Hızır Reichenbach'ın çok değerli olasılık mantığıyla ilgili Almanca makalesini *İhtimaliyet Hesabının Mantıki Esasları* başlığıyla Türkçeye çevirdi. Bu eser, olasılık mantığıyla ilgili Türkçede ilk yayınlanan kitap oldu (S. Kadioğlu ve Erginöz, 2011). Reichenbach'ın mantık ders notları Türkçeye çevrilerek 1939 yılında *Lojistik* adıyla yayınlandı.

Nusret Hızır (2004) Reichenbach'ın geleneğinin Türkiye'de yerleşmediğini belirtir. 1930'lu yıllarda Türkiye'nin bilim ve felsefedeki sınırlılıkları düşünüldüğünde, belki de fazla ütöpik bir girişim olduğundan veya genç Cumhuriyet'in ide-

⁷ Takip eden yıllarda Türkiye'de eğitim veren diğer Alman felsefeciler ise Walter Kranz, Heinz Heimsoeth ve Joachim Ritter'dir. Bu kişiler arasında yalnız Kranz iltica amaçlı olarak Türkiye'ye gelmiştir (Kaynar-dağ, 2001).

alizmi sonraki yıllarda sürdürülmediğinden, Reichenbach'ın gelişi beklenen etkiyi yaratamadı. Türkiye'ye getirilen Alman profesörlerin Türkçe öğrenmesi ve derslerini Türkçe olarak anlatması bekleniyordu. Reichenbach Türkçesini fazla ilerletmedi. Sözleşmesi bitmeden ayarladığı bir pozisyon için ABD'ye gitmesine izin verilmemesi üzerine, tepki olarak Türkçe öğrenmeyi bıraktığından söz edilmektedir (Irzık, 2011), fakat zaten 5 yılını tamamlamak istemeyen Reichenbach'ın her halükârda bu beklentiyi karşılamaktan uzaklaştığı görülmektedir. Sonuç olarak, Reichenbach emeklilik hakkının garanti olmaması ve çocuklarının eğitimiyle ilgili kaygı duyması gibi nedenlerle 1938 yılında Türkiye'den ayrıldı (Kaynardağ, 1986). Bunların yanında, eşi Maria Reichenbach, kendisiyle yapılan röportajda Atatürk'ün ölümünden sonra yükselen şoven dalganın olumsuz etkisinden söz etmektedir (Güzeldere, 2005). Asıl neden olarak ise akademik açıdan o dönemde Türkiye'de modern felsefe, matematik ve fizik açısından gerekli donanıma sahip yeterince insan bulunmamasının belirleyiciliğini öngörmek zor değildir. Bu durum hem Reichenbach'ın derslerinin tam olarak anlaşılmasına, hem de Reichenbach'ın entelektüel izolasyonuna yol açmıştır. Reichenbach'ın, kendisiyle aynı dönem İstanbul Üniversitesi'ne gelen büyük matematikçi Richard von Mises'le dahi sürekli bir iletişimi olduğuna dair veri yoktur. Tam aksine, von Mises Reichenbach'ın olasılıkla ilgili görüşlerine eleştirel yaklaşmış ve Viyana Çevresi'ne daha yakın durmuştur. İki düşünür aynı dönemde yazdıkları olasılık teorisi üzerine eserlerinde birbirlerine çok az atıfta bulunmuşlardır (Irzık, 2011). Reichenbach'ın felsefesinin Türkiye'de çok fazla takipçi bulmamasında yalnızca akademik bir yetersizlik değil, felsefeye yaklaşım tarzı da bulunur. Reichenbach'ın yaklaşımı geleneksel felsefe yapma tarzını eleştirdiği felsefecilerden çok bilim insanlarıyla diyalogu, fiziğin kuramsal problemleri ve modern mantıkla doğrudan ilgilenmeyi gerektiriyordu. Bu durum ise, daha çok felsefe tarihini okuyarak dünya felsefesini anlamaya çalışan Türk akademisyenlerin beklentisine çok ters düşüyordu. Üstelik, seküler felsefede dahi tinsel sorunlara, Bergsonculuğa ve fenomenolojiye ilgi ağır basıyordu. Hızır (2018), İstanbul Üniversitesi'nde felsefeye dair adeta mistik bir algı olduğunu, bu durumun da Reichenbach'ın yaklaşımına karşı bir dirence neden olduğunu belirtir. XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, Heidegger gibi "kıta felsefesi" olarak nitelenen dalın filozoflarına duyulan ilginin ağır bastığını göz önünde bulundursak, bu eğilimin çok fazla değişmediğini ve Reichenbach'ın etkisinin biraz da bu nedenle kalıcı olmadığını söyleyebiliriz. Reichenbach kadar etki yaratmış bir felsefeci olmamasına rağmen von Aster başta Macit Gökberk olmak üzere meslektaşlarıyla daha yakın işbirliğinde bulunmuş, sonuç olarak da Türkiye'de daha kalıcı bir iz bırakmıştır (Kaynardağ, 2001).

Reichenbach ve von Aster'in ardından İstanbul Üniversitesi'ne ders veya konferans vermek üzere gelen Alman felsefeciler genellikle Nikolai Hartmann

çizgisinde isimler olmuştur (Roure, 2018). Bu gelenek içerisinde felsefi antropoloji alanında etkin olan ve söz konusu Alman felsefecilerin gelişine öncülük eden Takiyettin Mengüşoğlu öne çıkmaktadır. İstanbul Üniversitesi'nde Reichenbach ve onun öğrencisi Nusret Hızır ile başlayan bilim felsefesi geleneği ise Türkiye genelinde cılız kalmış olmakla birlikte nispeten daha canlı olarak Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve ardından Boğaziçi Üniversitesi'nde devam etmiştir. 1980'li yıllardan itibaren Teo Grünberg, Hüseyin Batuhan ve Cemal Yıldırım gibi önde gelen bilim felsefecilerinin görüşleri çeşitli derecelerde Thomas Kuhndan etkilenmiştir (Akdoğan, 2001). Bu noktada Reichenbach'tan bugüne ne ölçüde bir süreklilikten söz edilebilir? Örneğin Hüseyin Batuhan, neo-pozitivizm literatürünü kendi çabalarıyla keşfettiğini belirtmektedir (Akdoğan, 2001, s. 128). Cemal Yıldırım ise Amerika Birleşik Devletleri'nin Indiana Üniversitesi'nde aldığı doktora eğitimiyle birlikte bu alanda uzmanlaşmıştır. Yıldırım, daha çok dünya genelindeki bilim literatürünü Türkiye'de tanıtmayı amaçlayan ders kitabı niteliğinde eserler kaleme almıştır (örn. Yıldırım, 1991). Yıldırım, Reichenbach'ın *Bilimsel Felsefenin Doğuşu* (Reichenbach, 2000) adlı temel eserini Türkçeye kazandıran isim olmakla birlikte, Türkiye'de gelişimine katkı sunduğu bilim felsefesi alanını Reichenbach'ın bilimsel felsefesinden ayrı tutmaktadır (Yıldırım, 2001). Bu ayrıma göre, bilim felsefesi kavramsal çözümlene ile bilim olgusunu aydınlatma, bilimsel bilginin epistemolojik ve mantıksal koşullarını irdeleme amacını güderken, bilimsel felsefe felsefeyi metafizikten arındırarak doğrudan bilimin etkinliğine yaklaştırmaya çalışır. Yıldırım, Reichenbach'ın bu yaklaşımı uygulandığında felsefenin felsefe olmaktan çıkabileceği endişesini belirtir. Bu görüş şu şekilde eleştirilebilir: Kavramsal çözümlenmenin bilim felsefesinin temel bir yöntemi olduğu doğru olmakla birlikte, ne Reichenbach'ın bu yöntemi uygulamadığı söylenebilir, ne de bilim felsefesi bilimin epistemolojik ve kavramsal temelleri ile ilgili genel bir sorgulamaya indirgenebilir. Bilim felsefesinin, Reichenbach'ın izlediği çizgide de görüldüğü üzere bilimin doğrudan kuramsal etkinliğiyle iç içe bir alan oluşu felsefecilerin ve felsefi düşünüşe sahip bilim insanlarının bilimin gelişimine olan katkısından çıkarılabilir. Ayrıca, sonraki dönemde etkin olan Wesley Salmon, Elliott Sober ve daha birçok bilim felsefecisi Reichenbach'ı bu alanda temel bir figür olarak değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla Reichenbach'ın bilim felsefesine evrensel anlamdaki katkısı tarihsel olarak sabittir. Buna rağmen, Nusret Hızır'ın belirttiği gibi Türkiye'de Reichenbach'ın ele aldığı problemler ekseninde gerçekleşen bir gelişim mevcut değildir.

Gerek neo-pozitivizmin genel yaklaşımı, gerekse de Reichenbach'ın düşünceleri açısından, Reichenbach'ın Türkiye'deki felsefi etkisine de yansımış belirli sınırlılıklar söz konusudur. Neo-pozitivizmle ilişkilendirilen yaklaşımların çoğulluğuna ve iç tartışmalarda dahi bu akımın kimi kollarının eleştiriye tabi tutulduğuna yukarıda değinilmişti. Bu iç tartışmaların ötesinde, Viyana çevresinin ortak

ruhunu temsil eden metafizik eleştirisi de kendi içinde problemleri barındırır. Reichenbach'ın felsefe tarihini değerlendirmesinde de ortaya çıkan başlıca sorun, metafizik tutumun eleştirisiyle birlikte modern öncesi dönemin felsefi fikirlerinin toptancı bir reddiye kurban gitmesi tehlikesidir. Bir bakıma, bilimsel felsefenin getirdiği felsefi eleştirinin kendisinden önceki felsefeyi tükettiği varsayılır. Buradaki dayanak bilindiği gibi ampirizmdir. Fakat ampirizmin önceki felsefi görüşleri yadsımak adına kendi başına bir dayanak olamayacağı, Reichenbach'ın yasaların olasılıksallığını a priori ilkelere dayanarak temellendirme girişiminde ve uzlaşım-sallığın tamamen elimine edildiği bir deneySELLİĞİN olamayacağı öngörüsünde kendini ele verir. Bir başka deyişle, felsefenin eski çetrefilli problemleri felsefeden bir çırpıda kurtulmayı hedefleyen bu bilimsel girişimde yeniden ortaya çıkar.

Nusret Hızır'ın Felsefi Görüşleri

Reichenbach'la başlayan bir bilim felsefesi geleneğinin varlığı tartışmasında en önemli ve belki de tek dayanak onun öğrencisi Nusret Hızır'ın bu alandaki çalışmalarıdır. Nusret Hızır (1899-1980) Almanya'da fizik, matematik ve felsefe eğitimi gördü. Türkiye'ye dönerek Reichenbach'ın asistanı oldu. Ardından 1942'de Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde göreve başladı. 1960 darbesiyle birlikte üniversitedeki görevinden uzaklaştırılan 147'likler arasında yer aldı ve iki yıl sonra görevine dönebildi. 1963 yılında Ecole Normal Supérieur'da mantık dersleri verdi. 1968 yılında emekli oldu. Sonraki dönemde Siyasal Bilgiler Fakültesi, ODTÜ ve Hacettepe Üniversitesi'nde felsefe dersleri verdi.

Nusret Hızır bilimsel felsefenin yayılmasına önemli katkılarda bulundu. İstanbul Üniversitesi'nden Ankara'ya geçerek burada Reichenbach çizgisinin İstanbul'dakinden daha yaygın hale gelmesini sağladı. Öte yandan, bizzat Reichenbach ve Macit Gökberk tarafından Reichenbach'ın ardılı olabilecek, son derece yetenekli bir felsefeci olarak değerlendirilmesine rağmen, ardında çok fazla yazılı akademik üretim bırakmamıştır. Örneğin öğrencilerinden Öner (2000), Hızır'ın derslerinde en karmaşık konuları duru bir şekilde açıkladığını belirtir ve öğrencilerinin ısrarlarına rağmen Hızır'ın geniş birikimini bir mantık kitabı yazarak aktarmadığından yakınır. Hızır'ın (2018) kendisi de bu serzenişi çok kez duyduğunu fakat düşüncelerini kısa yazılarla aktarmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Nusret Hızır'ın ömrünün son yıllarında yayınladığı *Felsefe Yazıları*, kendi deyişle, popüler yazılarının bir derlemesidir –elbette bu nitelemenin bu yazıların akademik niteliğinin düşük olduğu anlamına gelmediğinin altının çizilmesi gerekir. Buradaki makaleler yalnızca bilim felsefesi konularını değil, Hızır'ın kendi bilim felsefesi anlayışına dayalı olarak Hegel, Nietzsche, Bergson gibi filozofları eleştirel gözle yorumlamasını içerir. *Bilimin Işığında Felsefe* de yine Hızır'ın yazılarının derlemesi

olarak yayınlanmış, üçüncü bir eser olarak asistanı Füsun Akatlı Hızır'ın ölümünün ardından notlarını *Geriye Kalanlar* adlı kitapta toplayarak yayınlamıştır.⁸

Nusret Hızır felsefeye özgün katkılarını Türkiye'de yaygın bir yöntem olduğu üzere çoğunlukla tarihteki büyük filozofların eleştirel analizi üzerinden gerçekleştirdi. Hegel ve Schelling gibi Alman idealistlerini ve Heidegger gibi varoluşçuları akıldan ziyade duygulara hitap eden ve bilimsel yöntemden ayrılan Romantik filozoflar olarak değerlendiriyordu (Hızır, 1976). Bergson'un felsefesindeki tutarsızlıkları vurguladı. Bu felsefi yaklaşımlardaki metafiziğin, Viyana Çevresi'nin yaklaşımı doğrultusunda, deneysel olarak doğrulanamayacak önermeler içermesi nedeniyle anlamsız olduğunu düşünüyordu. Leibniz'i ise, metafizik konusundaki görüşlerinden ziyade mantık ve dil konusundaki çalışmalarından dolayı çağının ötesinde bir düşünür olarak değerlendirmiştir. Aristoteles mantığına eleştirel yaklaşmış, çelişmezlik ve özdeşlik ilkelerinin mantıksal değil ontolojik ifadeler olduğunu öne sürmüştür. İki den fazla değerli mantığa eleştirisinde, üçüncü bir değer olarak olabilirliğin yine doğru-yanlış indirgeneceğini savunmuş ve bu mantığın gerçek alternatifinin daha sonraki dönemde ortaya çıkan olasılık mantığı olduğunu öne sürmüştür. Sonrasında, *Felsefe Yazıları*'na yazdığı önsözde, ikiden fazla değerli mantığa artık eskisi kadar eleştirel yaklaşmadığını belirtmiş, fakat bildiğimiz kadarıyla, yaklaşımındaki bu değişimi açıklayan yeni bir eser kaleme almamıştır.

Reichenbach'ın görüşleri doğrultusunda olmakla birlikte, Nusret Hızır'ın bilginin a priori temelleri ve ad hoc kuramlara ilişkin felsefi yaklaşımını Einstein'ın Görelilik Kuramı temelinde yorumlaması dikkat çekicidir. Bu konuda, Hızır (1976, 2018) Kant'ın bilimin felsefi temelinde yer aldığına inandığı ve aklın düzenleyici ilkeleriyle özdeşleştirdiği a priori bilgi kaynağına yönelik bir eleştiri getirmiştir. Bilindiği gibi Kant'ın felsefesi Newton'un bilimsel kuramı temelinde geliştirilmiştir. Newton, Hızır'ın tabiriyle, kütle, hız gibi fiziksel kavramları salt somut olarak tanımlanan özellikler (eidotik) olmanın ötesine taşıyor ve bunları ilişkisel olarak açıklamak suretiyle soyut (logos) olanın alanına taşıyordu. Newton fiziğinde a priori olarak kurama eklenen ve kurgusal bir öge olarak dahil edilen görüş uzay ve zamanın mutlaklığı idi. Buna göre, cisimlerin hareketi (Galileocu temeldeki bağıl hareket belirli bir görelilik anlayışı sunsa da) nihai olarak uzay-zamandaki sabit referans noktalarına göre açıklanabilir. Uzay-zamanın dokusu cisimlerin hareketinden etkilenmez. Uzay-zamanı açıklayan matematiksel temel Öklidçi geometridir. Sabit referans sisteminin dayanağı ise ad hoc bir teori olarak klasik fiziğe eklenen, tözsel ve hatta kimi yaklaşımlara göre maddi niteliklere sahip bir varlık olduğu varsayılan eterdir (Hızır, 2018, s. 100-103). Eter, ad hoc bir

⁸ *Bilimin Işığında Felsefe* adlı eserinin kaynakça kısmında yer alan son baskısı, *Geriye Kalanlar* adlı kitabı da içermektedir.

kuramsal temele dayanır çünkü kuramdaki eksikliği (evrensel olarak sabit referans noktası) açıklamak üzere kurgulanmış fakat deneysel olarak tespit edilememiştir. Kısacası uydurma bir eklemidir. Kant ise, Newton'un kuramındaki uzay-zaman mutlaklığını daha idealist bir çizgide açıklıyor ve uzay ve zamanın aklın kategorileri olarak deneysel açıklamayla bütünleştiğini öne sürüyordu. Buna göre, uzay ve zaman kategorik rasyonel yapıntılardır. Kendileri deney tarafından temellendirilemezler fakat deneyde elde edilen verilerin açıklanmasında temel alınır. Bir anlamda deneye uygundur. Hegelci idealizmde varsayılan, “ussal olan aynı zamanda gerçektir” türünden bir tür önerme olmasa da burada, “ussal olan gerçekte örtüşmektedir” gibi bir varsayım söz konusudur.

Bilindiği gibi, Newtoncu fizik bilimsel açıklama yönünden belirli problemlerle karşılaşmıştır; büyük cisimlerin hareketinde Newton yasalarının öngörülerinden sapmalar görülmesi, (sonradan Görelilik Kuramı çerçevesinde açıklanan) Merkür'ün yörüngesindeki sapma, ışık hızının saniyede yaklaşık 300,000 km ile sınırlı olması ve bu azami hızın gözlemcinin bağıl hızından etkilenmemesi gibi. Einstein bu sorunların çözümünü hareketin ilişkisel açıklanmasını daha temel bir kuramsal çerçeveye taşıyarak ve bu bağlamda aslında ad hoc bir çözüm olan uzay-zamanın mutlaklığı düşüncesini ortadan kaldırarak sağlıyordu. Görelilik Kuramı'na göre –deneysel verilerle sonradan doğrulandığı üzere—hareketli ve sabit iki saatte zamanın akış hızı birbirinden farklı olacaktır. Bu farklılık ise, sabit bir referans sistemine göre değil, hareketin algılandığı (gözlemcinin içerisinde yer aldığı) referans sistemine göre, yani görelilik olarak belirlenecektir.⁹ Einstein, bu bakımdan, hem eter gibi ad hoc bir kuramsal yorumu, hem de Kantçı anlamdaki, mutlak uzay ve zamanın aklın dikte ettiği kategoriler olduğu görüşünü devre dışı bırakıyor, uzay-zamanın yapısıyla hareket arasında, deneysel olarak tespit edilebilen bir ilişkisellik öngörüyordu. Einstein'ın kuramının getirdiği bir başka felsefi yenilik, aklın soyut ilkelerinin tatbiki olan geometri ile deneyi temel alan fizik arasında, enstrümantalist (araççı) olarak niteleyebileceğimiz bir bütünleşmeyi öngörmesiydi. Newton fiziğinde uygulanan Öklid geometrisi orta büyüklükte nesnelerin ölçümünde temel alınır; büyük nesnelerin ölçümünde ise, tıpkı hız sorununda olduğu gibi Öklid geometrisine uymayan durumlar görülür ve bunları yorumlamak için varsayımsal evrensel kuvvetlere başvurmak gerekir. Görelilik Kuramı'nda temel alınan Reinemann geometrisinde ise bu tür açıklamaya muhtaç uyumsuzluklar görülmez. Dolayısıyla, Einstein, Öklid-dışı geometrik yaklaşımların fiziksel kuramla daha uyumlu sonuçlar verebildiğini göstermiştir. Bu durum ise geometrinin tanıma dayalı uzlaşımsallığının Poincaré'den itibaren

⁹ Bu makalenin yer ve kapsam sınırlılığı nedeniyle Görelilik Kuramı'nın diğer ayrıntılarına giremiyorum. Bu noktada uzay-zamanın mutlaklığı görüşünün reddedilmesinin ne şekilde uygulandığını özetlemek, özellikle bu kuramın temel ilkelerine aşına bir okuyucu açısından yeterli olacaktır.

tartışmaya açılmasıyla koşut bir durumdur (Hızır, 2018, s. 106-109). Reichenbach gibi düşünürlerin ilk olarak geliştirdiği bu düşünceleri Nusret Hızır Kant eleştirisi bağlamında felsefeye taşıyarak modern bilimde de temel bir rolü olan zorunluluk-olumsallık çözümlemesine farklı bir yaklaşım getirir.¹⁰ Kant'a göre, rasyonel ve a priori olarak belirlenen kategoriler zorunludur ve deneyde geçerli olan olumsallıktan bağımsıktır. Hızır ise Einstein'ın kuramının bu anlamda da yıkıcı olduğunu öne sürer. Kant deneyle akıl arasındaki örtüşmeyi (tekabül) temel almıştır. Bu örtüşmenin Kant'a göre epistemolojik dayanağı "Öklid geometrisindeki sezgisel apaçıklık ve töz, nedensellik... gibi kategorilerde mantıksal apaçıklık"tır (Hızır, 1976, s. 219). Hızır'a göre ise, "görelilik teorisinden sonra artık kabul edilemez olarak görülen, bilginin rasyonel payının, deney olmaksızın ve deneyden bağımsız olarak kendi başına durabilmesidir" (s. 220). Aralarında mesafe olan iki saatin eşzamanlılığını kontrol etmek için, ışık ışınlarını kullanırız. Bu durumda ışığın hızını dikkate almamız gerekir, fakat Hızır'ın belirttiği üzere, kısır-döngü odur ki ışığın hızı da yine birbiriyle eşzamanlı saatleri temel alarak hesaplanır (s. 223). Bu kısır döngüden kurtulmak için belirli bir sınırdaki zamansal noktalardan biri temel alınan olayla eşzamanlı olarak kabul edilir (göreliliğe göre eşzamanlılık da mutlak değildir) ve diğer olaylar da buna göre açıklanır. Buna dayanarak, Hızır Einstein'ın teorisine birlikte bilginin rasyonel dayanağı ile ampirik dayanağı arasındaki ilişkinin olumsal olduğunun gösterildiğini, Kant'ın metafiziğinin aksine, ampirik olana öncel katı ussal bir sistemin kurulamayacağını öne sürer (s. 219). Bu nedenle, Hızır ilgili makalede Reichenbach'ın savını tekrarlayarak, Kant'ın bilimin analizi yapmak yerine salt aklın analizini yapmasını eleştiriyor ve bu dedüktif yöntem yerine ampirik verinin kuramsal rolünü yeniden tanımlayan induktif yöntemin temel alınması gerektiğini belirtiyor. Düşünür, asıl olarak Reichenbach'ın (1965) Görelilik Kuramı ve a priori bilgi üzerine yazdığı kitabında deneyimin koordine edilmesindeki ilkelerin a priori fakat olumsal olduğunu öne süren pozisyonundan etkilenmiş gözükmektedir. Hızır'a (1976) göre Einstein'ın temel aldığı deneysel-lik induktif yöntemi haklı çıkarmaktadır. Fakat kendisi bu noktada deneyselliğin başka felsefi boyutları da olan indüksiyona nasıl vardırabileceğini tüm yönleriyle aydınlatmıyor. Hızır'ın söz konusu analizi Reichenbach'ı meşgul eden felsefi problemleri temel aldığına göre, şu soru ortaya çıkıyor: Bu analiz Reichenbach'ın görelilik teorisine üzerindeki yorumlarının ne derecede ötesine taşınmaktadır ve ne ölçüde bu yorumlardan ayrılmaktadır? Bu soruların yanıtı daha ileriden felsefi araştırmaları gerektirmektedir. Bu konuda fikir verebilecek önemli bir ayrıntı, Hızır'ın felsefi gelenek olarak neo-Kantçı temellerden gelen Reichenbach'a göre Kant'a daha eleştirel yaklaşması, bununla birlikte uzay ve zaman kategorilerinin

¹⁰ Bu makale öncelikle süreli yayın kapsamında, ardından Hızır'ın *Felsefe Yazıları* adlı kitabında yayınlandı. Aşağıdaki referanslarda geçen sayfa sayıları bu kitaptaki basımı temel alıyor.

felsefi temelini soruşturan ve bunların ilişkiselliğini vurgulayan Leibniz'e daha büyük bir önem vermesidir.

Nusret Hızır'ın felsefesinde dikkat çekici bir diğer husus ise mantıkçı ampimizmi diyalektikle bütünleştirme arayışıdır. Ne var ki, bu konuda da Hızır'ın ayrıntılı tahlilini içeren bir eseri bulunmamaktadır. Bunun yerine bazı eleştirel metinlerinde konuyu kısaca ele almış veya satır aralarında bu tutumunu belirtmiştir.¹¹ Hızır, analitik felsefeyi tarihsiz olmakla eleştirir. Doğrudan diyalektikle ilgili bir makalesinde geçmemekle birlikte, Hızır'ın tarihle ilgili şu çözümlemesi onun diyalektiğe ve tarihselliğe ne açıdan yakınlaştığına dair önemli ipuçları sunmaktadır:

Tarih denen konu-dilini yazmak, çok zahmet ve sabır isteyen bir iştir. Ama doğa bilimleri denen dilleri yazmak da daha kolay değil. Şöyle ki, bir fizik olayını incelerken onda etken olan öğelerin sayısı, tıpkı Tarihte olduğu gibi, pek çoktur; ancak arada şu küçük fark vardır (yani bilgi kuramı bakımından küçük): Fizikçi bir seçim, bir ayıklama yaparak öğelerin birçoğunu ihmal eder, geri kalan en önemli öğeleri bir matematik fonksiyon bağıntısında birleştirerek yasasını elde eder. Onun içindir ki, doğa yasası bir yaklaşımdır, sadece bir ölçüde doğrudur. Tarihçi, fizikçiden biraz daha çok öğeyi elde tutmayı yeğ bulur. Yoksa aralarında bir temel yapı ayrılığı yoktur. Her ikisinde de öğeler çok sayıdadır. Fizikçi küçük olanları ihmal eder, onun için olasılıklı bir yasa elde edebilir. Bunu da sonuna kadar başaramaz, ama bir yere kadar başardığını kabul edebiliriz. (Hızır, 2001, s. 347)

Hızır'ın tarihselliği bu şekilde temel alması, bilim felsefesinde tarihselliği tamamen bilim dışına itme çabası gösteren Popper'a tam karşıt bir yaklaşım ortaya koyuyor. Karl Popper, doğa bilimlerinde yasaların açıkladığı koşullu önermelerin ele aldığını öne sürüyordu. Popper'a göre, ancak "X gerçekleştiğinde, Y gerçekleşti" türünden koşullu bir önerme tekil bir olayı yasalı bir zorunluluk ilişkisi olarak ifade ettiğinden bilimsel olarak ele alınabilir (Thornton, 2018). Tarih ise, olayların karmaşıklığından ötürü öngöründe bulunmaya, dolayısıyla da bilimselliğe elverişli bir alan değildir (Popper, 2002). Hızır, yukarıda yer verilen paragrafta örtük bir Popper eleştirisi getirmektedir. Buna göre; aslında karmaşık olan doğanın kendisidir ve tarih yalnızca bu karmaşıklığın derecesi açısından herhangi bir fizik olayından farklılaşır. Dolayısıyla hem fizik hem de tarih özünde karmaşıklığı analiz etmek zorundadır; ayrışmaları ise konularının karmaşıklık derecesinin nicel farkından kaynaklanır. Fizikçi, odaklandığı yasalı durumu formüle etmek adına etkisinin ihmal edilebilir olduğuna inandığı faktörleri dışarıda tutar ki bu da aslında mutlak kesinliğin olmadığı, yasaların olasılıksal olduğu sonucuna varır. Hızır'ın bu yaklaşımı, olasılığın epistemolojik ve ontolojik koşulları gibi, çözüm

¹¹ Örneğin *Felsefe Yazıları'nın* önsözünde Viyana Çevresi'nin diyalektikle uyumlu tezlerini kabul ettiğini belirtmiştir. Asistanı Füsün Akatlı ile olan söyleşinde ise, analitik felsefenin geçici durağanlıkları mutlaklaştırdığını, parçayı bütün haline getirdiğini, ona alternatif olarak diyalektiğin ise durağanlıkların geçici olduğunu ortaya koyan sentetik görüş olduğunu belirtir (Akatlı, 2018, s. 171-172).

bekleyen başkaca problemleri beraberinde getiriyor, fakat kuşkusuz felsefenin birçok problemi birbiriyle bağlantılı olduğundan onun eleştirel yaklaşımının nihai bir çözüm sunmayışı oldukça olağan karşılanması gereken bir durumdur.¹²

Nusret Hızır'ın aynı makalesinde Batı'daki bilim felsefesinin günümüzde de egemen olan yaygın –ve aslında bazı açılardan tarihsel dogmatizm niteliğinde olan—kanılar ile ilgili bir başka eleştirisi öznenin konumuna ilişkindir. Tarihle ilgili genel bir görüş, insan tarihin içerisinde eyleyen özne olduğundan, tarihte doğa bilimlerinden farklı olarak özneliliğin –ve dolayısıyla değerlerin—işin içine gireceğidir. Hızır (2001) özne ile nesnesi arasındaki eylem ilişkisinin artık fizikte de kaçınılmazlığının gösterildiğini ve tarihle fiziğin bu açıdan da yakınsadığını öne sürer (Elbette bu düşünceyi belirtirken öznel idealizm gibi bir açmazın da farkındadır.). Klasik fizikten farklı olarak, kuantum mekaniğinde gözlemci incelenen sistemden tamamen soyutlanmış bir varlık olarak ele alınamaz. Bunun nedeni, Heisenberg'in belirsizlik ilkesidir. Bu ilkeye göre, bir elektronun hem hızı hem de konumu kesin bir şekilde saptanamaz, çünkü birincisi için dalga boyu büyük, ikincisi için ise dalga boyu nispeten küçük bir ışık ışını göndermek zorunludur. Üstelik bu durum öznel bir sınırlılık da değildir; ışık ışını ile elektron arasındaki ilişkiselliğin nesnel bir sınırlılık koşuludur (Hızır, 2001, s. 347). Bu konuda Nusret Hızır'ın yaklaşımının özgünlüğü şurada ortaya çıkıyor: Hızır, belirsizlik ilkesini, çoğu zaman yapıldığı gibi yalnızca atomaltı fiziğin bir tuhaflığı olarak değerlendirmek yerine, doğadaki ilişkiselliğe, bu ilişkisellikten hareketle de özne ile onun nesnesi arasındaki etkileşimin karşılıklılığına dair felsefi çıkarımlarda bulunmaktadır.¹³

Sonuç

Bu makalede 1933 reformunun etkileri Reichenbach'ın öğrencisi Nusret Hızır'ın çalışmaları odağında ele alındı. Hızır, Reichenbach'ı iyi kavramış ve kendisinin de belirttiği gibi, Viyana Çevresi ruhunu devam ettirmiş bir isimdi (Hızır, 1976). Kendisi birçok öğrencinin ilgili kültürü edinmesine katkı sunmuş olsa da onun ölümünün ardından aynı çizgiyi benimseyen veya bu kaynaktan doğrudan

¹² Fizik yasalarıyla ilgili Hızır'ın sunduğu bu argüman, ünlü fizik felsefecisi Nancy Cartwright'ın yasallıkla ilgili “nomolojik makineler” benzetmesine oldukça benziyor. Cartwright'ın Hızır'dan sonraki bir dönemde ortaya attığı düşünceye göre, fizik yasaları, belirli bir zorunluluk ilişkisine odaklanan ve bu ilişkinin dışında olduğu varsayılan diğer tüm etmenlerin sürekli olarak elimine edilmesi çabasını içeren bir deneysel düzenlemeyi ifade eden “nomolojik makineler” sayesinde ortaya konur (Cartwright, 1999).

¹³ Hak ettiği ilgiyi görememiş bir başka düşünür olan Yılmaz Öner de Heisenberg'in yaklaşımına dayanarak benzer ilkeler temelinde daha kapsamlı bir çözümlemeyi sunmuştur (M. Y. Öner, 2000; M. Y. Öner, 2007). Bu sözümlü ettiğim fikirsel bağlantılar, Hızır'ın kısa yazılarında ifade edilmiş düşüncelerin ardında çok daha geniş çaplı sorgulamalar bulunduğunu açıkça ortaya koyuyor. Yine de bu sorgulamalar ayrıntılı olarak ifade edilmediğinden, özlü olarak aktarılan düşüncelerin değerini ve olası problemlerini tam olarak ortaya koymak mümkün olamamaktadır.

evrilen bir felsefî gelenekten söz etmek mümkün değildir. Günümüzde Yaman Örs gibi neo-pozitivizmi benimseyen veya Teo Grünberg gibi bu akıma yakın duran fakat kısmî eleştiriler de getiren bilim felsefecileri bulunmasına rağmen, bu kişilerle Hızır arasında doğrudan bir entelektüel devamlılıktan da söz edemeyiz. Hatta, bugün Hızır'ın doğrudan entelektüel izlerini taşıyan felsefeciler dahi bulunmamaktadır. Bu durum küresel düzeydeki başlıca nedeni mantıksal ampirizmin dünya genelinde zemin kaybetmesi, dolayısıyla Reichenbach ve Hızır'ın çalışmalarının ait oldukları düşünce okuluna yönelik ilginin II. Dünya Savaşı sonrası dönemde ortadan kalkmasıdır. Öte yandan, Nusret Hızır ana akım bir neo-pozitivist olmaktan oldukça uzak olduğundan, bu durum ancak kısmî bir açıklama sunabilir. Hızır, yaklaşım bakımından neo-pozitivizmin açmazlarını vurguluyor, içerik bakımından da yazılarında sıradan bir neo-pozitivistin elinin tersiyle iteceği XX. yüzyıl öncesi filozofları sık sık konu ediniyordu. Onun düşüncelerinin etkisinin sınırlı olmamasının yerel düzeyde ise iki nedeninden söz edilebilir. Bunlardan ilki, akademik ilgi alanları son derece kapsamlı olan düşünürün felsefî birikimini –en azından yazılı haliyle—derinleştirmemesi ve fizik felsefesindeki esas meselelerde büyük oranda Reichenbach'ın görüşleri çerçevesinde yorumda bulunmasıdır. Diğer neden ise, Türkiye'de Hızır'ın düşüncelerini başka düzlemlerde tartışabilecek yeterli sayıda özgün felsefeci olmamasıdır. Bu ikinci neden açısından, aslında Nusret Hızır'a özel bir durum söz konusu değil: Başka zihinlerde dönüştürülemeyen fikirler ister istemez unutulmaya yüz tutacaktır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından beri benimsenen perspektifin bir sonucu olarak, yurtdışına gönderilen felsefecilerin Türkiye'de bilim felsefesi üretmesi anlamında, 1933 reformunu kapsayan daha uzun vadeli bir girişimin meyve verdiği söylenebilir. Bununla birlikte, bilim felsefesinde doğrudan Batı'da üretilen metinlerden beslenmesiyle birlikte bir yanıyla kaçınılmaz olarak Batı literatürüyle tek yanlı bir diyaloga girme durumu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Türkiye'deki kök salmış bir bilim felsefesi geleneğinden tam olarak söz edemeyiz.

Bilim felsefesinin gelişimiyle bir derece korelasyonu bulunan bir olgu olarak, felsefenin ne olduğu ve nasıl yapılması gerektiğine dair spesifik bir algının yerleşmesindeki başarısızlığı da bu noktada tartışmak gerek. Felsefede, felsefe tarihinin aktarımının ötesine geçerek problem odaklı düşünceyi sağlama, özellikle de Batıda üretilen düşüncelerin salt nakledilmesinden veya buradaki filozofların salt karşılaştırılmasından öte, felsefî üretimin doğrudan öznesi olma konusundaki eksiklik ülkemizde hâlâ çok fazla. Reichenbach ve Viyana Çevresi filozofları problem odaklı düşünceyi tarihsel anlatı karşısında öne çıkardığından, Reichenbach ülkemizde daha etkili olabilseydi bu konuda daha büyük bir mesafe sağlanabilirdi. Bugün açısından değerlendirildiğinde, felsefede özgün, yaratıcı, daha önce söyle-

nenleri aşmak noktasında “cüretkâr”¹⁴ olma gereksinimini karşılamak için yeni bir akımın doğmasını beklememek gerekir. Bilim-felsefe ilişkisinin güçlenebilmesinin önündeki bir başka engel de Türkiye’deki akademik felsefi çevrelerde bilimin değerinin küçümsenmesi ve felsefenin bilime alternatif bir bilgi kaynağı olarak ele alınması eğilimleri, felsefecinin çağın bilimi hakkında yeterince donanımlı olmaması durumudur. Elbette, felsefenin her bir dalı epistemolojik anlamda bilimsel bilgiyle aynı ölçüde temas halinde değil, fakat buradaki sorun –elbette eleştirilen eğilimin uç bir yorumu olarak—felsefi sorgulamanın genel olarak bilimin tarihsel ve günümüz pratiğinin katkılarına çok az değen ve felsefenin bilimin epistemolojik evreninden ayrı bir boyutta yer alan bir etkinlik olduğu önkabulüdür. Her zaman bilime doğrudan alternatif olarak öne sürülme de felsefenin bilimle kesişmeyen bir etkinlik olarak ele alınması Türkiye’de yaygın bir yaklaşımdır. Bu tutum Nusret Hızır’ın eleştirdiği üzere, Schelling ve Fichte gibi Alman Romantiklerinin döneminin bilimsel etkinliğini adeta yadsıyan, ona alternatif bir bilim veya bilme tarzı olarak kendi felsefelerini öne sürmelerini akla getirmektedir. Masabaşı felsefenin bilimsel bulgular karşısında gözünü kapatması veya en iyi ihtimalle üretilen bilimsel bilginin irdelenmesini daraltılmış bir bilim felsefesi etkinliğinin insafına bırakması yerine, felsefe ile bilimin kesiştiği kuramsal alanlara odaklanan akademik çalışmalar sözü edilen eğilimlerin alternatifinin geliştirilmesi noktasında katkı sunabilir. Bu yazıda tartışılan, Reichenbach ve Nusret Hızır’ın temsil ettiği akım, felsefede bu sözü edilen tıkanıklığın aşılabilmesi adına önemlidir. Mantıksal ampirizm bugün gündemden düşmüş bir felsefi yaklaşım olabilir –ki bu çalışmada öne sürüldüğü gibi bu akımın terk edilmesinde birtakım haklı gerekçeler de bulunmaktadır. Buna rağmen, bu akımın tüm yönleriyle aşılmış olduğunu da söyleyemeyiz. Aksine, doğrudan Reichenbach’ı meşgul eden birçok problem güncelliğini korumaktadır. Türkiye’de bilim felsefesinin gelişimi açısından, Cumhuriyet’in ilk yıllarında Türkiye’ye sirayet etmiş bu akımın mirası bütünüyle bilim tarihinin tozlu sayfalarına terk edilmemeli, bilimsel bilgiye dudak büken felsefe eğilimlerinin eleştirisi bağlamında sahiplenilmelidir.

¹⁴ Burada cüretkârlık kendi katkısını abartan veya büyük sözler sarf etmeye çabalayan abartılı tutumlarla özdeşleştirilmek zorunda değildir. Kastedilen, esasında mütevazı da olsa özgün katkıda bulunmaya yönelik bir tutumun benimsenmesidir. Cumhuriyet döneminde Batı felsefesini özümseme çabası ön plana çıktıysa da entelektüel cüretkârlığın önkoşulu olarak özgür düşüncenin kişisel yaratıcılık ve ilerleme perspektifiyle bağlantısı Türkiye’de çoğunlukla göz ardı edilmektedir.

Kaynakça

- Ada, T. (2020). Pozitivist felsefenin etkisi altındaki bir aydın profili: Doktor Adnan Adıvar. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 125(246), 95–108.
- Akatlı, F. ve Hızır, N. (2018). Nusret Hızır ile bir söyleşi. *Bilimin ışığında felsefe* içinde (s. 167–184). İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Akdoğan, C. (2001). Reichenbach ve Türkiye’de pozitivism. *Cumhuriyet döneminde Türkiye’de eğitim ve araştırma alanı olarak felsefe* içinde (s. 44–59). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Arslan, A. ve Selçuk, M. (2008). Üniversite ve özerklik: tek parti döneminde yükseköğretim (1923-1946). *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 12, 349–370.
- Arslan, H. T. (2017). Darülfünun’dan İstanbul Üniversitesi’ne felsefe öğreniminin yapılandırılması. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 61, 51–86.
- Bahadır, O. (2005). Cumhuriyet’in ilk yıllarında biyoloji yazıları. *Bilim Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1, 111–122.
- Cartwright, N. (1999). *The dappled world: a study of the boundaries of science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creath, R. (2017). Logical empiricism. E. N. Zalta (Ed.). *The stanford encyclopedia of philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/logical-empiricism/> adresinden erişilmiştir.
- Direk, Z. (1998). Türkiye’de felsefenin kuruluşu. *Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek Sempozyum Bildirileri* içinde (s. 85-95). İstanbul: Metis Yayınları.
- Ertan, F. (1994). *Kadrocular ve kadro hareketi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Güzeldere, G. (2005). An interview with Maria Reichenbach and David Kaplan. In G. Irzık ve G. Güzeldere (Eds.). *Turkish studies in the history and philosophy of science* (pp. 7-24). Dordrecht: Springer.
- Hızır, N. (1976). *Felsefe yazıları*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Hızır, N. (2001). Anlam dünyasında bilim ve teknoloji. B. Çotuksöken (Ed.). *Cumhuriyet döneminde Türkiye’de eğitim ve araştırma alanı olarak felsefe* içinde (s. 343–348). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Hızır, N. (2018). *Bilimin ışığında felsefe*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Irzık, G. (2011). Hans Reichenbach in Istanbul. *Synthese*, 181(1), 157–180.
- Kadioğlu, S. ve Erginöz, G. (2011). İstanbul’da bir Alman filozof: Hans Reichenbach. *Kutadgu-bilig*, 19, 159–173.
- Kadioğlu, S. (2003). Raymond Hovasse’ın Türkiye’deki bilimsel çalışmaları ve Baltalimanı Hayvanat İstasyonu’nun kuruluşu. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 4(2), 61–82.
- Kafadar, O. (2000). *Türkiye’de kültürel dönüşümler ve felsefe eğitimi*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kaynaradağ, A. (1986). *Felsefecilerle söyleşiler*. İstanbul: Elif Yayınevi.
- Korlaelçi, M. (2002). *Pozitivizmin Türkiye’ye girişi*. Ankara: Hece Yayınları.
- Mazıcı, N. (1995). Öncesi ve sonrasıyla 1933 üniversite reformu. *Birikim*, 76, 66–70.
- Namal, Y. ve Karakök, T. (2011). Atatürk and the University Reform (1933). *Journal of Higher Education and Science*, 1(1), 27–35.

- Öner, M. Y. (2000). *Fizik ve felsefe*. İstanbul: Belge Yayınları.
- Öner, M. Y. (2007). *Geleneksel çin felsefesi, Mao Zedung düşüncesi ve sosyal karar teorisi*. İstanbul: Belge Yayınları.
- Öner, N. (2000). Profesör Nusret Hızır. *Doğu Batı*, 12, 65–73.
- Popper, K. (2002). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge.
- Reichenbach, H. (1965). *The theory of relativity and a priori knowledge*. Oakland: University of California Press.
- Reichenbach, H. (2000). *Bilimsel felsefenin doğuşu*. (C. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Reichenbach, H. (2013). *Bilime yeni pozitivist bakış: İstanbul konferansları*. (H. V. Eralp, Çev.). Ankara: Epos Yayınları.
- Roure, P. (2018). Rakip paradigmlar: Alman felsefesinin İstanbul Üniversitesi'ne girişi. *Felsefe Arkivi*, (49), 37–51.
- Salmon, W. C. (1979). *Hans Reichenbach: Logical empiricist*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Stadler, F. (2011). The road to Experience and Prediction from within: Hans Reichenbach's scientific correspondence from Berlin to Istanbul. *Synthese*, 181(1), 137–155.
- Tachau, F. (2002). German Jewish émigrés in Turkey. In A. Levy (Ed.), *Jews, Turks, Ottomans* (pp. 233-245). Syracuse: Syracuse University Press.
- Thornton, S. (2018). Karl Popper. E. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* içerisinde. <https://plato.stanford.edu/entries/popper/> adresinden alındı.
- Uçar, S. (2016). Hans Reichenbach ve Türk felsefesine katkıları. *Kutadgubilig*, 30, 1001–1030.
- Yıldırım, C. (1991). *Bilim felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, C. (2001). Bilim felsefesinin felsefe içindeki yeri. B. Çotuksöken (Ed.). *Cumhuriyet döneminde Türkiye'de eğitim ve araştırma alanı olarak felsefe* içinde (s. 566-569). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

BERTOLT BRECHT'İN "CESARET ANA VE ÇOCUKLARI" NDA ANA KAHRAMAN "CESARET ANA"

Müzeyyen BUTTANRI¹

Giriş

Maddeci felsefenin tiyatro anlayışını ilk kez belli bir estetiğe ve yönelişe oturtan Eugen Bertolt Friedrich Brecht (1898-1956) (Nutku, 1985, s. 158-185), gerçeğin yeni bir yüzünü, insanlar arası ilişkilerin derindeki nedenlerini göstererek, onun önceden koşullandığı görme ve anlama biçimini sarsmasını, sonra bu yeni gerçek üzerinde düşünmesini, onu iyice tanımasını, kavramasını ve bilincine varmasını ister (Sevda, 1991, s. 321). "İki dünya savaşı arasında 'gerçekçi-doğalcı' akıma karşı çıkan, görünen somut gerçeğin değil, onun derininde olanın anlatımına önem veren ve bu anlatımı gerçekleştirmek için yeni biçimler arayan akımların en önemlisi olan epik tiyatro" (Sevda, 1991, s. 309) anlayışı ile yazılan eserde Brecht, Cesaret Ana ve diğer kahramanların ağzından görünmeyen gerçeklere işaret eder.

Nutku'ya göre "Brecht eserlerinde toplum gerçeğini somut, yaşayan tablolar içinde göstererek seyredeni, gerçekler üzerinde düşünmeye ve yargı vermeye yöneltirken yozlaşmış toplum düzenini değiştirme doğrultusunda çaba sarf etmesini ister. Brecht, karakterini psikolojik olmayan bir kişi olarak alır; karakter, davranışları, ilişkileri ve karmaşık düşünceleri ile anlam kazanır." (Nutku, 1985, s. 173). Tıpkı bugünün insanı gibi.

Eserin konusu, İsveç-Polonya arasında meydana gelen otuz yıl savaşları (1618-1648) sırasında geçer. Ancak eserin yazıldığı 1939 yılı dikkate alınırsa bu savaş, bütün dünyayı içine alan II. Dünya savaşıdır. Brecht burada diğer eserlerinde de olduğu gibi yabancılaştırma tekniğini kullanarak hâlihazırdaki bir olayı, geçmişte yaşanmış bir olay üzerinden vermek istemiştir. Brecht, savaşların gerçek yüzünü göstererek savaş karşıtı olduğunu vurgulamanın yanında, alt ve üst tabaka insanlar arasındaki ilişkilerin perde arkasını, savaşın mantığını, savaştan yarar bekleyenlerin yarar yerine aslında zarar gördüklerini Cesaret Ana karakteri ile vermeye çalışır. İnsanları, bu düzen böyle gelmiş böyle gitmesin, diye de uyarır.

Cesaret Ana ve Çocukları (Brecht, 1967) adlı tiyatro eserindeki ana kahraman Cesaret Ana, hem yazarının hem de eserin bağlı olduğu Marksist öğretinin kurallarına uygun kaleme alınmıştır. Bu çalışmada Marksist öğretinin hakkında kısa bilgi verilip Cesaret Ana'nın şahsında, yazarın ve bağlı olduğu ideolojinin eserlerin

¹ Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: muzeyyenbuttanri@gmail.com

karakterlerinin çizilmesinde nasıl rol oynadığı eserden örneklerle verilmeye çalışılacak, edebî eserlerin yaratıldıkları çağının ideolojilerine, sanat anlayışlarına göre şekillendirildiği gösterilecektir.

Sanat Eserlerinde Marksist Öğreti

Marksizm, ekonomi teorisi üzerine oturtulmuş bir tarih felsefesidir. Ona göre tarihin gelişmesi bir takım kurallara göre cereyan eder. Bu kuralların ne olduğunu bize tarihi maddecilik açıklar. İberrola'nın ifade ettiği gibi "Tarihî maddeciliğe göre maddî hayatın üretimi, bütün toplumların ana temelidir. Üretim güçleri ve üretimi yapan sosyal sınıfların birbiriyle ilişkisi, o toplumun ekonomik yapısını meydana getirir." (İberrola, 1969, s. 22). "Alt yapı denilen bu ekonomik yapı, o toplumun üst yapısı denilen ahlaksal, hukuksal, dinsel görüşlerini ve sanat anlayışlarını belirler." (Moran, 1994, s. 39). Marksizm, toplumun ekonomik, politik ve sosyal açılarından eleştirisidir. Marksist eleştiride yazar sadece sosyal gerçekliği yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda bunu açıklar ve yargılar. Bir toplumun ideolojisi, o toplumdaki egemen sınıfın çıkarlarını korumaya, onları meşrulaştırmaya yöneliktir.

Pospelov'a göre "Edebiyat eserleri, bir içeriği dile getirmek için yaratılırlar. Edebiyat eserlerinin içeriklerini incelemek suretiyle o eserlerin ideolojik özünün, sanatsal özgünlüğünün, tarihsel koşullarının ve bir ulusal edebiyatın gelişimi içindeki yerinin bilgisine varılabilir." (Pospelov, 1969, s. 22). O halde yazar bir içeriği dile getirecek kahramanlara ihtiyaç duyar. Onlar aracılığı ile ideolojisini, görüşlerini açıklar.

Sanat, üst yapının bir parçası olduğuna göre, o da dönemin ideolojisini yansıtacak, egemen sınıfın çıkarlarına hizmet edecektir. Bu anlamda edebî eser, sınıf çıkarlarını dile getiren bir ideoloji ürünüdür. Sanatçı hangi sınıfın üyesi ise, eseri de o sınıfın ideolojisini yansıtacaktır. Toplumsal gerçekçilik, ekonomik, politik ve ideolojik düzeyden oluşur. Bunu benimseyen birey, içinde yaşadığı gerçek üretim ilişkilerini fark edemez ve kendisini sömürülen olarak görmez. Gerçek ilişkiler yerine çarpıtılmış hayalî ilişkileri, kendisinin de içinde bir yer işgal ettiği sosyal düzenin doğal ve zorunlu neticesi olduğuna inanır. Marksist estetikte edebiyat, genellikle alt yapının bir ürünü olan ideolojiyi yansıtır. Edebiyatın asıl işlevi, insanları dürtmek, eyleme geçirmektir. Sosyal yapı, sınıf farkları, çatışan güçler Marksist eleştirinin ölçütleridir (Moran, 1994, s. 38-40).

Marksist öğretilerde kahramanların nasıl çizilmesi gerektiği ile ilgili yazarlar arasında görüş ayrılıkları olmuştur. 19 yüzyılda Rus Edebiyatı'nda "Turgenyev'in Rudin'i gibi zekâsı parlak, duyarlılığı ince ama karamsar, bir işe yaramaz, topluma

karşı olumsuz adam tipi çizilmektedir. İyi niyetli ve ümitli olmasına rağmen bu tip, bir türlü eyleme geçemeyen, sonunda hep yenilgiye uğrayan adamdır.” (Moran, 1994, s. 55). Ancak bu kahraman tipi, daha sonra bazı yazarlarca eleştirilmiştir. Dobrolyubov bu tipin eleştirisini yaparak olumlu kahramanlar yaratma gereğini ileri sürdü. Toplumcu gerçekçiler de bu görüşü savundular. Bu tip, kendini görevine adanmış, nefesine hâkim ve güçlü bir kişiydi. Okurun saygı duyacağı, imreneceği ve taklit etmek isteyeceği bu kahraman, karşılaştığı her türlü güçlüğü yener, yardım etmek istediği insanlar içinde, düştüğü yalnızlığa katlanarak tarihin kendisine verdiği görevi yerine getirir. Bir Marksist olan Lukacs, Rusya'daki toplumcu gerçekçilerin olumlu kahramanlar sunmasını doğru bulmamıştır. Çünkü bu tipler, gerçekliğin doğru olarak yansıtılmasını engellemektedirler. Brecht, Lukacs'ın 19. yüzyıl gerçekçiliğini tek yöntem saymasına ve yaratılan sanat eserlerini vazgeçilmez gerçekçi eserler olarak ileri sürmesini tarihi koşullara ters düşmek ve bağnazlık olarak yorumlar (Moran, 1994, s. 56).

Marksist düşünceyi benimseyen yazarlar arasındaki bu görüş ayrılıkları, eserlerinde çizdikleri aynı tür kahramanlarında da görünür. Meselâ *Cesaret Ana* ve *Çocukları* adlı eserde Brecht'in *Anası*, Gorki'nin *Anası*ndaki (Gorki, 1988) *Ana* ve Cengiz Aytmatov'un *Toprak Ana*'sındaki (Aytmatov, 1992) *Ana* Tolganay'dan farklı özellikleriyle işlenmiştir. Gorki'nin ve Aytmatov'un “*Ana*” karakterleri olumlu kahramanlar olup kendilerini ezilen halka adanmış fedakâr, örnek kişilerdir. Aytmatov'un eserindeki *Ana* da, *Cesaret Ana* gibi savaşta çocuklarını, kocasını, gelinini kaybetmiştir ama kendisini topluma adanmıştır. *Cesaret Ana*'daki *Ana* ise, şartlara göre ayakta kalmaya çalışan, düzen içinde sıkışmış, genelde zavallı ve olumsuz bir karakterdir. Diyalektik tiyatrodan yana olan Brecht'in kahramanları, ortama göre sürekli değişme durumunda olup tek bir karakter özelliği göstermezler. *Cesaret Ana* da böyledir. Meselâ *Cesaret Ana*, bir taraftan savaş karşıtı görüşler belirlerken, diğer taraftan ticaretini düşündükçe savaş yanlısı düşünceler ortaya kor. Brecht'in epik tiyatrosunda “İnsan davranışlarının değişebilirliği, insanın kendisinin ise bazı ekonomik-politik koşullara bağlılığı, ama bu koşulları değiştirme gücüne de sahip bulunduğu sergilenir.” (Brecht, 1981, s. 168). Yine Brecht'e göre “Oyun kişisi önceden belirlenmiş tip kalıpları içinde ele alınmamalıdır.” (Şener, 1991, s. 321).

Bir Kahraman Olarak Cesaret Ana

Cesaret Ana ve *Çocukları*'nda ana kahraman *Cesaret Ana*, Marksist dünya görüşü yanında kendine özgü bir tiyatro anlayışına sahip Brecht'in düşünceleriyle şekillenmiştir. Eserin yazılış amacı, toplumdaki her türlü olayın ekonomik şartlardan ve sınıf çatışmalarından kaynaklandığını göstermektir. *Cesaret Ana*, şart-

lara göre davranış özelliği gösteren bir kahraman olup Özdemir Nutku'ya göre Brecht'in oyunlarındaki duygu-akıl çatışmasına örnektir.

Aziz Çalışlara göre Brecht'in bu oyunu, "kapitalist toplum düzeninin para ahlâkını, sömürü sisteminin içyüzünü ortaya koymaya çalışmakta, militarizm ve faşizmin iç mantığını sergilemekte, küçük burjuva ideolojisine öldürücü darbeler indirmektedir." (Çalışlar, 1995, s. 93).

Gezginci bir tüccar olan Cesaret Ana (Anna Fierling), savaş yıllarında ayakta kalmaya çalışan fırsatçı bir kadındır. Savaş onun tek geçim kaynağı olmuştur. Toplumsal şartların kendisini nasıl şekillendirdiğini şöyle anlatır:

"Genç, marifetli ve güzeldim. Sözümü dinletir, her devanın elimde olduğunu sanırdım. Çok geçmeden evlendim. Çark tersine dönmeye başladı. Bana hep susmak düştü. Sırtımda evlat yükü, kafamda ekmek derdi hayat yoluna çıktım. Nefes bile aldırmadılar. Ya kıçüstü oturtuldum ya da diz çöktürüldüm. Hep başkasına göre davranmaya mecbur oldum. Göğü fethetmiş, o yıldızdan bu yıldız saldıran çok kişi gördüm ama kimseye elindeki yetmiyordu. Becerikli olan yolunu bulmuştu. 'Azmin elinden ne kurtulur' diye yola koyulduysam da çok geçmeden omuzlarıma daha büyük yükler bindi, başım artık hiçbir şeyi çekmez olmuştu. Savaş başlayınca çark tersine döndü, tedbire takdir uymayınca bana susmak düştü." (Brecht, 1967, s. 44). Cesaret Ana'nın geçmişi, toplumdaki aşağı yukarı bütün kadınların gerçekleridir.

Yine savaş yıllarıdır. Savaşa karşı olan Brecht'e göre savaşların sürüp gittiği bir dünyada adalet de yoktur. Devir ancak cesur insanlara yaşama şansı vermektedir. Cesaret Ana, savaşın doğurduğu ortamı geçimi için kullanmak zorunda kalmış olup ticarî zekâsı oldukça yüksektir. Cephelerde barınabilmek, ticaret yapabilmek için askerlerle yakın temasta bulunmuş, değişik milletlerden askerlerle birlikte olmak zorunda kalmış ve onlardan üç çocuk dünyaya getirmiştir. En kutsal kurumlardan biri olan ailenin bu düzen içinde nasıl bozulduğu, kadının nasıl hırpalandığına işaret eden Cesaret Ana, kızı Kattrin'i askerlerden, özellikle Katolik olanlardan uzak tutmaya çalışmaktadır. Koyu bir dindar olan Katoliklerin kadına, kıza düşkünlüğüne gönderme yapan Cesaret Ana, kızını barış zamanı namusuyla evlendirmeyi düşünmektedir. Çocuklarını, babaları cephelerde öldüğünden doğal olarak kendi başına güç şartlarda büyütür. Hiçbir aile düzeni olmaz. Arabasına koştuğu çocukları ile cephe cephe dolaşmaktadır. Cesaret Ana'nın hayvan yerine arabasına çocuklarını koşması, savaş zamanlarının gerçeğidir. İnsanların savaşta bir hayvan kadar değeri yoktur. Görünüşte din uğruna yapılan bir savaştır bu. Taraflar, Katolikler ile Protestanlardır ama halk için bunun pek de önemi yoktur. Bunu savaş malzemesi yapan, üst yöneticilerdir. Zaten savaşta mezhep ayırımına

kesinlikle dikkat edilmez. Katolikler bir köyü topa tutmuşlardır ama burada yaralananların Katolik mi yoksa Protestan mı olduğu karıştırılır. Savaşın nedeni ile savaşta yapılanların mantığı yoktur. “İşçilerin vatan ve milliyeti yoktur.” (Marx-Friedrich, 2008, s. 42) diyen Marx gibi, Cesaret Ana'nın da ne dini, ne de vatani düşünecek konumu vardır. Onun geçimini teminden başka bir politikası olamaz. Nerede ise oranın bayrağını arabasına çeker, kimin arasında ise onun şerefine kahdeh kaldırır. Çünkü başka yaşama şansı tanınmaz. Bütün arzusu, ucuza almaya çalıştığı malları pahalıya satarak para kazanmaktır. Alıp sattığı mallar da cephelerden elde edildiği için savaşa karşı değildir. Savaş onun tek geçim kaynağı olmuştur. Savaşın ne korkunç olduğunu iyi bilir. Savaşlar nice kadının hayatını mahvetmiş, nice güzel duyguların yitirilmesine neden olmuştur. Ona göre aptalca kahramanlığın lüzumu yoktur. Savaşı çıkaranlar, savaş çığırtkanlığı yapanlar da savaşın uzun vadede getirisi olmadığını bilirler ama menfaatleri gereği savaşları alevlendirmekten de geri kalmazlar. Cesaret Ana, birbirine zıt düşüncelerini eser boyunca sergiler ki bu Brecht'in diyalektik tiyatro anlayışından dolaydır.

Cesaret Ana, cepheye giderken komutanının iki gün içinde dört birlik hazırla emrine uyararak asker toplamaya çalışan Çavuş ile Çığırtkan'a rastlar. Onlar, gördüğü gençleri parayla, kasket, çizme gibi kıyafet vaat ederek ya da içki içirerek kandırmakta, onlara askerlik kâğıtlarını imzalatmaktadırlar. Ancak çoğu kişi içkilerini yudumlarken bir taraftan da onlardan kurtulmaya bakar. Çünkü savaş isteyen halk değildir. Asker olmak, ekonomik nedene dayanmaktadır. Aslında sonunda onlara bir şey değmeyecek, pisipisine öleceklerdir. Çavuş, hemen kandıramadıklarını da onurlandıracak sözler sarf ederek ya da “ana kuzusu” diye alay ederek tahrik eder. O da olmazsa zorla askere götürür. Çavuş, Cesaret Ana'nın oğulları Eilif ve İsviçre Peyniri'ni görünce onlara yaklaşır ama Cesaret Ana onların oğullarından uzak durmasını ister. Sonunda Çavuş ve Çığırtkan onları kandırmak için pek çok yol denerler ve tuzaklarına atak bir genç olan Eilif'i düşürmeyi başarırlar. Cesaret Ana, oğlunun henüz ağzının süt koktuğunu söylese de bir kez Çavuş ile Çığırtkan onu tuzağa düşürmüşlerdir. Cesaret Ana'nın askerliğe niye karşı olduğunu sorarlar. O çocuğunun henüz ana kuzusu olduğunu, onu kesime göndermeye kalktıklarını söyler ve onlara beş gulden rüşvet vermeye kalkar. O da yetmeyince bıçak çeker. Biraz önce “Bizi yaşatan savaştır.” diyen Cesaret Ana'ya Çavuş, “Zaten başka neyle yaşayacaksın. Askerler olmasa savaş nasıl olacak? Savaş çöpü yutacak, armudu sana bırakacak. Sen savaştan al, vermeye gelince toz. Nerde kaldı senin cesaretin?” diye çıkışır (Brecht, 1967, s. 12). Küçük bir burjuva olan Cesaret Ana, savaşı geçimi için istemesine rağmen evlatlarına kıyamaz ama onları savaştan koruyamayacaktır. Bütün burjuvazi gibi kendi menfaatine dokunan şeyleri rüşvetle, zor kullanarak halletmeye çalışmışsa da başaramamıştır. Cesaret Ana oğlunun ke-

sime gönderildiğini söylese de Eilif savaştan korkmadığını ifade eder. Saf, her şeye kanan insanların bu maddeci dünyada yaşama şansı yoktur. Daima kurnaz kişiler tarafından kandırılırlar. Cesaret Ana “Savaşa karışsak parçalanırız.” demesine rağmen Eilif de İsviçre Peyniri de, asker olmak için çok isteklidirler. Brecht, burada savaş çığırkanlığı yapanların, saf kişileri nasıl tuzaklarına düşürdüklerine işaret eder. Onların falına bakan Cesaret Ana, Çavuş’un ve üç çocuğunun öleceğini görür. Eilif’e “Anasının kuzusu deseler de gül geç, ananın yanından ayrılma.” der ama Çığırkan ikinci çocuğunu zorla alacağını söyleyerek onu tehdit eder. Çavuş, savaşta hep cephe gerisinde durduğu için ölmeyeceğinden emin olduğunu söylemesine rağmen falda öleceğinin çıkmasından tedirgin olur. Savaş karşıtı olan Brecht, savaşın tedbirli davrandıkları için kendilerine zarar vermeyeceğini düşünen uyanık kişilere de zarar vereceğini söylemektedir. Çığırkan, Eilif’i kandırmak için son hamlesini yaparken Çavuş da Cesaret Ana’nın mallarına talip olarak onu oylar. Sonunda Çığırkan, Eilif’i “İlk ağızda on gulden ödeyeceğim. Gözüm tuttu seni. Aslanlar gibi dövüşeceksin, kadınlar paylaşamayacaklar.” diye kandırmıştır. İçi yanan Cesaret Ana, oğluna “Akılsız, ahmak!” diye kızar ama iş işten geçmiştir (Brecht, 1967, s. 15). Bu düzende kişiler en kolay kadın, para, mevki, makam ile kandırılmaktadırlar. Brecht’in dünyasında, erdem karşılığını bulmadığı için budalalıktır.

1625-1626 yıllarıdır. Bu sefer Cesaret Ana İsviçre ordularıyla Polonya’yı doluşturmaktadır. Wallhof Kalesi önünde bir horozu aşçıya satmaya çalışmaktadır. O sırada komutanın yanında olan oğlu Eilif’in sesini duyar. Oğlu köylüleri tuzağa düşürüp öldürerek onların yirmi sığırını gasp etmiştir. Köylüler ahmakça davranmış, sığırları satın almak istediğini söyleyerek onlarla pazarlığa girişen Eilif’in oyununa gelmiş ve canlarından olmuşlardır. Bu düzende aptal olanların yaşama şansı yoktur. Brecht’in dünyasında yoksullar aşağılık, zenginler acımasız ve sömürgeci. Eline fırsat geçiren Eilif, aşağılık bir kişi gibi davranış gösterirken, komutanlar acımasız ve sömürgeci. Yine Brecht’e göre bu burjuva-kapitalist düzen içinde ezilenler, ellerine imkân geçip de yükselme fırsatını ele geçirirse, ezenler kadar obur, acımasız olurlar. Eilif de, Cesaret Ana böyle davranmıştır. Yiyecekleri tükendiği için Komutan, Eilif’in başarısına kadeh kaldırır. Ona iltifatlar ederek onunla yemek yemek ister. Komutan, Aşçı’ya et pişirmesini emreder ama et yoktur. Bunu duyan Cesaret Ana, fırsatı değerlendirerek Aşçı’ya elindeki zayıf horozu çok yüksek bir fiyata satmayı başarır. Çünkü Aşçı, komutanın istediği eti önüne koyamazsa boynunun gideceğini iyi bilmektedir. Görünüşte soylu bir davaya hizmet için yapıldığı ileri sürülen savaşların görünmeyen yüzündeki gerçeği vurgulayan yazar, askerlik sisteminin işleyişine de gönderme yapar. Komutan, büyük iltifatlarla pohpohladığı Eilif’i yeni yapılacak işler için heyecanlandırmaktadır. Cesaret Ana, onun kötü bir komutan olduğunu anlamıştır. Çünkü “Komutan iyi plân yapma-

sını bilse yiğit asker peşinde olmazdı.” (Brecht, 1967, s. 23) diye düşünmektedir. Cesaret Ana, oğlu ile karşılaşır. Komutan, Cesaret Ana'ya “Eilif gibi birkaç oğlun daha vardır elbet bana verecek.” diye ona iltifat eder. Üst sınıftaki insanların alt sınıftaki insanları nasıl kandırdığını bilen Cesaret Ana, bu iltifatlara aldırmayacak kadar zekidir. Oğluna kendisini başlangıçta yakalayan köylülere teslim olmadığı için kızar (Brecht, 1967, s. 23). Bu düzende saf, temiz yürekli ve aptal kişilerin yaşama şansı yok gibidir. Eilif, kurnazlık yaparak köylüleri tuzağa düşürüp mallarını ellerinden almış, onları öldürmüş, bu da savaşta büyük bir kahramanlık olarak algılanmıştır. Komutanlar için böyle becerikli kişilere ihtiyaç vardır. Çünkü onların başarılarını kendilerine mal edecek, yükselecek, ödüllendirilecektir. Eilif, aynı şeyi savaş- barış arası bir zamanda yaptığında ise vatan haini olarak suçlanacak ve mahkemeye götürülecektir. Askerin savaşta önemi sadece komutanın işine yaradığı kadardır. Komutan-asker arasında gerçek bir ilişki yoktur. Nitekim Eilif'in yaptıkları aynı şey olmasına rağmen, bir seferinde komutanından büyük iltifatlar alırken diğerinde ölüme götürülmüş, komutanları tarafından korunmamıştır. Brecht, eserinde askerliğin gerçek yüzünü göstermek istemiştir.

Aradan üç yıl geçer. Cesaret Ana, Fin alayının birlikleriyle esir olur. Oğlu İsviçre Peyniri namuslu olduğundan ordunun mutemedi yapılmıştır. Cesaret Ana oğlunu savaştan koruyamamıştır ama onun cephe gerisinde olmasından memnundur. Ordunun levazımcısı Cesaret Ana'ya birliğin cephanesini iki guldene satmaya çalışır. Cesaret Ana anlarlarsa hapsi boylayacağını söylese de kurşunları daha ucuza almaya çalışır. Hâlbuki orduda düşmana sıkacak kurşun kalmamıştır. Levazımcı, bu iş için Cesaret Ana'yı kullanmak istemiştir. Çünkü kendisi korkmaktadır. Cesaret Ana kurşunları sıkı pazarlıkla oldukça ucuza alır. Görüldüğü gibi savaşların amacı ne olursa olsun, buradaki gibi bir ticaret malzemesi olmakta, ondan pek çok kişi menfaat sağlamaya çalışmaktadır.

Cesaret Ana, oğlu Eilif'in namuslu oğlu İsviçre Peyniri ile görüşmek istediğini duyunca buna engel olmaya çalışır. Çünkü onu baştan çıkaracağından korkar. Önce parası olmadığını söylemesine rağmen çocuklarını götüştürmemek adına Eilif için Aşçı ile Rahip'e para verir. Bir daha da kendisinden para istememesini, analık duygularını sömürmemesini söyler. Savaş, ana-oğul ilişkilerini bile zayıflatmıştır.

Cesaret Ana uzak görüşlüdür. Savaşın çok uzun süreceğini ve pek çok ülkeyi daha içine alacağını tahmin etmekte, ihtiyatlı davranırsa işinin iş olacağını bilmektedir. Cesaret Ana, yine savaş mağduru olan, konuşamayan kızı Kattrin'in gözünün alayın tamamının tanıdığı kadın Yvette dolayısıyla açılmasını istemez, ondan uzak tutmaya çalışır. Çünkü bu düzende aşk gibi yüce duygular da bir meta haline gelmiştir.

Savaşta düşman tarafında olmak Aşçı, Cesaret Ana ve Rahip için önemli değildir. Onlar menfaatlerine bakmaktadırlar. Bu sırada Katolikler baskın yapar. Hâlbuki Cesaret Ana'nın işleri tıkırındadır. Arabasını taşımasına yardım eden Rahip de kaçmaya çalışır. Cesaret Ana onun Protestan olduğu anlaşılmasın diye yeni bir kaput getirir. Çünkü arabayı çekmek için Rahip'e ihtiyacı olacaktır. O sırada bir askerin canını hiçe sayarak topuna sahip çıkmaya çalıştığını gören Cesaret Ana, ona "Bırak git avanak. Beş para mı veriyorlar. Topa bir şey olmaz. Olan sana olur." diye kızar (Aytmatov, 2000, s. 29). Kendisini de arabasına koşar. İsviçre Peyniri elinde alayın kasasını tutmaktadır. Cesaret Ana "Mutemetliğe paydos bırak onu!" diye bağırır. Elindeki bir avuç külü kızının yüzüne bular. "İnsan ışığını gizleyebilmeli. Asker, hele Katolik'i parlak bir yüz gördü mü gelsin orospuluk. Günlerce kemirecek bir şey bulamazlar. Buldular mı kudurlar." der (Brecht, 1967, s. 30). Arabada alayın sancağı asılıdır. Cesaret Ana sancağı indirir. Çünkü düşman olarak görünmemek gerekir.

Cesaret Ana ve diğerleri alayın kasasını alıp kaçmışlar ama yakalanmışlardır. Sorguda Cesaret Ana, İsveçli olmasına rağmen İsveçlilerin Hz. İsa düşmanı olduklarını söyler. Hatta sorgu ortasında, "Buralarda ucuza mum var mıdır?" (Brecht, 1967, s. 30) diye de ticaretten başka hiçbir şey ile ilgilenmediğini ima etmeye çalışır. Ona inanmasalar da alayda başka satıcı olmadığı için idare ettiklerini söylerler. Yenilmişlerdir ama durumları iyidir. İsviçre Peyniri, alayın parasını saklayıp daha sonra orduya iade etmeyi düşünür. Onu dere kenarına saklamaya giderken kendisini takip edenlerden şüphelendiği için kasayı dereye atıp kaçar. Ancak yakalanıp işkenceye maruz bırakılır. Kurtulması için de Cesaret Ana'dan rüşvet istenir.

Cesaret Ana yenilenin kim olduğunu düşünür. Ona göre büyük adamın yenilmesi ile vatandaşın yenilmesi başkadır. "Bazen büyüklerin belâsı, küçüklerin sefasıdır." der (Brecht, 1967, s. 32). Birkaç yıl önce bir komutanı perişan etmişlerdir ama o sırada Cesaret Ana bir beygire konmuştur. Daha sonra savaşı kazanmışlardır ama elinden beygirini alıverirler. Cesaret Ana, "Vatandaşa zafer de yenilgi de pahalıya oturur. Bizim için en iyisi, politikanın çıkmaza girmesidir." diye düşünür (Brecht, 1967, s. 32). Cesaret Ana'ya alışveriş için izin vermişlerdir. "Esnaf kısmına imanı değil, fiyatı sorarlar" der (Brecht, 1967, s. 32). Rahip de satıcıymış gibi durumu idare etmektedir. Ancak ortalık Protestan avına çıkmış casuslarla doludur.

"Tanrı için acıma neyse, insan için rüşvet o. Yaşasın rüşvet. O olduğu sürece hükümler yumuşak olur, suçlar bile mahkemede temize çıkar." diye düşünen Cesaret Ana, oğlunun rüşvetle serbest bırakılacağından emindir. Rüşvet için pazarlığa Yvette gönderilmiştir. Yvette, 200'den aşağı kabul etmediklerini söyler. Cesaret Ana, rüşvet için parayı bulamayacağından arabasını rehin bırakarak para temin etmeye kalkar. Yvette, Ana'nın zor durumda olduğunu bildiğinden arabayı ele ge-

çirmek ister. Bu düzende herkes herkesi kandırmaya, fırsatları değerlendirmeye çalışmaktadır. Her şeye ekonomik bakıldığından kimse kimseye yardım etmez. Yvette, Cesaret Ana'nın zorda olduğunu düşünerek ona yardım etmek yerine onun arabasını satın almaya çalışır (Brecht, 1967, s. 38). Kendisinden istenilen rüşveti zamanında ödeyemediği için Cesaret Ana, oğlunu kurtaramaz. İsviçre Peyniri eziyet edilerek öldürülmüştür. Erdemli bir kişi olan İsviçre Peyniri'ne bu sistem yaşama hakkı vermemiştir. Çünkü dünya kötülerin dünyası olup her şeyin temelinde para vardır. Onu öldürenler İsviçre Peyniri'ne inanmamış, kasanın Cesaret Ana'da olduğunu düşünmüşlerdir. Cesedi sürüyerek Cesaret Ana'ya getirirler. Onu tanıyıp tanımadığını sorarlar. Cesaret Ana, tanımadığını söyler. Bunun üzerine Çavuş, onun hayvan leşleriyle gömülmesini emreder (Brecht, 1967, s. 41). Cesaret Ana, zan altında kalıp eziyet çekmemek için oğlunun cesedine bile sahip çıkmamıştır. İnsanlar arası ilişkilerin ekonomiye dayandığı bu düzende bir kadının analık duygusu bile taşlaşmak zorunda bırakılır. Duygusal kişiye yaşama şansı vermediğinden Cesaret Ana da duygusal olmaktansa akıllı davranmayı tercih eder. Zaten akıllı olmaya cesaret gösterebildiği için savaşların sürdüğü bunca yıl ayakta kalabilmiştir.

Cesaret Ana'dan rüşvet alınamamış ama arabasındaki bütün malları delik deşik edilmiş, üstelik ceza da kesilmiştir. "Sesimi çıkarmazsam karışık işlerim var sanacaklar." (Brecht, 1967, s. 42) diyen Cesaret Ana, olanları şikâyet etmeye kararlıdır. Çünkü suçsuzdur. Ancak şikâyete gittiğinde Yazıcı, "Fazla satıcı olmadığından ticaret yapmana göz yumuyoruz. Dümenli işler çeviriyorsan ceza vereceksin elbet. Yanında bir Protestan saklamışsın şikâyete çıkmasan iyi olur." (Brecht, 1967, s. 43) diye onu uyarır. "Kıpırdadım mı alışverişim elden gider." (Brecht, 1967, s. 43) diye düşünen Cesaret Ana, şikâyetinden vazgeçer. Çıkar ilişkileriyle birbirine bağlı insanların seslerini çıkarmaları ona göre mümkün değildir. Çünkü herkesin korktuğu bir şey vardır. Bu yüzden bu sistemde suçluların kolay kolay ele geçmesi, cezalandırılması mümkün olmamaktadır. Cesaret Ana, önce duygusal davranmış, haksızlığa başkaldırmak istemişse de ticaretinin zarar göreceği ile ilgili tehditler aldığı için susmak zorunda bırakılmıştır.

Aradan iki yıl geçer. Savaş daha çok yere yayılır. Cesaret Ana, Polonya, Bav-yera, İtalya'yı dolaşmıştır. Arabasıyla, top atışlarından harap olmuş bir köydedir. İçki isteyen askerlere Cesaret Ana, "Para yoksa içki de yok." diye içki vermeyi reddeder. Bir avluda yaralı bir köylü ailesi yatmaktadır. Kendisinden sargı bezi isteyen Cesaret Ana, "Hepsini alayda sattım." diye paraları olmadığı için onlara sargı bezi vermeyi reddeder. Onlar için subay gömleklerini parçalamayacağını söyler. Çünkü masraf, gümrük, faiz ve rüşvet kendisini yıkmıştır. "Kendimi düşünmek zorundayım." diyen Cesaret Ana, burada acımasız bir tüccar olarak karşımıza çı-

kar. Yaralılara paraları olmadığı için sargı bezi vermeyi reddeder. İçerde bir bebeğin kaldığını duyan Katrin, eve koşarken Cesaret Ana “ev çökecek” diye kızını göndermek istemez. Bu sırada zafer davulları çalmaya devam etmektedir. Zafer şenlikleri yapılırsa da Cesaret Ana’ya olan olmuş, mallarını kaybetmeye başlamıştır. Sırtında bir kadın kürkü bulunan asker onun içkilerinden içer. Cesaret Ana, parası olmayan askerden yağmaladığı kürk mantoyu kapar.

Yıl 1632’dir. İmparator Başkomutan Tilly’nin cenaze töreni yapılmaktadır. İmparator, alaylardan birine “İleri!” diye bağırmış, sonra atını geriye doğru mahmuzlamış. Ancak sis dolayısıyla şaşırıp cepheye dalmış ve kurşunu yemiştir. Gerçekte bir kahraman değil, aslında cepheden kaçan bir korkaktır. Yazar, tarihte geçen nice kahramanlıkları yeniden sorgulamamızı ister. Hiç kimse törene katılmak istemez. Cesaret Ana’dan içki isteyen bir gruba Cesaret Ana kızar. Tezgâhtan içeri sadece üst rütbelileri koyar. Çünkü itibar parası olanadır. O sırada tören yaklaşmıştır. Cesaret Ana “Acırım böylelerine. Dünyayı fethetmek sevdasına düşerler. Heykelim dikilecek derler. Tekmeyi yerler. Ne olacak? Halk bu. Gözü içkide. Ağzı lâklakta. Ama neylesin Komutan? Başka kime güvensin?” der (Brecht, 1967, s. 48). Komutan ölmüştür ama savaş bitmeyecektir. Çünkü düzineyle kahraman vardır. Cesaret Ana, savaş bitecek sözüne karşı tedbirli olmak istemektedir. Bu sırada savaşın devam edeceği söylentileri Katrin’i mutlu etmemiştir. Çünkü annesi ona, barış gelince evlendireceğini söylemiştir. Cesaret Ana kızını içeri sokar ve “Aklını başına topla kızım. Savaş birazcık daha sürecek. Paramız birazcık daha artacak. Para yoksa ne yapayım barışı? Şimdi bir koşu şehre in Altın Arslan Meyhanesi’nden malları al. Önce değerlileri getir. Yazıcı yardım eder sana. Millet cenazede. Korkma. Haydi, çeyizini düşün. Para bolsa, zengin ve iyi yürekli bir koca bulursun.” der (Brecht, 1967, s. 49). Çünkü dünya para üzerinde durmakta, mutluluk bile para ile satın alınmaktadır. Bu zamanda insanın hiç değeri olmadığını düşünen Cesaret Ana’ya göre küçük insanların cesareti yoksa ölmeleri hayırlıdır. “Bu zamanda doğan çocuklardan ne beklenir? Birbirlerini kıştır kıştır keserler. Sonra hiçbir şey yokmuş gibi can çiğer kuzu sarması. Cesaret işidir hep bunlar. Krallara, papalara tahammül de öyle.” (Brecht, 1967, s. 50) diyen Cesaret Ana, üst tabaka ve onlara tahammül etmek zorunda bırakılan halk arasındaki uçuruma dikkat çeker. Brecht, “Bu düzen böyle gitmez, değiştirilebilir.” görüşünde olsa da burada düzenin böyle devam edeceğini düşünmektedir.

Cesaret Ana, herkesin barıştan bahsettiği bu günlerde kaygılıdır. Tek düşüncesi, arabasıyla savaşın sonuna kadar durumu idare etmektir. İflas etmekten korkar. Sarhoşlar Katrin’e yolda saldırmış, yüzü yaralanmıştır. Ama Cesaret Ana bu duruma pek aldırmaz görünür. “Güzellerin kaderi daha mı başka? Ne güzel-ler gördüm. Bakmaya kıyamazdın. Ne oldu sonra? Yüzleri kurt yüzüne döndü.

Kadınların talihi ağaçlarınkine benzer. Düzgünleri kereste yaparlar. Biçimsizler olduğu yerde keyif çatar.” (Brecht, 1967, s. 52) diye kızını teselliye çalışır. Aslında Katrin'in yara izi geçecek türden değildir. Barışı beklemenin gereksiz olduğunu anlar. Tek gözü de çıkmıştır. Komutan gömülürken o günün tarihî olduğunu söyleyen Rahip'e Cesaret Ana, “Benim için tarihî an, kızımın gözünü çıkardıkları andır. Ziyan oldu gitti. Kocaya varamaz artık. Hâlbuki çocuk için deli oluyordu. Dilsizliği de savaş yüzünden. Küçükken askerinin biri, ağzına bir şeyler tıkıştırıyordu. İsviçre Peyniri öldü, Eilif kim bilir nerede? Kahrolsun savaş!” (Brecht, 1967, s. 52) dese de iş hayatı devam etmektedir. Savaş yine de onun için gereklidir. Üstelik bu sırada işleri çok iyidir. “Dil uzattırmam savaşa. Neymiş? Zayıfları silip süpürmüş. Ayol, onların hali barışta da harap değil mi? Erbabı için nimettir savaş nimet.” der (Brecht, 1967, s. 53). Türküsü de şöyledir:

“Gücün yoksa zafer öbür dünyaya kalır. Savaş tüccar işidir. Yalnız peynir yerine kurşun alınıp satılır. Bazısı vurur vuracağını, bazısı hava alır savaşta. Kurnaz bakar ki işler ayaz, sıvışayım der bir deliğe, mezara girer genç yaşta. Adamlar gördüm ölüme giden dörtnala. Şimdi sormalı onlara nedendir enayiler bunca telaş?” (Brecht, 1967, s. 53).

Cesaret Ana, görüldüğü gibi sınırları kesin çizilmiş bir karakter değildir. Çift taraflı bakar olaylara. Aynı zamanda durumun eleştirisini de yapar. “Büyük insanların tarihi vardır.” sözüne de karşı çıkan Cesaret Ana, küçük insanların da tarihi olabileceğine işaret ederek alışılmış tarih görüşünü eleştirir.

Aynı yıl İsveç Kralı Gustav Adolf vurulur. Barış, Cesaret Ana'nın işlerini yine tehlikeye sokar. “Barışın sırası mıydı? Malları yeni düzdük.” diyen Cesaret Ana, kızına “Siyahlar giyin. Ayine gidiyoruz. İsviçre Peyniri'ne borçluyuz.” diye seslenir. İflas etmiştir ama hiç olmazsa çocuklardan ikisini kurtardık diye sevinir. Katrin barışı çok beklemişse de artık umursamamaktadır. Kimseye görünmek istemez. Gözü şişmiştir. Savaş bütün güzellikleri silip süpürmüş, en çok da kadınlar üzerinde tahribat yapmıştır.

Rahip ve Aşçı, Cesaret Ana'ya yaklaşmak isterler. Rahip, Barışa kızan Cesaret Ana'ya “Barışa dil uzatıp günaha girme. Savaş alanlarının canavarısın sen. (...) Barışı, pis kokulu bir paçavra saymana insan olarak isyan ederim. Menfaat uğruna savaş istiyorsan, şu atasözünü hatırlatırım: Şeytanla sofraya oturacak adamın kaşığı uzun olmalı. (...) Bütün millet şükrederken, barış geldi diye dövünmek ne oluyor? Arabadaki üç beş pılı pırtı için mi?” (Brecht, 1967, s. 57) der ama Cesaret Ana buna kızar. “Pılı pırtı değil onlar. Ekmek parası çıkardım.” diye itiraz eder. Aşçı'nın tavsiyesine uyarak barış iyice gelmeden malları pazara çıkarıp satmak ister. Aşçı, Rahip'e de tavsiyede bulunur: “Bir daha çatan olursa, Ben mi size akıl

verdim. O günkü politika öyleydi. Bugünkü böyle.’ dersiniz olur mu?” (Brecht, 1967, s. 58). Din adamlarının nasıl ikiyüzlü davrandıklarını, duruma göre fetva verdiklerine dikkat çeken yazar, halkın her durumda nasıl kullanıldığına işaret eder. Daha evvel savaş yanlısı olan ve nice insanı Allah adına savaşa gönderen Rahip, şimdi tam tersini söylemektedir. Bu sözler, siyasetin duruma göre nasıl değişebileceğine güzel bir örnektir.

O sırada Yvette gelir. Savaşta kendine dost tutup sömürdüğü İhtiyar Albay ölmüştür. Savaştan epey yarar sağlamıştır. Cesaret Ana ile dostluk kurmaya çalışan Aşçı’nın kendisini kötü yola iten adam olduğu anlaşılır. “Yvette’nin tanıdığı albaylarda para çoktur.” diye düşünen Cesaret Ana, kiliseye gitmek yerine Yvette ile pazara gitmeye karar verir. Malların elinde kalacağından korkmaktadır.

Eilif, kısa süren barış anında savaştaki gibi bir köy evini yağmalarken ev sahibinin ölümüne sebep olduğu için tutuklanmıştır. Askerler eşliğinde anasını görmeye gelir. Rahip “Bunu nasıl yaptın?” diye kızar. Eilif, “Önceden ne yaptıysa şimdi de onu yaptım.” diye cevap verir. Rahip onun yiğit bir asker olduğunu, komutanın en iyi adamı olduğunu söyleyerek hâkimlerle konuşmak istediğini söylese de askerler “Para etmez. Davar çalmak yiğitlik mi?” derler. Aşçı “enayilik” der. Eilif, “Enayi olsam aç kalırdım.” deyince Aşçı, “Akıllı olduğun için kellen gidiyor.” der (Brecht, 1967, s. 62). Rahip, Eilif’in peşinden gitmiştir ki Cesaret Ana malları ile geri gelir. Üç gündür yeniden savaş çıktığını öğrenmiştir. Malları elinden çıkartmadığına sevinir. Aşçı’nın da yardımıyla tekrar arabayı savaş alanlarına doğru sürerler. Arkadan Lutercilere katılacaklardır. Cesaret Ana, Eilif’i de görmeyi umut eder. Cesaret Ana’nın türküsü şöyledir:

“Savaş besler adamını, yalnız barut ya da kurşun ister. Koşun kıtalara silâh tutanlar, dökün kanınızı sağ kalanlar. Yoksa bu kavga biter.” (Brecht, 1967, s. 63).

Büyük din savaşı patlak vereli on altı yıl olmuştur. Bir zamanlar refah içinde yüzen bölgelerde açlık kol gezmektedir. Yanıp kül olan şehirlere kurt sürüleri inmiştir. Savaşın görüldüğü gibi kimseye yararı olmamıştır. Kış o yıl erken bastırılmış olup ortalığı kırıp geçirmektedir Cesaret Ana’nın işleri gittikçe sarpa sarmıştır. Aşçı ile din adamlarına ayrılan bir evin önüne gelirler. Bir tas çorba içmeyi umarlar. Bu arada Aşçı, teyzesinden aldığı bir mektuptan annesinin öldüğünü, aşevinin ona kaldığını öğrenmiştir. Cesaret Ana’ya birlikte gitmeyi teklif eder. Cesaret Ana bu hayattan bıkmıştır. Bir kaşık tuza sapanını satanlar, kendi öz çocuklarını yiyen adamlar vardır. Rahibelerin bile yol kestikleri işitilmektedir. Bu şartlar altında kızı ile konuşup karar vereceğini söyler. Ancak Aşçı, yaşı geçmiş, yüzü dağılmış, çirkinleşmiş Kattrin’i bırakmasını ister. Dükkanın sadece ikisini besleyebileceğini, kızı gören müşterilerinin canının sıkılacağını söyler. Aşçı, daha önce onlara

yaklaşmak için can atarken, kendisini güçlü hisseder hissetmez Cesaret Ana'nın kızını yanlarına alamayacağını söyler. Hayata kendi çıkarı doğrultusunda bakan Aşçı'nın merhameti, insafı yoktur. Cesaret Ana, Aşçı'nın kızı için söylediklerinden memnun olmaz. Kattrin, eşyasını toplayıp gitmeye kalkar ama Cesaret Ana, kızının kendisini bırakmak isteyeceğini düşünmesine kızar. Ne de olsa Cesaret Ana, bir anadır. Ne kadar duygusuz olmaya çalışsa da bu mümkün değildir. Aşçı'nın dükkânının başına çalmasını ister. "Savaşta daha alacağımız var" der. Kızına da "Demek böyle düşündün ha? Seni bıraksam, arabamı bırakmam. Bunca yılın yadigârı o." der (Brecht, 1967, s. 69). Aşçı'nın eşyasını arabadan atarlar. Yollarına devam ederler.

1635 yılıdır. Cesaret Ana ve Kattrin, Orta Almanya yollarında sürünmektedirler. Hâlbuki bir köy evinden, kışa hazırlık yaparak giren insanların söylediği güzel bir türküyü duyarlar. Yazar, savaş ve barış anını karşılaştırma fırsatı verir. Savaşın kötülüğüne işaret eder.

1636 yılının Ocak ayında imparatorluk kuvvetleri, Protestanların elinde bulunan Halle şehrini tehdit etmektedir. Cesaret Ana şehirden kaçanların mallarını almaya gitmiştir. Kattrin birkaç köylü ile bir köy evinin önündedir. Vakit gecedir. Yanlarına gelen sancaktar ve zırh giymiş üç asker, kimsenin gürültü yapmamasını, gürültü yapma öldüreceklerini söyleyerek evin kapısını çalarlar. Evin erkeklerinden şehre giden yolu göstermelerini isterler. Katoliklere hizmet etmeyeceğini, öleceğini bilse onlara yardımı reddettiğini söyleyen genç köylüyü, ahırdaki hayvanları kesmekle tehdit edince, köylü, "aç kalırız" diye inadı bırakıp yolu göstermeyi kabul eder. Çünkü insanların malları canlarından daha önemlidir. Olanları görmek için evin damına çıkan yaşlı köylü, açıklıkta zırlı, top ve alay dolusu askeri görünce, şehirdekileri uyarmak gerektiğini düşünür ama korkar. Yaşlı kadın Kattrin'den Tanrı'ya şehirdeki insanları uyandırması, şehre gelenleri göstermesi için dua etmesini ister. Bu sırada Kattrin, arabadan aldığı bir trampet ile dama çıkar. Köylüler kendilerini yakacağını söyleyerek damdan inmesini söylemesine rağmen o, trampeti çalmayı sürdürür. Sancaktar trampeti aşağı atması için uyarsa da Kattrin çalmaya devam eder. Ev yakılır. Kattrin söylenenleri duymuş, gülerken onlarla alay etmiştir. Bunun üzerine Kattrin vurulur ama ölürken bile çalmayı sürdürmüştür (Brecht, 1967, s. 75). Cesaret Ana sabaha karşı gelir. Yaşlı köylü, "Avanta için gitmeseydin bunlar başına gelmezdi." diye Cesaret Ana'ya söylenir. Kattrin'in ölüsünü arabasına koyan Cesaret Ana, "Çocukların ikisi öldü ama üçüncüsü nerede?" (Brecht, 1967, s. 76) diye düşünür. Yaşlı köylü onun buralardan gitmesini, Kattrin'i kendilerinin gömebileceklerini söyler. Kattrin için gömme parasını yaşlı köylüye veren Cesaret Ana, oğlu Eilif'i bulmak umuduyla kendisini arabasına bağlar ve "haydi ticaret" diye yola koyulur. Eilif'in akıbetini bilmemektedir.

Brecht oyunlarında duygunun yerine akılcılığı öne sürdüğünden eserin başında Cesaret Ana'nın söylediği türkü, eserin sonunda çocuklarını kaybetmiş, duygusallığının doruğunda olan bir annenin türküsü ile aynı verilmiştir. Türküsü şöyledir: Savaş kaza belâ lütfüyle gelir ama yavaş yavaş belki otuz belki yüz yıl sürer. Vatandaşın yediği pislik, giydiği paçavra, bulabildiği koca bir palavradır: Bir mucize doğacak, bu yıl zafer yoldadır. Bahar oldu kalkın Tanrı'ya kulluk edenler, öldü ölenler. Düzülsün yola arda kalanlar (Gorki, 1998, s. 77).

Sonuç

“Yazar eserinde bir yandan toplum eleştirisini yaparken öbür yandan da insan karakterinin derinlere giden duygularını incelemiştir. Bir yandan yozlaşan toplumsal düzenin kötülüğünü gösterirken öbür yanda acı çeken bir ana figürü yaratmıştır. (...) Cesaret Ana, otuz yıl savaşları sırasında öteberi satarak her fırsattan yararlanıp vurgun vurmaya çalışan fırsatçı bir satıcıdır. Savaş yüzünden para kazananlar cezalarını bulmalıdır. Ana da üç çocuğunu kaybeder. Üç çocuğunun ölümüne karşın o hâlâ arabasını çekerek yeni pazarlar bulmaya ve savaştan yararlanıp para kazanmaya gider.” (Nutku, 1985, s. 168).

Burjuva düzeninin şekillendirdiği Cesaret Ana, kimseye yardım etmez, soylu hiçbir davranış gösterecek kadar aptal değildir. Eserin sonunda baskın yapılacak şehrin halkını uyarmak için sadece Cesaret Ana'nın kızı Kattrin onurlu davranmış ise de bunu canı ile ödemiştir. Yazar, çok iyi, faziletli, cesur olmanın bu düzende insana yarar değil, zarar verdiğini bu olayla göstermek istemiştir.

Cesaret Ana, savaşın gerçek nedenlerini, yaptığı tahribatı çok iyi bilmesine rağmen menfaati gereği sürmesini de ister. Çünkü ekonomik çıkarı savaştır. Barış söylentilerinin çıktığı yıllar işleri kesata uğrar. Hâlbuki yine ona göre savaştan menfaat umanlar bu savaşı desteklemiş, hatta barış söylentilerine iyi gözle bakmamışlardır. Dünya kurulduğundan beri yapılan savaşların hiç kimseye yararı olmadığı gibi insanlar boşu boşuna savaşıp durmuşlardır. Çoğu kez kişiler niye savaştığını bile bilmezler. Hep vatandaş üzerinden oyunlar oynanır. Savaşlar, üst sınıfın menfaatleri gereği başlatılmıştır. Din adamları da alet edilmişlerdir. Onlar öyle konuşurlar ki, dinleyenler, Tanrı'nın buyruğu diye hiç düşünmeden deliler gibi cepheye koşarlar. Savaş kararı veren krallar, imparatorlar, yurttaşlarını uyuturlar. Savaş ne yapacaksa yine de en çok halka yarar. Sıkıntıyı yaşayan, ölen, sakat, aç susuz, evsiz barksız, çocuksuz, anne ve babasız kalan vatandaşdır. Krallara, imparatorlara, komutanlara ün sağlıyor gibi görünen savaş, aslında onlara da yarar sağlamamaktadır. Eserde kral ölmüş, din adamları zor anlar yaşamış, savaştan para kazanan Cesaret Ana önce kocalarını sonra da çocuklarını kaybetmiştir. Hayatında hiçbir olumlu değişiklik olmamıştır.

Eserde Cesaret Ana'nın her türlü ilişkisini ekonomik çıkarı belirlemiştir. Çocukların ölümü karşısında da Cesaret Ana akılcı davranış göstermek zorunda kalmıştır. Bütün davranışları, toplumsal şartların bir ana kalbini bile katılaştırmaya yettiğine işarettir.

Savaşta çatışan güçler, aynı milletlerden ve Hıristiyan olmalarına rağmen, bir taraf Protestan, diğer taraf Katolik'tir. Cesaret Ana, sadece işine bakar. Farklı inanışta olan insanlarla ilişki kurmuştur. Onun için kazanç önemlidir. Herkesle ticaret yapmaktadır. Hangi bayrağı görürse onun altına sığınmıştır. Cesaret Ana ile yakınında bulunan Aşçı ve Rahip arasında da gerçek bir dostluk yoktur. Farklı milletlerden ve inançtan kişiler olmasına rağmen şartlar onları menfaatleri gereği bir araya getirmiş, menfaatleri bitince birbirlerinden ayrılmışlardır.

Toplumcu gerçekçi yazarlar, olumlu ideallerini cisimleştiren kahramanlarını oluştururken onların gerçeğe ve somut tarihsel gösterime uygun olmasını isterler. Bu eserde Cesaret Ana, toplumsal gerçeklere uygun olarak verilmiştir. Cesaret Ana savaş için "Büyüklerin lâfına bakılırsa, Tanrı içinmiş bu savaş. Ama bence işin içinde avanta var avanta. Bizim gibi insancıklar da büyükleri izlemek zorundadır elbet." diyerek yönetilen sınıf ile yönetenler arasındaki gerçek ilişkiyi eleştirirken her şeyi Tanrı adına diye halka yutturan din adamlarının kendi işlerine baktıklarını söyler. Aşçı, Hollandalı olup Katolik'tir. Rahip, aslında Protestan'dır ama Aşçı'ya "Polonyada hangi bayrağın dalgalandığına bak da fikrini öyle açıkla." der. Cesaret Ana ve diğerleri belirli bir karakter özelliği göstermeyen, şartlara göre yaşayabilmek için her kılığa giren insanlardır.

Bariş, savaştan beklentileri olanları üzer. Bunlardan biri de Cesaret Ana'dır. Cesaret Ana, Rahip ve Aşçı ile savaşın gerekçelerini tartışır. Bu tartışma aslında savaş için gösterilen gerekçelerin saçmalığına, halkın nasıl kandırılıp ezildiğine, ülkede yapılan zamların yersizliğine, yöneticilerin kendi çıkarları için dünyayı nasıl kana buladıklarına, Tanrı adı kullanılarak insanların nasıl kandırıldığına işaret etmektedir. Ancak Cesaret Ana bunları bilmesine rağmen yine de savaşın devam etmesini istemektedir. Çünkü geçimi için elindeki malları satması gerekmektedir.

Eserde çizilen kahraman Cesaret Ana, ekonomik şartların ve sınıflar arası çatışmanın belirlediği bir kahraman olup insanlık duygularını yitirmiştir. Yıkıntılar içinde kalan bir bebeği kurtarmak için kılını kıpırdatmazken ağır yaralı birine sargı bezi vermemek için direnir. Çünkü parası yoktur. Faziletli davranırsa ticaret yapamayacak, aç kalacaktır.

Kazanma hırsına kapılan Cesaret Ana, bu çark içinde öyle sıkışır ki çocuklarını kaybetmesine rağmen yoluna devam eder. Savaş ona hiçbir şey kazandırmasa da bir aldanmaca içinde yuvarlanıp gitmektedir. Çocuklarını sever ama bağrına taş basar.

Cesaret Ana, savaş karşısında hiçbir şey yapamaz. Sadece iyi iş yapmak ister ama her şeyini kaybeder. Savaş, kimseye yarar sağlamamıştır. Bu dünyada insanlar gerçeği göremeyecek kadar şartlanmışlardır.

Cesaret Ana, bütün olumsuz davranışlarına rağmen aslında iyi yüreklidir, savaş şartları onu bu hale getirmiştir. Ezilmemek için ezmiş, yokluk çekmemek için katı davranmak zorunda kalmıştır. Çünkü ayakta kalmak için öyle davranmak mecburiyetindedir. Devir, bir kadına analık duygusu gibi en temel, kutsal bir duyguyu bile unutturmuştur. Toplumsal gerçeklik bakımından Cesaret Ana, yaşadığı toplumsal şartların şekillendirdiği bir kadın olup Marksist dünya görüşü ve Brecht'in diyalektik tiyatro anlayışına uygun bir kahramandır.

Edebî eserler yaratıldıkları çağının ideolojilerine, sanat anlayışlarına göre şekillenirler. Çünkü edebiyat, hayatla iç içe bir sanattır.

Kaynakça

- Aytmatov, C. (2000). *Beyaz gemi/toprak ana/deve gözü/ilk öğretmenim*. (M. Özgül, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Brecht, B. (1967). *Cesaret ana ve çocukları*. (İ. S. Damgacı ve M. Sencer, Çev.). İstanbul: Sıralar Matbaası.
- Brecht, B. (1981). *Epik tiyatro* (2. bs.). (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Kardeşler Basımevi.
- Çalışlar, A. (1995). *Tiyatro ansiklopedisi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Gorki, M. (1998). *Ana* (2. bs.). (R. Pınar, Çev.). Ankara: Öteki Matbaası.
- Iberrola, J. (1969). *Marksist açıdan ekonomi politik yabancılaşma ve hümanizm*. (K. Somer, Çev.) Ankara: Ser Yayınları.
- Marx, K.ve Engels, F. (2008). *Komünist manifestosu*. (H. İlhan, Çev.) Ankara: Alter Yayıncılık.
- Moran, B. (1994). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Nutku, Ö. (1985). *Dünya tiyatrosu II*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Pospelov, G. N. (1995). *Edebiyat bilimi*. (Y. Onay, Çev.) İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Şener, S. (1991). *Dünden bugüne tiyatro düşüncesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yayınları.

ÂŞIK ZAKİR ALGÜL'ÜN "GÜLLER VE DİKENLER" İSİMLİ ŞİİR KİTABI

Halil BUTTANRI¹

Giriş

Zakir Algül, 12.12. 1956 yılında Erzurum'un Narman ilçesi, Ergazi köyünde dünyaya gelmiştir. Özellikle Erzurumlu olmanın verdiği avantajlar göz önünde bulundurularak başta Erzurumlu Yaşar Reyhanî, Nusret Torinî, Mevlid İhsanî gibi âşıkların da eserlerini dinleyerek yetişmiştir.

1980 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Uygulama Hastanesinde göreve başlar. Eskişehir Şairler Derneği'nin üyesidir. 2003 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencisi Süleyman Çömek'e, "Âşık Zakir Algül'ün Hayatı, Edebi Kişiliği ve Şiirleri" adıyla, danışmanlığında bir "Mezuniyet Tezi" yaptırılmıştır. Amacımız, Üniversitenin bulunduğu ilde yaşayan şair ve yazarlarla, yaşarlarken temasa geçip, yaşamları, yetişmeleri, sanat ve hayat görüşleri, eserleri hakkında, tespitler yaparak kalıcı olarak kayda geçirmek; desteklemek ve teşvik etmektir. Geleceğin araştırmacılarına değerlerimizi kaybetmeden taşıyabilmektir. O zaman aşığımızın basılmış kitabı yoktur. Daha sonra "Güller ve Dikenler – Şiirler (Eskişehir-2017)" isimli kitabı basıldı. Çalışmamızda bu kitabı incelenmiştir. Halen de âşıklık geleneğine hizmet veren Algül evli ve iki kızı, bir oğlu vardır.

Algül, şiirlerinde çok değişik temalar işlemiştir. Bunlar arasında bazı genel temalı-millî ve dini şiirler; bazı da özel temalı aşk, özlem, köy ve memleket hasreti, doğa sevgisi, ana sevgisi gibi-şiirler; toplumsal eleştirilerin yer aldığı taşlamalar yer alır. Bunlardan başka kendi iç sıkıntısını dile getirdiği ferdi şiirleri ve üstadı Âşık Reyhanî gibi tanıdığı âşıklar, şairler ve şair dernekleri için yazılmış şiirleri vardır. Âşık Zakir Algül, bireyden yola çıkarak toplumun problemlerine yönelmiş bir ozan portresi çizmiştir. Şiirlerinde özelden genele gidiş vardır.

Bu çalışmada Âşık Zakir Algül'ün hayatını verdikten sonra şiirlerinden hareketle edebî kişiliğini, temalarına göre, nazım şekillerine göre, dil ve üslubuna göre üç alt başlıkta inceledik.

Âşık Zakir Algül'ün Hayatı

Zakir Algül, 12.12. 1956 yılında Erzurum'un Narman ilçesi, Ergazi köyünde dünyaya gelmiştir. Baba Hakkı Algül ile anne Havva Algül'ün en küçük oğulları

¹ Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: buttanh@gmail.com

olan Zakir Algül, aynı zamanda üç erkek kardeşin de en küçükleridir. Ailesi bazı nedenlerden dolayı Osmaniy'e göç etmiş. Zakir Algül de ilk ve orta öğrenimini Osmaniy'de tamamlamıştır. Orta öğretimden sonra eğitim hayatına devam etmez.

Algül'ün sazla tanışması ve "saz"a karşı büyük ilgi duyması, ortaokul üçüncü sınıfta müzik öğretmeninin aracılığı ile gerçekleşmiştir. Önceleri her ne kadar babası saz çalışmasına karşı ise de zamanla kabullenmiştir. Kendisine küçük bir saz temin eden Algül, yakın çevresinde saz ustası bulunmamasına rağmen üç sene gibi kısa bir sürede kendi kendine saz çalmayı öğrenmiştir. Karadüzen (Âşık tarzı) çalan Algül kendini o kadar geliştirmiştir ki; üç sene sonra müzik öğretmeni ile aynı sahneyi paylaşmış ve hünelerini göstermiştir.

Zaman zaman âşıklık etkinliklerine katılmakla kendini yetiştirmeye çalışan âşığımız, Zakir Algül'ün hayatında da elbette diğer âşıkların da rolü vardır. Özellikle Erzurumlu olmanın verdiği avantajlar göz önünde bulundurularak başta Erzurumlu Yaşar Reyhanî, Nusret Torinî, Mevlid İhsanî gibi âşıkların da eserlerini dinleyerek yetiştirilmiştir.

Mevlid İhsanî ile Erzurum'da bir sahne paylaşan Algül, Nusret Torinî ile Bursada Halk Ozanları Derneği'nin yapmış olduğu bir şenlikte sahne almıştır. Bunların dışında Fuat Çerkezoğlu, Nuri Çırağı-Rahim Sağlam, İhsan Yavuzer-Kul Nuri ile Eskişehir'de yapılan Erzurumlular dayanışma gecesinde bir araya gelmişlerdir. Bu âşıklardan çoğu Doğu Anadolu kökenli olup, bu âşıkları kendisine örnek almıştır.

1999 yılında söğütte yapılan *Uluslararası Osmanlı'nın 700. Kurtuluş Yıldönümü*'ne katılan Zakir Algül, burada da Ahmet Poyrazoğlu'yla sahne almıştır.

1970'li yıllarda Erzurumlu Yaşar Reyhanî ile tanışma fırsatı bulan Algül, Reyhanî'nin hayatını bütün detaylarıyla öğrenmiş ve onun çırağı gibi yetişmiştir. Âşık Reyhanî'nin yaşı epey ilerlemiştir. Bundan dolayı Âşık Zakir Algül, Reyhanî'nin söyleşilerine gider ve onun hayatını iyi bildiği için yer yer hem çalarak hem de söyleyerek olayları canlandırmaya çalışmıştır.

1980 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Uygulama Hastanesinde göreve başlar. Algül emeklilik gününü beklemektedir. Çünkü buradaki işinden dolayı âşıklık geleneğiyle tam ilgilenemediğini düşünmektedir. Bir an evvel görevini tamamlayıp âşıklık geleneğinde etkin bir yer edinmeyi amaçlamaktadır. Böyle de olur.

Yurt genelinde yapılan çeşitli etkinlik ve programlara katılmaktadır. Zaman zaman Eskişehir'de yerel televizyon ve bazı ulusal televizyon programlarına çıkan Algül, türkü ve atışma dallarına başarılı örnekler vermiştir. Halen de âşıklık geleneğine hizmet veren Algül evli ve iki kızı bir oğlu vardır.

2003 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencisi Süleyman Çömek tarafından “*Âşık Zakir Algül'ün Hayatı, Edebi Kişiliği ve Şiirleri*” adıyla, danışmanlığında bir “Mezuniyet Tezi” yaptırıldı, O zaman aşığımızın basılmış kitabı yoktu. Şiirleri daha sonra “*Güller ve Dikenler – Şiirler (Eskişehir-2017)*” adıyla basıldı.

Şair, kitabında 183 adet şiiri yer alır. 2003 yılında yaptırdığım tezde kullandığımız bazı şiirleri aşığımız kitabına almamış (Zamane, s.12; Yemin, s.18; Gel, s.18; Özlem, s. 25; Köyüm, s. 28; Erzurum Destanı, s. 30; Dönersin, s. 35; Gönül, s. 35; Güzelleme, s. 38; Kaldığım Zaman, Gerçekler). Buna, geçen zaman içinde bazı şiirlerini beğenmeme, fikirlerinin değişmesi, şiirlerinin adını değiştirme, şiirlerini kaybetmesi, kitabına almayı uygun görmemesi sebep olmuş olabilir.

Geçen zaman içinde kendini geliştirdiğini gördük.

Âşık Zakir Algül'ün Edebi Kişiliği

Bilindiği gibi edebiyat sanatının inceliklerinde; şiir ve nesir dünyasının muhtevasında iki tür görüş hâkimdir. Bunlar “sanat için sanat”, “toplum için sanat” görüşleridir.

Halk edebiyatı sahasında ve özellikle âşıklar arasında “toplum için sanat” düşüncesi benimsendiği gibi, Algül'ün şiirlerinde de bu özellik göze çarpar. Algül, şiirlerini ve atışma konularını-ayaklarını-toplumun problemlerinden, sosyal meselelerden ve özellikle devrin bozukluklarından yola çıkarak oluşturmuştur. Bu kitapta atışmaları yer almamıştır. Bu çalışmada Âşık Zakir Algül'ün edebi kişiliğini, temalarına göre, nazım şekillerine göre, dil ve üslubuna göre üç alt başlıkta inceledik.

Âşık Zakir Algül'de Temalar:

Dini ve Millî Temalar

Âşık Zakir Algül de her şair de olduğu gibi millî kavramlar üzerine düşünür, bunları beyin süzgecinden geçirerek bu aşamada şiirlerine bir maya olarak katar. Onun şiirleri yaşadığımız dönemlerin ve günümüzün politik yansımalarından etkilenmiştir.

Millî konular içerisinde herkesin de bildiği gibi vatan, millet, din, hak, adalet gelmektedir. Üzerinde yaşadığımız toprak, mensup olduğumuz millet, inançlarımız, kanunlar ve eşitsizlikler bolca işlenmiştir. Algül değerlerimize sıkı sıkıya bağlı bir kişidir. “*Dolayısıyla* (s. 61) şiirinde Türkçeye yapılanlara ve İstiklal Marşımızın önemine vurgu yapar. “*Bayrak*” şiiri bunun için en iyi örneklerdendir.

Bizdeki bu olan bayrak sevdası,
Anadan, bacıdan, yardan da öte.
Çekilip göklere dalgalanması,
Şöhretten, servetten, vardan da öte.

Âşık Zakir Algül'ün şiirlerinde dini konular içinde kâinatın yaratılışını, yaratıcının bu eşsiz dengeyi nasıl sağladığını ve bunu yapan yaratıcının çok ince düşünerek bu dünyayı çok büyük işçilikle düzenleyerek mükemmel bir eser oluşturduğunu düşünür.

Bu söyleyiş, inançları sağlam bir söyleyiş tarzıdır. Sosyal çevrede inançları sarsılmış olan kişilere yol göstermeyi, onların doğru yolu bulmalarına vesile olmayı isteyen bir derviş söyleyişlerdir.

Algül'ün dini temalarının yer aldığı pek çok şiirinden bazıları şunlardır: *Efendim I - II* (s. 21-23), *Edecek* (s. 31), *Peygamberim* (s. 33), *Üstüne* (s. 49), *Belge* (s. 72), *Onu Anlatıyor* (s. 56).

ÜSTÜNE

Amelin sol yandan verilir ise
Bu sırrı hikmete erilir ise
Rabbin kim, nebin kim sorulur ise
Bir ağırlık çöker dilin üstüne
Gardaş gardaşa atıyor kazık
Zakir'in umudu tükendi yazık
Dünya aynı dünya, insanlar bozuk
Bina kurma her temelin üstüne (Kasım 1996, s. 49)

Eşrefoğlu'nun ilahisini andıran bir ifadenin nakarat olarak kullanılmasıyla yazılmış "Ayrırma (s. 64-65)" şiiri 11 dörtlük olarak yazılmış bir münacattır:

İnsanlar vefasız nerden bileyim?
Müslüman çaresiz nasıl güleyim?
Ben hazırım, bugün gel de geleyim!
Beni senden, seni benden ayırma!

Aşk Temalı Şiirleri

Âşık Zakir Algül, aşk temalı, sevgiliye hasret ve özlemi belirten şiirler yazmıştır.

Sevgili halk şiirinde güzelliği ile aşığı büyülemiş ama masumiyeti ile yine kendini aşığa affettirmiştir.

Bu örnekleri Algül'ün "Yasemin (s.146), Gel, Beni, Dağlar (s.116) Ayrıca, Gavurun Kızı (s. 174), Kitapsız (s. 169), Sevdiğim (s. 140), Sultan (s. 141), Ceylanım (s. 135), Olmaz (s. 132) şiirlerinde görülür.

YASEMİN (s. 146)

Ahuya benzetmiş seni yaradan,
Bakışların cana değer Yasemin.
Sana hor bakanlar çıksın aradan,
Güzelliğin cana değer Yasemin.

Sen bir doktor olsan, ben de bir hastan,
İçerdim elinden zehiri tastan.
Güzelliğin olmuş dillere destan,
Nazar gelir sana değer Yasemin. (Mart 1985)

DAĞLAR (s. 116)

Yol vermedin sevdiğime gideyim,
Böyle midir sizin töreniz dağlar?
Ne söyleyim, bilmem nasıl edeyim,
Anı dolu her bir yöreniz dağlar.

O yar ile perdeledin aramı,
İçerime koydun derdi, veremi,
Ağlattınız nice Aslı, Kerem'i,
Yok mudur sevgiyle aranız dağlar? (Nisan 2000)

Bir güzele gönül veren, yüreği aşk ateşi ile yanan, özellikle sevgilisi uzaklarda olan âşıklar, dağlara hiç de olumlu bakmazlar. Bu bağlamda dağlar insanları kısıtlayan, sevenler arasında perde çeken ve sevgiliye giden yolları açılmaz hale getiren, kapatan bir duvar gibidir. Algül'de dağlar şiirinde dağların bu özelliklerine değinmiştir.

Vefasız sevgiliye beddua etmekten de çekinmez:

Zakir der ki evin, ocağın sönsün!
Ne derdin tükensin, ne yaşın dinsin!
Bütün sevenlerin sırtını dönsün!
Dilin kopsun, dönsün lala, ne deyim?! (Sevdiğim, s.140)

Doğa Sevgisi

Âşık Zakir Algül'ün içinde bitmek tükenmek bilmeyen bir doğa sevgisi vardır. Gerek baharın gelmesiyle birlikte tabiatın uyanışıyla birlikte doğada meydana

na gelen değişiklikleri anlatan gerekse memleketi olan Doğu Anadolu bölgesinde gözlemlediği doğa hareketleri ve canlıların faaliyetleri onun içinde derin izler bırakmıştır. Baharın gelişi ve tabiatın uyanışıyla meydana gelen değişiklikleri anlatan şiirleri bir hayli fazladır.

BAHAR (s. 117)

Mevsimler içinde bahar bir başka,
Kardelen toprağı deler baharda.
Anayı, yavruyu getirir aşka,
Koyunlar, kuzular meler baharda.

Turnalar süzülür gelir kuş sesi,
Bitmez bu mevsimin şevki, neşesi,
Sanırsın ki her yer cennet köşesi,
Tabiat insana güler baharda.

Çayırın üstünde soğuk bir göze,
Orda çay demlenir başlanır söze,
Bahçede, bostanda gelir göz göze,
Sevenler hayale dalar baharda. (Mart 2000)

Algül, baharın gelmesiyle koyunların kuzuların baharda melediğini, çobanın kavalını çaldığını, tabiatın insanlara güldüğünü, dere yataklarının sularının coştüğünü, rüzgârın dalga dalga yalar gibi okşayıcı bir şekilde estiğini; baharla sevenlerin hayale dalar gibi duygu denizine düştüklerini; gamdan, kasavetten arındıklarını belirterek, baharın canlı hayat üzerindeki etkisini verir.

DOĞAYA (s. 165)

Bir cennet misali gel der insana
Rengârenk nakışlı tabiatımız
Sarmış yavrusunu sanki bir ana
Misk anber kokuşlu tabiatımız

Şelalesi, gölü, deresi, suyu
Çimenler, çiçekler diz kadar boyu
Yaylası, ovası, beldesi, köyü
İnişli, yokuşlu tabiatımız

Deresi, tepesi, yolu güzeldir
Ovası, sahrası, çölü güzeldir
Turnası, bülbülü, gülü güzeldir
Tebessüm bakışlı tabiatımız (Mart 1983)

Memleket Hasreti

Âşık Zakir Algül, doğup büyüdüğü Doğu Anadolu Bölgesine, özellikle Erzurum'a ve Ergazi köyüne âşıktır. Şiirlerinde hep bu sevgiyi dile getirmiştir.

Doğup büyüdüğü ve o gelenek görenekleriyle şekillendiği, kültür ve medeniyetle tanıştığı, biçimlendiği bir memleketi vardır. O da Erzurum'dur.

Memleket hasretiyle yanıp tutuşan şair – 1966'da Erzurum'dan ayrılışını göz önüne alırsak – her zaman şiirinde memleketinden, Erzurum'dan bahsetmiş, bu duygularla hem gönlünü rahatlatmayı hem de doğunun sert iklimine karşın insanların ve tarihin sıcaklığını topluma duyurmayı amaçlamıştır.

Memleketine duyduğu özlemi şair Algül “Dadaş, (s. 170)”, “Köyüm” ve “Köylüm” şiirinde şöyle dile getirir:

DADAŞ (s. 170)

Tarif eyleyeyim size vasfını,
Edeptir, töredir, erkândır Dadaş!
Gidip görmek lazım her tarafını,
Sahiptir, sıcaktır, mekândır Dadaş!

Bağrı vatan sevgisine beşiktir.
Kılavuzdur, gönüllere ışıktır.
Herkes en az benim kadar âşıktır.
Emrah'tır, Şenliktir, Sümman'dır Dadaş!

İrfan meclisinde dinlenir sözü,
İklimi sert amma sıcaktır yüzü.
Kimsesizin eli, kulağı gözü,
Dertliye lokmandır, dermandır Dadaş! (Aralık 1979)

Âşık Zakir Algül burada memleketinin tarifini yapmıştır. Erzurum'un vatana beşiklik etmesinden, “Nene Hatun”lara kadar hatta Türklerin Anadolu'ya gelişine kadar tarif etmiştir. Toprağın bağrından çıkarmış olduğu âşıkları da şiirine katarak zengin bir kompozisyona ulaşmıştır.

1966 yılında Erzurum'dan ve köyünden ayrılmıştır. İlk önce Osmaniye'ye daha sonrada Eskişehir'e ailesiyle birlikte yerleşmiştir. Erzurum'dan ve köyünden ayrılışını ve şehir hayatından sonra köyüne duyduğu özlemi iki ayrı “Köyüm” şiiriyle dile getirmiştir:

KÖYÜM (Tezden)

Sene altmışaltı, çıktım köyümden.
 Köyde rençperliğin zoruna kurban!
 Kış gelince baskın verir kapıya,
 Olsun on beş metre, karına kurban!

Deli gönül, gel de değiştir yolun.
 Nalet olsun şehir, bu mudur halın?
 Senin olsun şeker, kaymağın, balın!
 Nenemin ayrılan loruna kurban! (Kasım 1980)

KÖYÜM (s. 167)

Erzurum Narman'ın Eğnot köyünün
 Dağlarını, ormanını özledim
 Şimdi zamanıdır dere boyunun
 Ortasını her yanını özledim

Zakir der, ölmedi bizde töreler,
 Her köşesi ciğerimi pareler,
 Cansor'a sınırdır Cinli Dereler,
 Bahçesini, bostanını özledim. (Kasım 2000)

Bu şiirler, Algül'ün köy hayatını anlattığı, köyünü tasvir eden ve köylülerin gündelik hayatını anlatan şiirlerdir.

Sosyal Hayat

Sosyal hayat denilince akla, toplumları derinden etkileyen olaylar ve insanların ortak yaşamında paylaştıkları veyahut farklılık gösteren olaylar, yozlaşmalar, umut verici gelişmeler akla gelir. Pek çok şiirinin konusu budur: *Batı* (s. 43), *Darbe Oyunu* (s. 44-45), *Yetiştii*, 1970 (s. 52), *Kötülerin Sonu -Irak-Libya* (s. 53), *İnsanoğlu* (s. 66), *Ne Sen Ne Ben* (s. 67), *Bozmayın* (s. 69), *Yine* (s. 68), *Bu Ülkede 70'li Yıllar* (s. 77), *Yaşıyoruz* (s. 79); *Affeylesin* (s. 82-83), *Yaralı* (s. 81), *Okuyalım* (s. 80)

Âşık Zakir Algül'ün sosyal hayatı anlatan pek çok şiirleri vardır. Bunlar arasında 30 Ekim 1983'de yaşanan Erzurum depremi, 17 Ağustos 1999'da uğradığımız 25-30 bin arasında can kaybına yol açan Marmara depremi vardır. Bu depremler yöre halkını ve tüm insanlığı derinden etkilemiş ve hayat boyu zihinlerimizde unutulmayacak izler bırakmıştır. Algül'ün de muhayyilesinde derin izler bırakan bu iki deprem hakkında iki tane şiir meydana getirmiştir. 1983 yılında Erzurum'da yaşanan depreme - faciaya - "*Erzurum Destanı*", 1999 yılında Marmara'da yaşanan faciaya ise "*Deprem 1999-1-2* (s. 100-102)" adını vermiştir.

ERZURUM DESTANI (Tezden)

Dokuz yüz seksen üç, Pazar sabahı
O gün gece hayal kuran kurana
Büyük bir depremdir sardı şafağı
Kara topraklara giren girene

Zelzele koymadı taş üstünde taş
Gavur görse bile gözden gelir yaş
Kiminde gövde yok, kiminde baş
Elini dizine vuran vurana

Yazmış yüce Mevla karalı ferman
Ölü çoğaldıkça kesilir derman
Pasin'le Erzurum, nasıldır Narman
Arabaya binip süren sürene. (8 Ekim 1983)

Âşık Zakir Algül bu destan adını verdiği şiirde Erzurum'da yaşayan bu ruh çözümlmelerini anlatarak, insanlar o perişan hallerini vermeye çalışmıştır. "Gavur görse bile döker gözden yaş" diyen şair felaketin büyüklüğünü ve o can pazarını tasvir eden bir anlatım hâkimdir. (Maden Faciası, s. 154),

Âşık Zakir Algül'ün diğer deprem şiiri de 17 Ağustos 1999'da yaşanan "Marmara Depremi"dir. (*Deprem 1999-I-II*, s. 100-102)

DEPREM

Marmara'da deprem oldu
Duman her yan, direk direk
Kimi öldü, kimi kaldı
Hangisine yansın yürek.

Doksan dokuz Ağustosta
Bütün millet kara yasta
Haber verin eşe dosta
Hep el ele vermek gerek

Gözler ağlar döker seli
Varsa gelsin bir dost eli
On binleri geçti ölü
Yetişmiyor kazma kürek. (Ağustos 1999)

Âşık Zakir Algül, Marmara Depremi'yle ilgili şiirinde depremin tam tarihini vermiş, deprem alanının içinde bulunduğu aczi şiirinde canlandırmıştır. Ayrıca milletimizi ve bütün insanlığı ilgilendiren böyle ve bu gibi afetlerde birlik beraberlik içinde olmak gerektiğini "Hep el ele vermek gerek." diyerek dile getirmiştir.

Âşık Zakir Algül'ün hayatını ve yakın çevresinden olan köy halkının hayatını derinden etkileyen bir şiiri de destani özellik taşıyan “*Samet'in Destanı*”dır. Samet 1981 yılında trafik kazasında kaybedilen bir gençtir. Hayatının baharında sayılan bu delikanlı yeni evlidir. Ve birçok mutlulukları tadamamıştır. Destan 15 dörtlükten oluşur ve Samet'in dilinden yazılmıştır. Benzeri tarzda *Niyazi Amcama* (s. 150-151), *Ayten-Ağıt-2012* (s. 176-177), *Sema Hanım'a* (s.182) isimli şiirleri vardır.

SAMET'İN DESTANI (s. 161)

Çok belalı geldi seksen bir yılı,
Yuvarlandı motor duman içinde,
Gelecektir diye bekler babamı,
Görülmemiş haber Narman içinde.

Gardaşlar ciğer dağlamasın ha!
Anam pınar gibi çağlamasın ha!
Babam benim için ağlamasın ha!
Bir mevlit okutun Kur'an içinde.

Dedim Erzurum'a edin havale,
Yakıştı mı bu genç yaşım ecele.
Bindik bir taksiye, koyulduk yola,
Ruhumla çekiştim ter kan içinde.

Ben gittim, dünyada kalanlar kalsın!
Bir murat alamadım, alanlar alsın!
Sevgili cananım saçını yolsun!
Cenazem taşınır şivan içinde.

Ömrüme son verdi kader nihayet,
Yavrularım size olsun emanet.
Bir ekmek verirken etmeyin minnet,
Rahat gidem kabre, Revan içinde.

Soldu civan çağı, baş vermez bostan,
Artık Şekerliye girilmez yastan,
İçimden kan geldi, yazdım bir destan,
Zakir derdin gizli divan içinde. (Kasım 1981)

Âşıklar ve Şairler Temalı Şiirleri

Algül'ün hayatında önemli bir yere sahip olan ve etkilendiğini düşündüğü kişiler hakkında yazılmış şiirleri vardır. Bunlar, Âşık Reyhanî (Reyhani Ustaya 1-2-3-), Âşık Veysel (s. 172) ve Eskişehir'in de simgesi olarak Yunus Emre'dir. (Yunus Emre'ye 1-2-3-4: 96-99)

Âşıkları, şair ve ozan derneklerini, Eskişehir şairlerini değerlendirdiği: *Bunlar Bursa Âşıkları* (s. 120), *Âşıklar* (s. 123), *Ölen Âşıklar* (s. 124), *Ozan Arife* (s. 62), *Belliydi HOTDER* (HOD-DER Bursa Halk Ozanları ve Halk Müziği Sanatçılar Derneği, s. 48), *Bana Göre* (s. 128), *Şairler* (s. 178-179), *EŞYODER* (s.181), *Rasim Hoca 1-2* (s. 156-157), *Kazım Abi* (s. 134), *Nurşah* (s. 133), *Kul Osman* (s. 155) gibi şairlerimiz hakkındaki şiirleri edebiyat tarihçilerine ışık tutacaktır.

REYHANİ USTAYA -2-

Her şeyin bir başı, bir de sonu var.
Bugün ihtiyardır Âşık Reyhanî.
Güçlü aşıklığı, parlak dünü var,
Yaşayan çınardır Âşık Reyhanî.

Ne âşıklar gördüm karşısında lal,
Çoğunun dizinde koymamış mecal,
Onu yakalamak hayaldir hayal,
Bir deli rüzgârdır Âşık Reyhanî.

Mükemmel atıştır, mükemmel taşlar,
Önüne geçeni çok kötü haşlar,
Âşık saza söze onunla başlar,
Bir deli rüzgârdır Âşık Reyhanî.

Âşıklar olsa da deli divane,
İkinci Reyhanî gelmez cihane,
Bu meslekte tutuşana yanana,
Gözedir, pınardır Âşık Reyhanî.

Elli yıllık sazı duvardan asmış,
Yarım asır sonra nedense susmuş,
Feleğe darılmış, kadere küsmüş,
Sanma bahtiyardır Âşık Reyhanî.

Zakir der ermesi zordur sırrına,
Girmiş gönüllerin yaylarına,
Ölmeyen efsane dünden yarına,
Yıkılmaz duvardır Âşık Reyhanî.

(Temmuz 2000, s. 90)

VEYSEL

Bu sanatın yolu incedir ince,
 Âşıklık sırrına erendi Veysel,
 Anlaması zordur, bu bir bilmece,
 Göze görünmezi görendi Veysel.

.....

Ondaki hoşgörü, kini öldüren,
 Âşık ki ağlar, yüzü güldüren,
 Ne bölen olmuştur ne böldüren
 Kapıları açıp girendi Veysel.

..... (Haziran 1989, s. 172-173)

Yergi ve Taşlama Temalı Şiirleri

Şairlerin dili durmaz, başı bu yüzden beladan kurtulmazmış. Şair Nef'inin mezar taşına: "Nef'i diliyle uğradı Hakkın belasına!" yazılmıştır. Ama şair Mehmet Emin Yurdakul da: "Şairleri haykırmayan bir millet/ Sevenleri toprak olmuş öksüz çocuk gibidir." der. Bu nedenle yürekli şairlerimize minnettarız. Yine bu tarzdaki şiirleri: *Taşıyamadık* (s.5), *Döner* (s. 8-9), *Ağlar mısın?* (s. 10), *Domuz Gri-bi* (s. 11), *Gizli Dert* (s. 12), *Vay Anasına* (1995-2000), *Sümme Haşa!* (s. 14), *Nefsim* (s.15), *Devrindeyiz* (s.16-179), *Bu Değil* (s. 18-19), *Bugünler* 1999 (s. 20), *Yobaz* (s. 24-25), *Olmaz Böyle* (26-27), *Biz Kimiz* (s. 28-29), *Emekli* (s. 30), *Farkında mısınız?* (s. 32-33), *Yok mu?* (s. 34-35), *Biz I – II* (36-39), *Dedim* (s. 40), *Var I-II* (s. 41-42), *Anlamıyorum* (s. 46), *Tayyip Bey* 1999-2005 (s. 51), *Çağdayız* (s. 73), *Ağam* (s. 70), *Dönemdir- 2000'li Yıllar* (s. 63), *Bildik mi?* (s. 60), *Ha Bu Devir* (s. 59).

Zakir Algül'ün, Namdar Rahmi Karatay'ın çok bilinen "Salla Başını Al Maaşını" şiirine benzeyen başarılı bir taşlaması "Karışma" (s. 75) şiiridir.

KARIŞMA

Fırtına biçermiş rüzgârı eken,
 Alkışla hırsızlar kaymağı yerken,
 Boşuna denmemiş deveye diken,
 İnsanların hiç birine karışma.
 Boş söyle be Zakir, boş çal bu sazı,
 Sen mi kaldın düzeltecek enkazı,
 Kimi kara sever, kimi beyazı,
 Yeşiline, sarısına karışma.

DÖNER (s. 8)

Kur'an'ı sünneti terk eden millet,
Rüzgârla savrulan samana döner,
Haktan, adaletten ayrılan devlet,
Sürüsüne düşman çobana döner

Değişik Temalı Şiirleri

Âşık Zakir Algül'ün değişik temalı şiirlerinden kendi ruh halini yansıtan şiirleri, annesine (Anam 1-2, s. 108-109), Abime (144-145) Elif (kızı için yazılmış, s. 113), Baba (s. 107), Ahmet Beye (s. 147), Öğretmen (s.50), yazdığı şiirleri vardır. Öğretmenim (s. 57) şiiri ile *Filistin* (s. 54-55) ise beşliklerle yazdığı farklı şiirleridir.

Kendi ruh halini verdiği şiirleri; *Divan 1-2-3-4* (84 -87), *Kalmadı* (s. 106), “*Gönül, Dönersin (104)*” gibi şiirleridir.

KALMADI

On beş yıldır çaldım çaldım söyledim,
Daha söyleyecek sözüm kalmadı,
Ne bir usta oldum, ne de bir çırak,
Erenler yanında yüzüm kalmadı.

Hevesimi dostlar alıp götürdü,
Kederi, çileyi alıp getirdi,
Hayat beni yaktı yaktı bitirdi,
Artık bir ateşim, külüm kalmadı. (s.106)

İNCE DEN İNCE

(İlk ismi: GÖNÜL)

Deli gönül kırka geldi uyandı
Başıma düştü kar inceden ince
Gam efkârım asumana dayandı
Estirdi bir rüzgâr inceden ince

Ne yapalım gönül büyüktür Allah
Saçımda beyaza karıştı siyah
Gençliğim elimden gidiyor eyvah
Geliyor sonbahar inceden ince (Ağustos 1984, s. 103)

DÖNERSİN

Gurbette ömrün sökülür
Ağzında dişin dökülür
Çağın geçer bel bükülür
Dönersin gönül dönersin

Gençlik lamba gibi söner
Felek bir gün seni yener
Sakalın dizine iner
Dönersin gönül dönersin

(Eylül 2000, s. 104)

Algül'ün en çok korktuğu gönlünün yaşlanmasıdır. Bununla beraber sonbahar, rüzgâr, saçındaki aklar, belin bükülmesi, insanın fiziksel ve zihinsel yaşlanmasına birer simgedir.

ANAM - I

Ne kocadan güldü, ne de evlattan,
Ömür boyu çile çeken anamdır.
El ayaktan oldu ve de kulaktan,
Kaderine boyun bükten anamdır.

Oradan oraya gezer gurbet elinde,
Duyulmamış ne maniler dilinde,
Gece gündüz iğne iplik elinde,
Elli yıldır dikiş diken anamdır.

Anamı anlattım olamam ki lal,
Onu az mı üzdük, bizde çok vebal,
Bilmem ki hakkını eder mi helal,
Dünyaya ümitsiz bakan anamdır.

Şaştı kaldı Zakir, vay ana, ana,
Dedi yaz derdini, getir destana,
İki evladı var, gelmez yan yana,
Talihine ağıt yakan anamdır. (Eylül 1990, s. 108)

ANAM - II

Ey yarabbi sensin her şeye kadir,
 Anamın yatağı bir kuru sedir,
 Zakir ne bilirdi âşıklık nedir?
 Beni şair yapan zaten anamdır. (s. 109)

Şairin, *Zakir* (s. 121), *Dosta Sitem* (s. 142), *Anaya Dargın Olmaz* (s. 2-143), *Kıssadan Hisse (Selamilere)* (s. 152), *Beceremedim* (s. 168), *Anlamazlar Beni* (s. 125), *Divani* (s. 121), *Oğul* (s. 115), *Süleyman Dayı 1995-2005* (s. 115) gibi kendini ve başkalarını eleştiren, nasihat eden çok başarılı şiirleri vardır.

Zakir'e hiçbir şey koymaz diyordu,
 Bülbül güle boyun eğmez diyordu,
 Dünya düşünmeye değmez diyordu,
 Hani vurdum duymaz aslandı Zakir? (Zakir, s. 118)

xxx

Garibin çilesi üst üste kat kat
 Kimisi çalmayı edinmiş sanat,
 Asla beklemedim şahsi menfaat,
 El etek tutmayı beceremedim. (s. 168)

xxx

Paran varsa eşin dostun var olur,
 Paran yoksa karın bile sırt döner,
 Cebin boşsa sokaklar da dar olur,
 Değil namert, güvendiğin dost döner. (s. 152)

xxx

Nasıl vicdandır bu, nasıl imandır,
 Korkum var bu gidiş ahir zamandır,
 Haksızlığa susan dilsiz şeytandır,
 Korkup da tırsması işime gelmez. (s. 142)

Nazım Şekillerine Göre Şiirler

Âşık Zakir Algül şiirlerini dörtlükler halinde yazmıştır. Bazı şiirlerini divan, koşma, güzelleme, destan diye isimlendirmiştir.

Algül şiirlerini yazarken hece veznini kullanmıştır. Daha çok hece vezninin 6+5=11'li, 4+4=8'li, 8+7=15'li kalıplarını kullanmıştır.

4+4=8'li hece ölçüsü

kim ağlamış / kimler gülmüş
 kimler göz ya / şını silmiş
 ferhad bile / dağlar delmiş
 yar yoluna / koşan bilir

6+5=11'li hece ölçüsü

Umut tesellinin / atına bindim
 Artık düzelecek / dedim sevindim
 Ayaklar altında / paspasa döndüm
 Yıktılar bendimi / sur olamadım

8+7=15'li hece ölçüsü

Emeklerim boşa gitti / havaya yüzüm kara
 Göz doldurur hizmetim yok / davaya yüzüm kara
 Dünya muhabbeti sardı / içimi her yanıma
 Nefsime gem vuramadım / manaya yüzüm kara

Kafiye olarak Algül üç değişik kafiye kullanmıştır. Bunlar düz kafiye, çapraz kafiye, bir de ilk üç mısrası kendi arasında kafiyeli son mısrası da ilk dördüğün son mısrası ile kafiyeli olan kafiye örgüsünü kullanmıştır.



_____ a _____ a

_____ a _____ b

_____ a Düz kafiye _____ a Çapraz kafiye

_____ a

_____ b

Bunlardan başka:

_____ a _____ c _____ d

_____ a (x) _____ c _____ d Kafiyelerini kullanmıştır.

_____ a _____ c _____ d

_____ b (x) _____ b (x) _____ d (x)

Âşık Zakir Algül şiirlerinde kafiye ve redifi başarıyla kullanmıştır. Kafiye olarak halk şiirinde sıkça görülen yarım kafiye, tam kafiye, yer yer zengin ve tunç kafiye-lere de rastlanır. Bunların yanında tamamlayıcı redifler kullanılmıştır.

Yarım kafiye:

Yılar deli gönül yılar
Gözüne topraklar dolar
Gelinler sakalın yolar
Dönersin gönül dönersin

Tam kafiye:

Arlı insan çeker cefa
Bu dünyada görmez vefa
Din imandan yoksun kafa
Vatanını satmaz ney der

Zengin kafiye:

Neden olmadılar ahde vefakâr
Her biri bir yandan sitemkâr
Doğru bildiğimi dedim aşıkâr
İçime kapanıp sır olmadım

Tunç kafiye:

Zakir genç yaşını kurbanlık adar
Her insan ölümü tadar mı tadar
Kul köleyim ta ki mezara kadar
Vatanıma, milletime, dinime

Redif:

Şu dünyada güldüm gülmez olaydım
İyi kötüyü bildim bilmez olaydım
Sevinerek geldim gelmez olaydım
Ölürsen diye soran kalmamış

Dil ve Üslup

Âşık Zakir Algül halk şiirinde olduğu gibi sade bir dil kullanmıştır. Kelimeleri her kesimin anlayabileceği bir tarzdadır.

Âşık Zakir akıcı bir üsluba sahiptir. Okuyucuyu veya dinleyiciyi sıkmadan vermek istediği mesajı ulaştırmaktır. Aynı zamanda mesaj verilirken insanları eğitmek ve bilgilendirmek Algül'de ön plandadır.

Şiir dilinin akıcılığını sağlayan mısra sonlarında oluşturdukları kafiyedir. Zahir Algül de bu akıcılığı sağlamak için yarım kafiye, zengin kafiye, tam kafiye ve rediften bolca yararlanmıştı.

Şiirlerinin akıcılığını sağlayan bir diğer etken de mısralarında kullandığı tekrarlardır. Tekrarlarla amacına ulaşan şairin bir dördlüğünde bu tutumunu görelim.

Ölüm hakken bile bile,
Çırpınışlar hep nafile,
Bir Yasin-i Şerif ile,
Hatırlanmak istiyorum.

-----0-----

Bayraksız yaşamak ölümdür ölüm,
O zaman yanarım savrulur külüm.
Var mı bundan daha büyük bir zulüm?
Acıdan, kaderden, zordan da öte!

Sonuç

Sözün uçup gittiğini, yazının ise kalıcı olduğunu bilen her insan gibi; şairimizin şiirlerini topladığı “*Güller ve Dikenler*” isimli kitabı geleceğe değerli bir mirası olmuştur. Acıları, sevinçleri, gurbeti ve hasreti tadan şairimiz, şiirlerinin konusunu kendi hayatından, içinde bulunduğu çevreden, toplumdan ve İslam inancından almıştır. Toplumun yaşadığı pek çok sıkıntının İslam’dan uzaklaşmamızın ve özellikle Batıdan gelen yabancı etkilere kapılmamızın sonucu yozlaşma ve bozulma olduğunu ifade etmektedir. Şiirlerinde de gördüğümüz gibi toplumun problemlerini, ferdi acıları, zamanın olumsuz koşullarını kınayıcı, yer yer alaycı bir tavır da kullanarak gayet açık üslupla dile getirmiştir. Kitapta noktalama işaretleri kullanılmamıştır. Bu önemli bir eksikliklerdir. Okuyucunun, yazarı düşündüğü gibi doğru anlamasında noktalama işaretleri çok önemlidir. Kitapların basılmadan bir editör kontrolünden geçmesi, içerideki yazım hatalarını da önleyebilirdi. “Âşık” olarak (irticalen) şiirler söylüyor olması bunun nedeni olabilir. Ancak basmaya karar verdiğimizde bu gereklidir. Matbaaların bunu nasılsa kontrol edeceklerini, yapacaklarını düşünmemelidir.

Şiirlerinde hece veznini ve kafiyeyi etkili bir biçimde kullanmış olmasıdır. 8’li, 11’li, 14’lü ve 15’li hece ölçülerini kullanmıştır. Serbest tarzda şiirler yazmamış olan Algül, halk edebiyatı geleneğine bağlı kalmıştır. Algül şiirlerine koşma, güzelleme, destan gibi isimler vermiştir. Kitabında yer alan şiirlerden “*Hak Yol*” şiiri türkü nazım biçiminde, diğerleri koşma tarzındadır. Kitaptaki dört şiiri beşliklerle, diğerleri dördüklüklerle yazılmıştır.

Kaynakça

Algül, Z. (2017). *Güller ve dikenler – şiirler*, Eskişehir: Servet Ofset Matbaacılık

Çömek, S. (2003). *Âşık Zakir Algül'ün hayatı, edebi kişiliği ve şiirleri* (Yayımlanmamış mezuniyet tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

MUSTAFA ESKİ'NİN KALEMİNDEN ÂŞIKLIK GELENEĞİ VE KASTAMONU HALK KÜLTÜRÜ

Yudum KIRMIZI¹

Giriş

Mustafa Eski akademisyen ve araştırmacı yazar olarak Kastamonu kültürü, tarihi ve edebiyatı ile ilgili birçok çalışma kaleme almıştır. Yenises Gazetesi'nde yazılar yazmaya başlayan Eski, Kastamonu Gazetesinde yazılarına devam etmiştir. Kastamonu'nun yerel tarihi ve Kastamonu'nun yetiştirdiği önemli şahsiyetler hakkında eserler kaleme aldığı gibi toplumsal, sosyal konuların yanı sıra turizm, kültür, eğitim, sağlık alanlarında mahalli gazetelerde önemli yazılar yayınlamıştır. Makale ve bildiriler yazan Eski, birçok panel ve konferansa katılmış; radyo ve televizyon programlarına katılarak Kastamonu'ya ve Kastamonu kent kimliğine önemli hizmetlerde bulunmuştur. Kastamonu'da bazı derneklerin kuruluşuna öncülük eden Eski, ayrıca 10 Aralık 1919'da Anadolu'da yapılan ilk kadın mitinginin 75. yılında kutlanılması için Atatürk Araştırma Merkezi'ne teklif sunmuştur. Bu vesileyle 1994 yılından beri Kastamonu'da 10 Aralık'ta ilk kadın mitingi etkinlikleri düzenlenmektedir.

Bu çalışma; Mustafa Eski'nin âşıklık geleneği ile ilgili kitapları, âşıklar ve âşıklık geleneği ile ilgili gazete yazıları ile Türk kültürü ile ilgili gazete yazılarının incelendiği üç bölümden oluşmaktadır. Akademisyen, araştırmacı-yazar Eski'nin yayınladığı "Kastamonu Halk Şairi Âşık Yorgansız" ile "Âşıklar Günü" konulu kitaplarının incelendiği bu çalışmada Mustafa Eski ile yapılan görüşme doğrultusunda bu eserleri kaleme alış nedenleri ve yöntemleri üzerinde durulmuştur. Âşıklıklar ve âşıklık geleneği ile ilgili verdiği bilgileri içeren gazete yazılarının yanı sıra âşıklık geleneğinin devamı niteliğindeki saz ustaları ve şairleri ile ilgili yazıları da çalışmaya dâhil edilmiştir. Aynı zamanda Eski'nin gazete yazıları taranarak Türk kültürü konulu yazıları yazılış tarihi ve içerikleri bakımından değerlendirilmiştir. Mustafa Eski'nin kaleme aldığı eserler başta Kastamonu olmak üzere Türk kültür tarihi ve edebiyatı çalışanları için önemli birer kaynak niteliğindedir.

Mustafa Eski'nin Âşıklık Geleneği ile İlgili Kitapları

Mustafa Eski, Kastamonu Halk Şairi Âşık Yorgansız Hakkı Bayraktar ve Âşıklar Günü konulu iki kitabının yanı sıra halk kültürü konularını içeren birçok gazete yazısı kaleme almıştır.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, E-posta: ykirmizi@kastamonu.edu.tr.

Kastamonu Halk Şairi Âşık Yorgansız Hakkı Bayraktar

Mustafa Eski'nin bu eseri Kastamonulu halk şairi Âşık Yorgansız olarak bilinen Hakkı Bayraktar hakkında kitap şeklinde hazırlanmış bilinen ilk çalışmadır. Yazar, Doğrusöz ve Yenises gazeteleri koleksiyonlarını, Türk Folklor Araştırmaları Dergisini, Kastamonu Müzesi arşivindeki vesikaları, Âşık Yorgansız'ın şiir defterini, Âşık İhsan Ozanoğlu'nun vesikalarını, Ekrem Gürelli'nin notlarını ve Ahmet Tekeli'nin kayıtlarını tarayarak tespit ettiği şiirleri bu kitapta bir araya getirmiştir.

Mustafa Eski kısa bir önsözden sonra Âşık Hakkı Bayraktar'ın hayatı ve edebi kişiliği hakkında bilgi vermiştir. Daha sonra metinler bölümünde Yorgansız'ın şiirlerini divan, semai, müstезat, koşmalar, destanlar, taşlama, mâni başlıkları altında tasnif etmiştir. İçindekiler kısmından sonra küçük bir sözlük, bibliyografya ve doğru yanlış cetveli ile eseri tamamlamıştır. Eser, 1975'te Ankara Eroğlu Matbaası'nda basılmıştır.

Kitap Âşık Hakkı Bayraktar'ın hayatı ve edebi kişiliğinin konu edildiği ve sonrasında metinlerin bulunduğu iki bölümden oluşmaktadır. Eski, ikinci bölümde metinleri ayırmış ve divan bölümünde toplam on dört adet; semai bölümünde bir adet, müstезat bölümünde bir adet; koşmalar bölümünde kırk yedi adet, semai bölümünde iki adet; destanlar bölümünde on dört adet; taşlama bölümünde dört adet ve mani bölümünde bir adet olmak üzere toplam seksen dört şiiri kafiyelerine göre sıralanmıştır. Eski, kitabında âşığın şiirlerini ne zaman hangi sebeple kime yazdığı gibi özel bilgiler ile şiirle ilgili bazı açıklamalarını dipnotlarda göstermiştir.

Mustafa Eski'nin Yorgansız üzerine bu çalışmasından sonra Süleyman Şenel, Eski'nin verdiği bilgiler ışığında 1997 yılında geniş çaplı bir eser hazırlamıştır. Kastamonulu Âşık Yorgansız Hakkı Çavuş başlıklı bu kitap Kastamonu Kalkınma Vakfı tarafından basılmıştır. Şenel'in kitabının birinci bölümü Âşık Yorgansız Hakkı Çavuş'un hayatı, edebî yönü, mûsikî yönü ve halk mûsikîsi açısından kaynak kişiliği ve hatıralar; ikinci bölümü ise şiirler, mektup ve şiir yazışmaları, tek kıtalı ve tamamlanmamış şiirleri; bilgi fişleri ve notalar başlıklarından oluşmaktadır. Kitabın sonunda ise yararlanılan kaynaklar, şiirler dizini, genel dizin, atasözleri, özlü sözler nasihatler, beddualar terimler ve deyimler sözlüğü ve resimlerden oluşmaktadır.

Mustafa Eski'nin âşıklar ile ilgili merakı hocası Orhan Şaik Gökyay ile başlamıştır. Orhan Şaik Gökyay'ın öğrencilikleri sırasında âşıkları derslere davet ettiğini ve kendisinin bu ustalardan çok etkilendiğini anlatır. Eski, Yorgansız ile aynı mahallede oturmasına rağmen uzaktan görse de onunla tanışıp konuşmadıklarını, Yorgansız'ın 1964'te vefat ettiğini kendisinin ise 1963'te liseden mezun olduğunu belirtmiştir. Eski, İstanbul'da levazım okulunda teğmen olarak askerlik

yaparken Samet isimli bir arkadaşı sohbet esnasında babasında Âşık Yorgansız'ın şiirlerinin bulunduğu bir sarı defter olduğunu söyler. Er Samet'in babası İstanbul Belediyesi Gelirler Genel Müdürü ve Türk Folklor Araştırmaları (TFA) dergisini çıkaran İhsan Hınçer'dir. Eski ile beraber gidip defteri almaya karar verirler. Arap harfleriyle ve el yazısıyla yazılmış şiirleri Eski, böylelikle almış olur. O dönemde matematik defterleri sarıdır ve yandan açılmaktadır. Hınçer, Yorgansız şiirlerini bir matematik defterine yazmıştır. Bu sebeple Eski Yorgansız'ın defterinden *sarı defter* olarak bahsetmektedir. Eski, İstanbul Belediyesi'ndeki bu sohbet esnasında Yorgansız'ın İstanbul'a gidince Şemsi Yastıman'ın misafiri olduğunu öğrenir. Eski gider ve Yastıman'ın kendini çok iyi karşıladığını belirtir. Yastıman, Yorgansız'ın şiirlerini kendi el yazısı ile ve Latin harfleriyle bir ajandaya kaydetmiştir ve ajandasını Eski'ye verir. Ozanoğlu ile çok samimi olmasa da izne geldiğinde Eski, bulduğu şiirlerden bahseder; Ozanoğlu defterleri okur ve Eski de şiirleri kayda geçirir. Yorgansız hakkında bir diğer kaynak da saz yapım ustası Ahmet Tekelidir. Yorgansız'ın evi Hisarardında'dır ve Tekelilerin dükkânı da Sinan Bey Camii'nin bulunduğu yol üzerindedir. Yorgansız evine gidip gelirken Tekelilerin dükkânına sık sık uğramış. Yorgansız, Tekeli'nin saz yapım evini ziyarete gittikçe orada da çalıp söylemiştir. İşte bu üçüncü kayıt da böyle oluşmuştur. Tekeli bazı şiirleri bu şekilde kendi el yazısıyla not almıştır. Eski, Tekeli'den de bu kayıtları alır. Sonra Kastamonu gazetelerini tarayarak Doğrusöz'den şiirlerini ve atışmalarını toplarlar. Yine başvurduğu bir diğer kaynak da Dadaylı ziraat mühendisi Ekrem Gürelli'dir. O tarihlerde Meclisin bahçe ve parklar müdürlüğünü yapan Ekrem Gürelli'yi ziyaretinde Yorgansız hakkında yaptığı araştırmadan bahseder. Gürelli, "Bir gün birilerinin bu şiirleri soracağını biliyordum" diyerek çekmecelerini çekip kendi el yazısıyla yazdığı şiirleri verir. İyi saz çalan Ekrem Gürelli de Yorgansız ile zaman zaman saz çalıp söylemiştir. Eski, böylelikle Yorgansız'a ait toplam 86 şiiri derlediğini anlatır. Kitabının birinci bölümünde yer verdiği Yorgansız'ın hayat hikâyesinin ise yüzde sekseninin Ozanoğlu'na ait olduğunu söyler. Eski, Ozanoğlu ile yaptığı sohbetlerdeki bilgileri kaydetmiştir. Âşık Yorgansız'ın oğlu Lütfi ile de görüşen Eski, tam olarak hatırlamasa da muhtemelen Lütfi beyden de birkaç şiir aldığını söyler. Lütfi'nin Cem Sultan bedesteninde o dönemde bir terzi dükkânı vardır. Eski, son olarak gazetelerde Ozanoğlu'nun da sekiz yüz civarında şiirini kaydettiğini dile getirmiştir. 1968-70 yılları arasında bu kayıtları tutan Eski, izne geldiğinde askeriyeden tabur komutanından izin alarak getirdiği daktiloyla şiirleri yazıya geçirir. Fakat 1970'de hazır olan bu bilgileri 1975'te yayımlayabilir. Bu süreçte Van'da çalışan Eski, Kastamonu'ya dönünce idarecilik yaptığı için ancak 1975'te Ankara'ya giderek kendi imkânlarıyla Eroğlu Matbaası'nda kitabı bastırır. Kültür Bakanlığı bu kitaptan yaklaşık 60 tane satın alarak çeşitli kütüphanelere da-

ğıtır. Eski'nin Bakırköy İl Halk Kütüphanesi'nde bulunan "Kastamonu Halk Şairi Âşık Yorgansız Bayraktar" kitabını Süleyman Şenel görür ve birkaç şiir ekleyerek musikişinaslığını da anlatarak Yorgansız hakkında akademik boyutta yeni bir kitap yayınlar. Eski'nin ifadesiyle Yorgansız bu şekilde unutulmaktan kurtulur. Eski, Yorgansız'ın gazetede ki fotoğraflarının bir kısmını arşivlerden bir kısmını da Avni Özbenli'den almıştır. M. Eski (kişisel iletişim, 29 Temmuz 2020).

Âşıklar Günü

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Müdürü olarak görev yapan Mustafa Eski'nin "Âşıklar Günü" adlı kitabı 26 Kasım 1983 tarihinde Kastamonu'da yapılan Âşıklar Günü'nde söylenen şiirleri içermektedir. Orhan Şaik Gökyay 26 Kasım 1983 tarihinde Âşık Yaşar Reyhanî, Âşık Şeref Taşlıova, Âşık İlhami Demir ve Âşık Hacı Karakılçık Kastamonu'ya davet etmiştir. İlk olarak Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nda bir program yapılmış, aynı günün akşamında ise Halk Eğitim Merkezi Salonu'nda halk için bir program organize edilmiştir. Program dönemin Kastamonu Valisi Orhan Pirler, dönemin Gazi Üniversitesi Rektörü Şakir Akça ve dönemin Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı Rüçhan Arık'ın kutlama mesajları ile başlamıştır. Âşıkların şiirleri ile program devam etmiştir. Âşıkların her iki programda söylediği şiirler kitapta kendi ismini taşıyan bölümde toplanmıştır. Âşık Yaşar Reyhanî'nin on iki, Âşık Şeref Taşlıova'nın on bir, Âşık İlhami Demir'in on, Âşık Hacı Karakılçık'ın dokuz şiiri eserde yerini almıştır. Bireysel şiirlerin ardından bu dört âşığın birbirleriyle yaptığı atışmalara yer verilmiştir.

Eski, kitabın önsözünde programda söylenen şiirlerin kaybolup gitmesini önlemek amacıyla bu kitabı hazırladığını belirtmiştir. Bu sebeple kitap akademik bir çalışma hüviyetinde değildir. Kültür envanteri açısından önemli bir kaynak olan bu eserde sadece şiir metinlerine yer verilmiş, şiirler üzerinde herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır. Mustafa Eski'nin "Âşıklar Günü" adlı kitabında içindekiler bölümü bulunmamaktadır. Yazar eseri kendi imkânlarıyla teksir baskı ile çoğaltmıştır.

Kitabın yazılış hikâyesine gelince Eski, Kastamonu Gazi Eğitim Yüksekokulu'na müdür olarak atandığını ve siyasi ortamın oldukça karışık olduğunu anlatır. Eski, mezun olduktan sonra da Orhan Şaik Gökyay ile mektuplaşmaya devam etmiştir. Ramazan bayramında hocaya tebrik atmayı geciktirince bayrama iki gün kala Orhan Şaik Gökyay'a bir telgraf çekerek Gökyay'ın bayramını kutlayıp telgrafın altına da adresini yazar. Gökyay, Eski'nin müdür olduğunu öğrenir ve ona mesleki hayatında dikkat etmesi gereken hususları anlatan bir mektup gönderir. Eski, Gökyay'ın "Memleketin çocuklarını bölmek" diyerek yazdığı bu mektubu yayımlamıştır. 1983'te üniversiteye geçince Eski'nin aklına Âşık Müdamî gelir ve bir âşıklar

programı yapmak ister. Gökyay hocaya ulaşarak yardım isteyen Eski, Gökyay'ın âşıklara yazdığı davet mektuplarına yanıt verir, yazışmaları yürütür. Nisanda başlayan yazışmaların ardından kasımda âşıklar Kastamonu'ya gelir. 26 Kasım 1983'te Şeref Taşlıova, İlhami, Reyhanî, Hacı Kılçık'ın davetli olduğu Âşıklar Günü programı yapılır. Eski, Gökyay'ın en güçlü şair olarak Reyhanî'yi gördüğünü belirtmiştir. Âşıklar üniversitenin farklı bölümlerinde ikişer saatlik derslere girerek çalıp söylerler. Halk Eğitim Merkezinde akşam yapılan program ise bant kaydına alınır. Eski, bu bant kayıtlarını çözerek âşıkların ağız özelliklerinden dolayı zorlanınca yardım almak üzere kaseti ve hazırladığı metni Şeref Taşlıova'ya gönderir. Taşlıova metnin bazı yerlerini de tamamlayarak çözdüğü metni Eski'ye geri gönderir. Eski, imkân bulunca bu kayıtları teksir halinde bastırır. M. Eski (kişisel iletişim, 29 Temmuz 2020).

Mustafa Eski'nin verdiği bilgilere göre Âşıklar Günü'nün ikincisi 1985'te, üçüncüsü de 1989'da yapılır ve her üç toplantı da Gökyay'ın himayesinde gerçekleştirilir. Programda âşıklara şiir söylemeleri için ayakları Gökyay verir. Son toplantı Berat Gecesi'ne denk gelir ve Açıksöz'de Berat Gecesi'nde âşıklar gecesi yapılmasını kınayan bir eleştiri yazısı çıkar. Eski, tek başına çalıştığı için ikinci ve üçüncü âşıklar gününü çözemediğini anlatır. Aynı zamanda Eski, bu programlar için Kastamonu'daki okulları aradığını; Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin isimlerine yazılmış özel davetiyeler gönderdiğini fakat hiç kimsenin programa gelmediğini; derslerinde Karacaoğlan'ı anlatan öğretmenlerin yaşayan âşıklara değer verip dinlemeye değer görmediklerini söyleyerek sitem etmektedir. M. Eski (kişisel iletişim, 29 Temmuz 2020).

Mustafa Eski'nin Âşıklar ve Âşıklık Geleneği ile İlgili Gazete Yazıları²

Mustafa Eski'nin 1966'da yayımlanan ilk yazısı okul gazetesinde çıkan "Köyde Akşamlar" başlıklı hikâyesidir. Edebiyat öğretmenlerinin destek ve teşvikiyle lise son sınıfta yazdığı bu hikâye ile yazarlık hayatı başlayan Eski, akademik çalışmalarına ve gazete yazılarına devam etmektedir. Gazetede yazmaya başlamasına ise kendi anlattıklarına göre Siyami Özel önyak olmuştur. 1980'lerin sonunda Siyami Bey'in Kastamonu'ya geldiğini anlatan Eski, Kastamonu'daki bazı problemlerin yazılması gerektiğini söyler. Bunun üzerine Siyami Bey "Neden sen yazmıyorsun?" diyerek Eski'nin gazete de yazmasına vesile olur. Eski, gazetelerin o zamanlar el dizgisi ile çıktığını, bu yüzden yazıların kısa yazılması gerektiğini, dönemin siyasi ortamının sıkıntılı olduğunu anlatır. Eski, 1 Ocak 1981'de ilk gazete yazısını Siyami Bey'e götürür. Siyami Bey ile gazete köşesine başlık lazım diyerek "Bugün" diye

² Mustafa Eski'nin Kastamonu Gazetesi'nde 2010 yılına kadar yayımlanmış yazılarına şu kaynaktan ulaşılmıştır (Songül, 2010).

2010 yılından sonra yayımlanan yazıları Kastamonu Gazetesi Arşivinden taranmıştır.

bir klişe bulduklarını ve bunu epey kullandığını anlatır. Eski bazen iki üç yazıyı birden gazeteye teslim etmiştir; 2006'dan itibaren özel durumlar olmadıkça her pazartesi köşesinde yazmaya devam etmektedir. Kendi ifadesine göre yazılarının sayısı yaklaşık olarak 1200-1300 civarındadır. M. Eski (kişisel iletişim, 29 Temmuz 2020).

Mustafa Eski'nin makalelerinin birçoğu Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi başta olmak üzere Türk Yurdu dergisi, Kastamonu Eğitim Dergisi, Çağdaş Türk Tarihi Araştırma dergisinde yayımlanmıştır. Basılmış ve basılmamış birçok bildiri kaleme alan Eski, gazete yazılarını ise Kastamonu ve Yenises mahalli gazetelerinde yayımlamıştır. Bu gazete yazılarının bir kısmında Türk kültürü ile ilgili konuları ele alıp değerlendirdiğini görmekteyiz. Yazılış tarihine göre bu makaleler ve içerikleri şöyledir:

Bugün Unuttuklarımız (1981) başlıklı yazısında Eski, Kastamonu'nun yetiştirdiği değerlerden bahsetmiş ve bunların unutulmaması gerektiği üzerinde durmuştur. Sepetçioğlu ve Karayılanı anlatırken Sepetçioğlu oyununun ve Karayılanın davul çalmadaki başarısının sadece Türkiye'de değil dünyada da Kastamonu'nun tanınmasında önemli bir rolü olduğunu söylemiştir. Yeni kurulan mahalle ve caddelere bu değerlerin isimlerinin verilmesi ve bu sayede bu şahısların hatırlanması gerektiğini vurgulamış, Sinan Beyden Hz. Pir'e uzanan caddeye de Âşık Yorgansız caddesi adının verilmesini önermiştir.

Ölümünün 17. Yılında Âşık Yorgansız (1895-1964) (1981) Kastamonu'nun yetiştirdiği halk ozanının ölümünün 17. yıldönümünde kaleme aldığı yazısında Eski, giyim kuşam ve davranışı ile Yorgansız'ın Kastamonululara örnek olduğunu anlatır. Kastamonu'nun Kemalî, Meydanî, Yorgansız ve Ozanoğlu gibi ozanlara beşiklik ettiğini vurgular. Yorgansız'ın lirik bir ozan olduğunu; tabiat sevgisi, yurt aşkı ve sosyal içerikli konuları şiirlerinde işlediğini söyler. En çok koşma türünde şiirler yazdığını ve 6+5 hece veznini kullandığını; sonu düşünülmeden yapılan işlere haksızlıklara tahammülü olmayan bir şahsiyet olduğunu anlatır, bu özelliğine şiirlerinden örnekler verir. Yorgansızın çoğu zaman Hz. Pir camiinde müezzinlik yaptığını ve yanık bir sesinin olduğunu belirtir.

Karmakarışık (1981) adlı yazısında Mustafa Eski, 1957 yılında Orhan Şaik Gökyay hocanın daveti üzerine Âşık Müdamî, Âşık Reyhanî, Âşık Firganî ve Torunî ile Çırağın'ın okula gelerek akşam, halk edebiyatı üzerine bir şiir ziyafeti verdiklerinden bahseder. Sonra Orhan Şaik'in bir şiir okuduğunu ve bu şiiri kendisinin çalakalem yazarak kaydettiğini söyleyerek; adı Karmakarışık olan şiirle yazısını bitirir.

Âşık Yorgansız TRT-2'de Anıldı (1981) Eski, Yorgansız hakkındaki bu yazısında 10 Mart 1981 saat 16'da TRT 2'de Âşık Yorgansız'ın anıldığı söyler. 15 dakika süren programa Sadi Yaver Ataman'ın katıldığını ve Yorgansız'ın kendi sazı ve sözünden türküler söylendiğini belirtir. İstanbul radyo sanatçısı Yücel Paşmakçı'ya kendisi ve Şemsi Yatsıman'ı kaynak göstererek Yorgansız'ı andığı ve Kastamonu tanıtımına katkı sağladığı için teşekkür eder.

Ozan Oğlunun Ardından (1981) adlı yazıda Eski, edebiyat öğretmeni Tümtürk'ün ölümünden 15 gün sonra İhsan Ozanoğlu'nun vefatından duyduğu derin üzüntüsünü anlatır. Eski, Kastamonuluların kendi içinden yetişen böyle önemli şahsiyetlere yeterince sahip çıkmadığını söyler. Ardından Ozanoğlu'nun sadece şiirle uğraşmayıp memleketin folkloru, tarihi, coğrafyası, sosyolojisi olmak üzere tüm kültürel değerleriyle yakından ilgilendiğini belirtir. Eski'ye göre Ozanoğlu, divan edebiyatı nazım şekillerinin yanı sıra halk edebiyatı nazım şekillerine de hâkim bir şair, Arapça ve Farsçayı çok iyi bilen bir edebiyatçı ve halk ozanı olarak irili ufaklı iki bin kadar eser yazmıştır. Ozanoğlu'nun eserlerinin Kastamonu Müzesi, Etnografya Müzesi, Mili Kütüphane, Milli Folklor Enstitüsü ve bir kısmının da evinde bulunduğunu belirtir.

Bugün Âşık Meydanî Üzerine (1981) başlıklı yazısında 19. asırda yaşamış Âşık Meydanî'dir der ve Kastamonu'yu birçok şairin ziyaret ettiğini ve bunlardan birinin de Emrah olduğunu söyler. Âşık Meydanî hakkında uzun süredir çalıştığını fakat hakkında çok az bilgi olduğunu; Meydanî'nin bir halk ozanı olarak bilinmesine rağmen divan şiir tarzında yazdığını, aslında birçok halk şairinin de divan şiiri tarzında yazabildiklerini dile getirir. On yıldan beri yaptığı çalışma için okuyuculardan destek ister. Bulunacak her kaynağın Kastamonu kültürünü tespitine hizmet edeceğini belirtir.

Bugün Ölümünün 18. Yılında Âşık Yorgansız (1982) başlıklı yazısında en eski ve köklü beldelerden olduğu için Kastamonu'dan Emrah da dâhil birçok halk ozanın gelip geçtiğini anlatan Eski, Âşık Yorgansız'ın ise son çağda yetişmiş en güçlü halk ozanı olduğunu, onun dürüst ve kimseye taviz vermeyen kişilikte bir insan olduğunu; İstiklal Savaşı'nın her merhalesine katıldığını anlatır; şiirlerinden örnekler verir. Kastamonu'da yetişmiş bu önemli şahsiyetleri ebedileştirmek için adlarını cadde ve mahallelere verilmesi gerektiği yineler.

Bugün Avni Özbenli (1982) Eski, Göl Öğretmen Okulu, Kız Öğretmen Okulu, Hasanoglan Öğretmen Okulu ve Selçuk Eğitim Enstitüsü, folklor enstitüsünde hocalık ve müdürlük yapmış, bakanlık müfettişi iken emekli olan Özbenli'nin folklor alanında araştırma ve derleme yapan seçkin bir hemşerisi olduğunu söyler. Avni Özbenli'nin Kastamonu'ya ait türküleri derleyerek radyo repertuarına kazandırdı-

ğını, aynı zamanda büyük bir saz ustası olduğunu ekler. Aralarındaki mektuplaşma ve görüşmelerden bahsederek yazının sonunda Ozanoğlu'ndan sonra Kastamonu folkloru için kaynak kişi olabileceğini söyleyerek Özbenli'yi Kastamonu'ya yerleşmek üzere davet eder.

Cadde ve Sokaklarımıza Ad Vermek (1982) “Çay nerede eğrek nerede” diyerek yazısına başlayan Eski, birçok mahalle ve caddenin adının konulmadığını söyler. Şeyh Şâban-ı Veli ya da Hz. Pir Caddesi adının şehrin kültür yapısına daha uygun olduğunu belirtir. Yine Meydanı, Kemalî, Fevzî, Yorgansız, Ozanoğlu ve davul virtüüzü diye adlandırdığı Karayılan gibi şahsiyetlerin adlarının Kastamonu'daki cadde ve sokaklara verilmesi gerektiği görüşünü tekrar ederek yerel yönetime seslenir.

Bugün Bizim Bölge Sanatımız Kim? (1982) Eski, bu yazısında Kastamonu'nun milli kültürümüzün yozlaşmayan çizgilerinin günümüze kadar uzantılarını taşıyan eski yerleşim bölgelerinden biri olduğunu anlatarak dilin kültür taşıyıcılığından bahsetmiş ve 19. ve 20. asırda halk edebiyatının zirveye ulaştığını Meydanı, Kemalî, Fevzî, Yorgansız ve Ozanoğlu'nun bu zaman diliminde yetişmiş olduğunu belirtir. Eski, millî oyunlardan türkülere, birçok kültür unsurunun basın yayın organları ile tanıtılabileceğine dikkat çeker. TRT'nin bölge sanatçılığı adı altında bir uygulama başlattığını anlatan Eski, Kastamonu'ya ait böyle bir çalışmanın olmadığını; TRT'den halkın bu konuda şikâyetçi olduğunu; oysaki Avni Özbenli'nin Kastamonu'yu sazıyla sözüyle folkloruyla tanıtılabileceğini söyler ve TRT'ye sesini Kastamonu basınından duyurmaya çalışır.

Ölümünün 19. Yılında Âşık Yorgansız (1983) Eski, bu yazısında Kastamonu'nun bir kültür beldesi olduğu bu anlatarak Âşık Meydanı ve Âşık Kemalî gibi şairlerin 19. yüzyılda yetiştiğini; Âşık Yorgansız ve Ozanoğlu'nun bu zincirin devamı olduğunu anlatır. Çavuşluk rütbesi ve gazilik beratıyla Kastamonu'ya dönen Yorgansız'ın Şeyh Şâban-ı Veli camiinde uzun süre ezan okuduğunu söyleyen Eski, Yorgansız'ın kırkıcılık işiyle meşgul olduğunu; divan şiiri yazsa da daha çok koşma ve destan tarzında yazdığını söyleyerek âşığın karakterini anlatan şiirlerinden örnekler vermiştir.

Bugün Âşıklar Gecesi (1983) Eski, Saz şairlerinin halkın gören gözü, duyan kulağı, hisseden, düşünen beyni olduğunu söyleyerek Türk edebiyatındaki saz şairliği geleneğinden bahseder. Asker ocakları, kahvehaneler, köy düğünleri, bahar eğlenceleri ve tabii afetlerde saz şairlerinin öne çıktığını dile getirir. Meydanı, Fevzî, Kemalî, Yorgansız, Ozanoğlu gibi âşıkların toprak olup gittiğini anlatır. Kastamonu'da bir âşıklar bayramı organize ederek bunun da gelenek haline getirilmesi gerektiğini belirtir. 26 Kasım günü Âşık Şeref Taşlıova, Âşık İlhamî Demir,

Âşık Yaşar Reyhanî, Âşık Hacı Karakılçık, Âşık Davut Suları gibi meşhur âşıkların bu gecede atışacağını duyurur. Orhan Şaik Gökçay'ın halk edebiyatı ve saz şairleri ile ilgili konuşma yapacağını ve ardından âşıkların türküler söyleyerek atışacağını söyler. Esas gayesinin ise 1984 yılında bir âşıklar bayramı başlatmak olduğunu ilave eder.

Bugün Âşıklar Geldi, Geçti (1983) Bu yazıda ise Eski, 26 Kasım günü Orhan Şaik Gökçay'ın dil sevgisi ve âşık edebiyatı hakkındaki konuşmalarının ardından Âşık Şeref Taşlıova, Âşık İlhami Demir, Âşık Yaşar Reyhanî, Âşık Hacı Karakılçık'ın coşkun ve nazik bir biçimde âşıklık geleneğinin en güzel örneklerini verdiklerini, destanlar, hikâyeler anlatıp, atışma, hiciv, lebdeğmez örnekleriyle 3,5 saat salondaki dinleyiciye keyifli anlar yaşattıklarını yazmıştır.

Bugün Âşıkların Dertleri (1983) Eski, bu yazısında âşıkların yaşadığı sorunları kaleme almıştır. 26 Kasım günü Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nun davetlisi olarak Kastamonu'ya gelen Âşık Şeref Taşlıova, Âşık İlhami Demir, Âşık Yaşar Reyhanî, Âşık Hacı Karakılçık'ın Orhan Şaik'le olan samimi sohbet ve atışmalarını anlatarak âşıkların ne kadar nazik ve değerli insanlar olduğunu dile getirmiştir. Bu sohbetlerde misafir âşıkların kıt kanaat geçindiklerini; okudukları şiirlerin ise kaydedilmediğini; üstünden zaman geçerse bunların başka mahlaslarla başka kişilere mal edilebileceğini anlatır. Sonunda ise âşıkların dileklerini özetler. Eski'nin bu tespitleri yazının çıktığı tarih de göz önünde bulundurulduğunda oldukça önemlidir. Âşıklar devlet güvencesine alınmalı, hastalık emeklilik gibi konularda devlet yanlarında olmalıdır. Şiirleri kendi adlarıyla devlet tarafından basılmalı; bu baskılar için telif hakkı ödenmeli ve bu kitaplar köy odalarına, okul kitaplıkları ile asker ocaklarına varıncaya kadar her yere dağıtılmalıdır. Her yıl okullar için resmi turneler düzenlenmeli, edebiyat derslerinin işlenişine renk katılmalıdır. Son olarak da TRT âşıklara özel bir ilgi göstermeli ve ekranlarda âşıkları tanıtıcı programlar düzenlenmelidir.

Bugün Ölümünün 20. Yılında Âşık Yorgansız (1984) adlı yazısında, Yorgansız hakkında kısa bir bilgi veren Eski, Yorgansız'ın annesinin de şair ruhlu bir insan olduğunu söylemiştir. Saz çalma hususunda ise Yorgansız'ın Kırmacıoğlu lakabıyla tanınan bir üstadın etkisinde kaldığını söyler. Yorgansız'ın Kastamonulu Âşık Fevzi ile yola çıktığını fakat gezici bir âşık olduğu için Ilgazlı Naili ile buluştuğunu söyler. Naili de Dertli'den kalma âşıklık töresinin olduğunu ekler. Yorgansız ilk âşıklık derslerini Fevzi ve Naili'den almış, daha sonra mahalli şairlerden İhsan Ozanoğlu ile atışmalar yapmıştır. Ozanoğlu'nun Yorgansız'ın çok kıymetli olduğunu söylediğini nakleder. Yorgansız'ın dürüst ve sağlam kişiliği ile riyadan uzak, kimseye boyun eğmeyen dalkavuklara düşman, doğru söylemekten asla çekinmeyen kişilik özelliklerini sıralar. Ayrıca çok iyi bir hattat olduğunu ilave eder. Âşık edebiyatının bütün türlerinde şiirler söyleyebildiğini; irticalen şiir söylemede usta

olduğunu; mısralarının düzgün, dilinin pürüzsüz olduğunu anlatır. Şiirlerinin büyük bir bölümünün kaybolduğunu ancak 90 şiirini kendisinin derlediğini bunların da onun sanatçı kişiliğini ortaya çıkarmaya yetmediğini vurgular.

Bugün Âşık Yaşar Reyhani'den Selam Var (1984) Eski, 26 Kasım 1983'te Kastamonu'ya gelerek âşıklar gününe katılan Âşık Yaşar Reyhani'den zaman zaman mektuplar aldığını, âşığın gördüğü samimiyet ve ilgiden çok memnun kalıp şehri unutmadıklarını samimiyetle anlattığını söyler. Erzurum'dan gönderdiği şiirli mektubu ise bu yazıda aynen yayınlara.

Âşık İlhami'den Selam Var (1984) Eski, bu yazısında Âşık İlhami'nin de âşıklar günündeki ziyareti dolayısıyla Kastamonu'da gösterilen ilgiden çok memnun kaldığını söyleyerek mektubuyla gönderdiği İstiklal Savaşı yıllarında kağıyla cepheye mermi taşıyan Kastamonu kadınlarını dile getiren bir şiirini okurlarıyla paylaşır.

Bugün Bir Selam da Âşık Şeref Taşlıova'dan (1984) Âşıklar gününde Kastamonu'ya gelen Âşık Şeref Taşlıova'nın Kastamonu'ya ilgisinin devam ettiğini söyleyen Eski, Taşlıova'nın Kastamonu'yu anlatan bir şiirini paylaşır.

Bugün Kastamonu Âşıklar Bayramına Doğru (1985) bu yazısında Eski, Kastamonu'nun halk şairi bakımından zenginliğini dile getirerek Fevzî, Haykurî, Meydanî, Kemalî, Yorgansız ile Ozanoğlu'ndan bahseder. Saz şairlerinin, halk âşıkları aynı zamanda da hak âşıkları olduklarını dile getirir. Âşıkların Anadolu'yu gezip dolaşarak güzeli aradıklarını, bu güzelin de ilahî bir güzel olduğunu, Allah sevgisi, din, vatan, millet ve gönül sevgisini gönüllere aşıladıklarını anlatır. Kastamonu'da 2. si yapılan âşıklar şenliğinin çok ilgi gördüğünü; Âşık Şeref Taşlıova, İlhami Demir, Hacı Karakılçık'ın vatan, millet devlet, bayrak Türklük ve Allah sevgisini dinleyicilere adeta nakşettiklerini söyler. Nükte ve esprileriyle âşıkların öğrencileri de kendilerine hayran bıraktıklarını belirtir. Kastamonu adının ozanların dilinde ve sazın tellerinde yurt sathına dağıldığını, âşıkların da dinleyenlerin de bu buluşmadan büyük keyif aldıklarını dile getirir. Eski, Kastamonu'da geleneksel âşıklar bayramının organize edilmesi gerektiğini; Mayıs ayının ilk haftasının uygun bir tarih olabileceğini; tanınmış 8-10 ozanın davet edilmesi; merkez köy ve şehir merkezinde eski kahvelerde halkla buluşturulmaları ve bir finalle âşıkların kozlarını sahnede paylaşmaları gerektiğini vurgular. Geleneğe uygun olarak, çeşitli yarışmalar açılarak ödüller verilmelidir diyen Eski, Yorgansız ödülü, Ozanoğlu ödülü vb. adlarla yarışmalar düzenlenebileceğini söyler.

Âşık İlhami'nin Ardından (1987) Eski, 3 Mayıs günü geçirdiği bir ameliyat sonucu vefat eden Âşık İlhami'nin ölümü üzerine bu yazıyı yazar. 1967'de tanıdığı İlhami'nin ölüm haberini Orhan Şaik Gökyay'dan alır. 1983'te grup halinde 1984'te

ise tek başına Kastamonu'ya gelen İlhami, Eski'nin yüksekokuldaki derslerine girmiş ve öğrencilere sazıyla halk edebiyatıyla ilgili örf adet ve usulleri anlatmıştır. Saf öz kültürünü koruyan şairi Orhan Şaik Gökyay'ın da çok sevdiğini; 1985'te son kez Kastamonu'ya gelerek Hacı Karakılıç ve Şeref Taşlıova ile derslere girip düzenlenen gecede şiirler okuduğunu anlatır. Bu programın açılışında divan tarzında 15'li hece vezniyle hoş geldiniz diyerek programa başladığını söyleyerek bu şiirine yer verir. Koşma tarzında 11'li hece vezni ile yazdığı bir başka şiiri ile devam eder. Halk şairlerinin neslinin tükendiğini Kars yöresinden çıkan bu müstesna şairin yerinin kolay kolay doldurulamayacağını söyleyen Eski, Kültür Bakanlığı'nı ve Kars'ı seven ilgilileri İlhami'nin adına bir kitap yazmaya çağırarak Gebze'de defnedilen şairin Kars toprağına kavuşturulması gerektiği üzerinde durur.

Resimli Makale (1987) Kültür değerlerimizin kaybolmaya başladığını söyleyerek başladığı yazısında Eski, Âşık Yorgansız ile Topkalkoşma oyununu en güzel oynayan Gököylü Nazif Çavuş'un resmini yayınladı. Bu resmi Avni Özbenli'nin albümünden aldığını belirtir. 1940'lı yıllarda her vilayetten gelen ekiplerin Ankara'da toplanarak halkevlerinin kuruluşunu kutladığını bu resmin de orada çekildiğini söyler. Avni Bey'in naklettiğine göre Ankara'ya giden heyette Karayılan, Yorgansız, Ozanoğlu, Çavundurlu Hasan Çavuş, Berber Kara Hüseyin, Mümin Meydanî; oyuncularından da en meşhurları Yusuf oğlu, Serhoşun Hüseyin, Nazif Çavuş vardır. Nazif Çavuş 75 yaşında aksakallı bir dede olarak oynayınca Şükrü Saraçoğlu onu çok beğenmiş kendisinden bir isteği olup olmadığını sormuş ve söz verdiği üzere Nazif Çavuş'un dişlerini yaptırmıştır. Resimdeki diğer kişinin Yorgansız olduğunu söyleyen Eski, bu değerli âşık hakkında bir derleme yaptığını, Nazif Çavuş'un Topkalkoşma oyunuyla Yorgansız'ın da sazı ve şiirleriyle Kastamonu'nun kültür hayatına imzalarını attıklarını söyleyerek rahmet dilekleriyle yazısını bitirmiştir.

Bugün Avni Özbenli (1987) Eski bu yazısında Avni Özbenli'nin Kastamonu türkülerini en iyi bilen, okuyan ve ananevi Kastamonu tezenesini icra eden Kastamonu folklorunda tek kişi olduğunu belirtir. Kastamonu Eğitim Yüksekokulu yönetimi olarak Özbenli'yi davet ettiklerini ve söylediği türkülerini kaydettiklerini bu sayede ecdat yadigarı türkülerin dinlenebileceğini anlatır. Sanat ve kültür adamlarına yaşarken değer verilmesi gerektiğini söyleyerek Özbenli'nin detaylı bir özgeçmişini yer verir. Eski'nin verdiği bilgilere göre Özbenli derlediği Kastamonu türkülerini radyo repertuarına vermiş, bunların bazıları taş plaklarda bozulmuştur. Sadece Yaş Nane, Topal Koşma, Kınalı Keklik Sepetçioğlu türkülerini kendi repertuarında kalmıştır. Özbenli en çok Aşağı İmarek ve Topal Koşma türkülerini sevmekte, bu türkülerde Kastamonu'nun yiğit ve ağır başlı halini görmektedir. Eski, sözlerini Özbenli'ye teşekkür ederek bitirir.

Âşık Yorgansız (1990) Eski, Yorgansız'ın ölüm yıl dönümü üzerine bu ya-

zıyı yazar. Yorgansız'ın hayatı ve ailesi, şiir tekniği ile ilgili bilgiler verir. Şairin Kastamonu'ya has giyinişle herkesi hayran bıraktığını kendisinden emin ve vakurlu bir yürüyüşü olduğunu yazar. Yorgansız'ın kendi halinde kimseye muhtaç olmadan yaşamayı şiar edindiğini söyleyerek yazısını Yorgansız'ın bir dörtlüğüyle bitirir.

Bugün Ahmet Tekeli'nin Ardından (1990) Eski, dünya çapındaki saz ustalarından Ahmet Tekeli'nin vefatı üzerine yazdığı yazıda Tekeli kardeşlerin saz yapma sanatındaki şöhretlerinden bahseder. Japonya'dan Amerika'ya uzanan bu şöhretin yabancı basınında yer aldığını dile getirir. Çelebi mizaçlı, hoşgörülü Ahmet Tekeli ve kardeşlerinin atölyelerinin bir okul gibi olduğunu; saz yapımıyla ilgili eski yeni tüm aletlerin bulunduğunu anlatır. Ağaca ruh veren Tekeli'yi rahmetle anar.

Bugün Kastamonulu Büyük Usta Ahmet Tekeli'nin Ölümüne Ağıt (1990) Eski, bu yazısında Şeref Taşlıova'nın Ahmet Tekeli'nin vefatı üzerine 17 Haziran 1990'da Kars'tan yazıp gönderdiği ağıtı yayınlamıştır. Eski, yazısına Taşlıova'nın ağıta yazdığı başlığı vermiştir. Taşlıova ilk defa 1983'te Kastamonu'ya gelmiş ve Ahmet Tekeli ile tanışmıştır. Daha sonraki gelişlerinde de Tekeli'yi ziyaret etmiş, onun için bir iki şiir söylemiştir. Taşlıova yazıdan anlaşıldığına göre 1989 yılında Tekeli'ye bir saz sipariş etmiş ve yakında sazı almaya geleceğini dile getirmiştir.

Ölümünün Kırkıncı Yılında Âşık Yorgansız (2006) Eski, ölümünün 42. yılında Yorgansız'ın fotoğrafları, şiirleri, hayatı ve edebî kişiliğini anlatan iki sayfalık bir yazı kaleme almıştır. Şiirlerinin başında ise âşığın sanatına dair kısa bilgiler vermiştir.

İhsan Ozanoğlu'nu Unutmadık (2008) Eski, 13 Şubat 2008'de düzenlenen bir panel ile Teoman Ozanoğlu, Enver Turan ve Süleyman Şenel ile Ozanoğlu'nu anıklarını; yoğun ilgiden anlaşıldığına bakılırsa Ozanoğlu'nun sevenlerinin çok olduğunu ve seneye Ozanoğlu ile ilgili bir sempozyum yapılması konusunda ortak bir irade oluştuğunu anlatır. Eski, Ozanoğlu'nun çalışmalarının öğretmenlik, gazetecilik, yerel tarihçilik, halkbilim araştırmacılığı, derlemecilik, müzik, halk ozanlığı, din adamlığı gibi birçok başlık altında değerlendirilmesi gerektiğini söyler. Ozanoğlu'nun divan ve halk edebiyatının bütün türlerinde eserler vererek hem hece hem de aruz vezni kullandığını; dilinin zengin olduğunu ve vatan, millet, Atatürk, çocuk, doğa, din gibi birçok konuda gazete ve dergilerde şiir, araştırma ve makale yazdığını anlatır. Eski, bu çalışmaların derlenerek konularına göre bir fihrist çıkarılmak suretiyle bir seçme yapılarak yayınlanmasını gerektiğini söyleyerek musikî açısından ayrı bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtir. Ozanoğlu'nun bu geniş ilgi alanını içeren bir bilimsel toplantı ve arkasından bu toplantının kitap haline getirilmesi ile Ozanoğlu'nun tanıtılabileceğinden bahseder. İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü tarafından düzenlenen bu toplantının çok güzel olduğunu ilave

der. Eski, sözlerini Ozanoğlu'nun "Bulamadım" şiiriyle sonlandırır.

Âşık Şeref Taşlıova'nın Ölümü (2014) 1938'de Çıldır'da doğan Şeref Taşlıova'nın ölümü üzerine kaleme aldığı yazısında Eski; bir ay önce belediyenin düzenlediği Türk Dünyası Günleri için Taşlıova'nın Kastamonu'ya geldiğini anlatır. Onu 1967'de İstanbul'da okurken tanıdığını Orhan Şaik Gökyay'ın derse davet ettiğini söyler. Bu derste Posoflu Âşık Müdamı, Murat Çobanoğlu, Yaşar Reyhanî ve İlhami Demir de vardır. Eski, 26 Kasım 1983'te Gökyay hocayla bağlantı kurup âşıklar gününü nasıl düzenlediğini anlatarak Eğitim Yüksekokulu ve Halk Eğitim Merkezinde yapılan programı hatırlatır. Programda âşıkların lebdeğmez geleneğine örnek verdiklerinden bahseder. 1985 yılı Mayıs ayı başında 2. Âşıklar Günü'nü düzenlediğini anlatır. Reyhanî'nin hasta olduğu için bu programa katılmadığını, en yaşlı ozan sıfatıyla İlhamî'nin 15'li hece vezniyle divan tarzında üç kıtadan oluşan bir şiirle programa giriş yaptığını söyleyerek o şiirin bir dördlüğüne yazısında yer verir. Eski, Çobanoğlu, Reyhanî ve İlhamî'nin geçen yıl öldüğünü; Şeref Taşlıova'nın da bu kervana katıldığını söyleyerek Taşlıova'nın 1983'teki programda irticalen okuduğu bir şiirini de yayınlar. Reyhanî ile Hacı Kılıç'ın atıştığını, İlhamî'nin o gün programda nazik davrandığını anlatır. Taşlıova'nın Ahmet Tekeli'nin ölümü üzerine 17 Haziran 1990 Kars'tan gönderdiği şiirden iki dördülikle ölenlere rahmet dileyerek sözlerini bitirir.

Âşık İlhami Demir (2017) Eski, 3 Mayıs 1987 günü vefat eden İlhamî'nin âşıklık geleneğinin örnek âşıklarından olduğunu; İlhamî'nin 1983-1985'te Âşıklar Günü programına ve bir de özel olarak başka bir tarihte Kastamonu'ya geldiğini belirtir. 1967'de İstanbul'da okurken derslerine gelen âşıklarla tanışma hikâyesini ve arkasından da Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nda düzenlenen Âşıklar Günü programlarını anlatır. Eski, bugün artık İlhami, Reyhanî, Taşlıova ve onların babamız diye hürmet ettikleri hocası koca çınar Orhan Şaik Gökyay'ın aramızda olmadığını bildirir. Âşıkların kaybolmadan kaç şiirinin kayda geçebildiğini sorgulayarak o zaman kayıt imkânlarının az olduğunu kaydedilenlerin de ancak bazılarının yazıya geçirildiğini anlatır. Gökyay'ın en güçlü halk ozanı olarak Reyhanî'yi gördüğünü belirten Eski, İlhamî'nin ise mahalli dilini koruduğunu belirtir. İlhamî'nin 15'li hece vezni ile okuduğu ve Âşıklar Günü Programı'na başladığı şiirine yer vererek ardından o gün programda yer alanları rahmet saygıyla anar.

Mustafa Eski'nin Türk Kültürü ile İlgili Gazete Yazıları

Mustafa Eski'nin Yenises Gazetesindeki ilk yazısı "TRT Millete Saygılı Olmalıdır" (25 Temmuz 1966) başlığıyla yayımlanmıştır. Türk kültürü ile ilgili kaleme aldığı belli başlı yazıları ve konu başlıkları şunlardır:

Dil ve Kültür Konulu Gazete Yazıları

Dil Bayramı Münasebetiyle (1966); Cadde ve Meydanlara Ad Vermek (1982); Ilgaz Dağında Yer Adları (1983); Yabancı Dil Derdi (1984); Gazi Üniversitesi Kültür Şenliği (1984); Kültür Şenliğinin Ardından (1984); Türk Dünyasının Sorunları (1992); Cadde ve Meydanlara Ad Koymak-1 (2000); Cadde ve Meydanlara Ad Koymak-2 (2000); Dilimiz, Kültürümüz (2006); Okuma Yazma Üzerine (2006); El Yazması Eserlerimiz Nereye Gidiyor (2009); Dilimiz ve Yabancı Sözcükler (2007); Dilimiz, Kültürümüz Nereye Gidiyor (2012); Mart Ayının Bereketi (2012); Gönül Köprüleri (2020); Hasan Demir'in Bir Mektubu (2020); Anadolu ve Milli Aşk (2020).

Kastamonu'da Unutulmaya Yüz Tutmuş Gelenekler ile İlgili Gazete Yazıları

Horoza Seyitmek, Horoza Yarışmak (1982); Çevre İncelemesi: Düğüne Okuma (1982); Çevre İncelemesi: Dikenlik, Tozluk (1982); Kastamonu'da Kürek Sporları (1990); Cambaz Ahmet (1992); Kızak Yarışları (2003); Kızak mı, Kayık mı? (2004); Kahve Kültürümüzde Bir Dövme Ustası: Hasan Ağa (2006); Kahve Kültürümüz Yozlaşıyor (2010); Eski Kışlar Gibi (2012); Kent Kültüründe Pastahaneler (2012); Küre İmam Bakır Hazretlerinin Türbesine Yardımlar (2011); Kaybolan Meslekler: Nalbantlık (2012); İnebolu'da Zeytin Garsiyat (Dikme) Bayramı (2014); Eski Kışlar Gibi (2015); Kendir Yeniden Gündemde (2019).

Günümüzde ve Geçmişte Ramazanlar ve Bayramlar ile İlgili Gazete Yazıları

Bir Ramazan Hikâyesi (2005); Ramazan Davetleri (2006); Huzur ve Bereket Ayı Ramazan Geldi (2010); Bayramı Sevgiyle karşılayalım (2010) Ramazan Geldi Hoş Geldi (2011); Ramazanı Yaşamak (2012); İftar Davetleri (2012); Hüzünlü Bayram (2012); Ramazanı Nasıl Karşılıyoruz? (2013); Eski Ramazanlar (2013); Eski Ramazanlar (2013); Ramazanı Güzel Yaşamak (2013); Bayramların Önemi (2013); Bayramı Güzel Karşılayalım (2013); Bayramı Karşılarken Duygularımız (2015); Nasıl Bayram Yapacağız? (2015); Yarın Bayram (2016); Ramazanı Yaşayabilmek (2016); Ramazan, Barış ve Huzur Getirsin (2018); Hüzünlü Bir Bayram (2020); Ramazanın Tadı Yok (2020); Ramazan Hüzünlü Geldi Bu Yıl (2020).

Kastamonu'daki Tarihi Şahsiyetler ve Mekânlar ile İlgili Gazete Yazıları

Kastamonu Evliyaları (1981); Ankara Konağı (1982); Turizm ve Kasaba Köyü (1983); Kasaba Köyü ve Turizm (1984); Şehirdeki Mezralar ve Türbeler (1986); İbnineccar Mahallesi (1990); Yaralığöz Dağı (1990); Hancı İsmail Ağa (1992); Yakupağa Külliyesi (1992); İbnineccar Camii Çürüyor (1994); Hacet Tepesinde Bir Gün (2004); Şadırvanımız ve Güvercinler (2006); Köprülerimiz (2012); Nasrullah Hayvanları Sevmek (2015); Şehirden Manzaralar (2017); Kasaba Köyü İzlenimleri

(2018); Hükümet Konağı (2019); Bereketli Köyü (2019); Yorgan Müzesi (2019); Şehrimizde Eski Seller (2020); Şehrimizin İlk Planı (2020).

Orhan Şaik Gökyay Hakkındaki Gazete Yazıları

Orhan Şaik Hoca (1994); Orhan Şaik Gökyay (2003); Orhan Şaik Gökyay Belgeseli (2004); Orhan Şaik Gökyay (2006); Bu Vatan Kimin? (2012); Orhan Şaik Gökyay (2013); Ölümünün 20. Yılında Orhan Şaik Gökyay (2014); Ölümünün 25. Yılında Orhan Şaik Gökyay (2019).

Kastamonu'da Kültür Hayatı Konulu Gazete Yazıları

Kastamonu Kültür Vakfı (1981); Kastamonu Kültür Vakfı (1983); Musikî Üzerine Bir Söyleşi (2012); Koca Çınarların Ölümü (2018); Kültür ve Sanat Üzerine Düşünceler (2019); Yüzyıl Geride Kaldı (2019); Yüzyılın Hikâyesi (2019); Sanatçılar ve Belediyeler (2019).

Saz Ustaları ile İlgili Gazete Yazıları

Ahmet Tekeli'nin Ardından (1990); Kastamonulu Büyük Usta Ahmet Tekelinin Ölümüne Ağıt (1990).

Kastamonu'da Yemek Kültürü ile İlgili Gazete Yazıları

Kış Geceleri: Kavut Nedir? (1981); Kış Geceleri: Kül Çöreği Nedir? (1982); Çevre İncelemesi: Keş Nasıl Yapılır? (1982); Azık Nedir? (1982); Kalbur Çeşitleri (1982); Gocurdaklı Hamur Yemeği (1982); Keşkek Nedir? Nasıl Dövülür? (1982); Eski Lokantalar ve Yemekler (1994); Davetlerde Ne Yiyelim? (2004); Helva ve Helvacılar Üzerine Notlar (2011); Yemek Kültürümüz (2011); Lokanta ve Otellerimiz (2012); Akça Ekmek (2012); Kebap Üzerine Birkaç Söz (2012); Kaybolan Lezzetlerimiz (2016).

Kültür Turizmi ile İlgili Gazete Yazıları

Turizm Üzerine Düşünceler (2011); Turizmin Yeni Yıldızı: Şadibey Konağı (2011).

Sonuç

Bu çalışmada Mustafa Eski'nin kitapları ve gazete yazıları âşıklık geleneği ve âşıklar, saz şairleri ve Kastamonu halk kültürüne dair konular esas alınarak incelenmiştir. Görüşme yoluyla kendisinden elde edilen bilgiler ile âşıklık geleneği ile ilgili kitaplarını nasıl ve niçin kaleme aldığı üzerinde durulmuştur. Ayrıca halk kültürü ilgili gazete yazıları konularına ve yazılış tarihlerine göre sınıflandırılmıştır.

İlk gençlik yıllarından itibaren yazmaya başlayan Eski, toplumun güncel konuları ve ihtiyaçları ile dileklerine tercüman olmayı başarmıştır. Yaşadığı dönemin kültür adamları ile de yakın bağ kurmak suretiyle bir köprü vazifesi görerek geçmiş geleceğe taşımak için elde ettiği dokümanları işleyerek kullanıma sunmuştur. Çalışmaları bilimsel olduğu kadar geniş bir yelpazeyi andıran çeşitlilik göstermektedir.

Eski'nin Türk tarihi kadar Türk edebiyatına da hâkim olduğu görülmektedir. Eski, Türk dilinden yemek kültürüne; geleneksel eğlence ve törenlerden tarihi eserler ve mekânlara; bayramlardan şenlik ve yarışmalara birçok konuda yazılar yazarak izlenim ve birikimlerini okuyucuyla paylaşmıştır. Eski'nin Türk kültürüne özelde Kastamonu kültürüne dair kayıt altına aldığı bilgiler Kastamonu kültür tarihi ve kent folkloru üzerinde çalışanlar tarafından mutlaka görülmelidir. Kastamonu kent kültürü çalışanları Mustafa Eski'nin gazete yazılarını inceleyerek Eski'nin kent kültürüne verdiği yönü ortaya çıkarmalıdır. Eski'nin çalışmaları âşıklar ve âşıklık geleneği üzerine çalışanlara da kaynak teşkil edecek niteliktedir.

Kaynakça

- Eski, M. (1975). *Kastamonu halk şairi Âşık Yorgansız Hakkı Bayraktar*. Ankara: Eroğlu Matbaası.
- Eski, M. (1983). *Âşıklar günü*. Kastamonu.
- Mustafa Eski ile 27.07.2020 Tarihli Görüşme.
- Semerci, S. (2010). *Mustafa Eski Kastamonu tarih ve kültür çalışmaları (1981-2010)*. (Yayımlanmamış bitirme tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Serhoşoğlu, K. (2019). *Kastamonu halk bilimi açıklamalı bibliyografyası* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Şenel, S. (1997). *Kastamonulu Âşık Yorgansız Hakkı Çavuş*. İstanbul: Kastamonu Kalkınma Vakfı ve Kastamonu Kalkınma Vakfı Yakacak Pazarlama Limited Şirketi Yayınları.

MELEMŞEYE NE GEREK / BİR YUMURTACIK GEREK: GELENEKSEL BİLGİ BAĞLAMINDA YEREL BİR TÖREN¹

Gülten KÜÇÜKBASMACI²

Giriş

İnsanoğlu tarihin her döneminde mevsimsel değişiklikleri törenlerle kutlamıştır. Toprağa ve hayvancılığa bağlı geleneksel toplumlarda kışın biterek baharın gelmesi günlük yaşamı etkileyen önemli bir hadise olarak kabul edilmiştir. Tabiatdaki bu değişime anlamlar yüklenmiş ve bir ritüel şeklinde günümüze kadar kutlana gelmiştir. Kaynaklara göre Türklerin de ilkbahar ve sonbaharda bayramlar yaptığı anlaşılmaktadır. İnsanları bir araya getirerek kişinin kendisiyle ve toplumla bağ kurmasını sağlayan “halk bayramları”, “geleneksel bayramlar” olarak anılan bu bayramlar takvime bağlı olarak belirli aralıklarla ve çoğunlukla belli bir günde, kimi zaman da tabiatın gözlemlenerek değişikliğin gerçekleşmesiyle kutlanmaktadır.³

İnsanoğlunun ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen gelenekler “Eskiden beri devam edip gelen, gayri resmi yol ve yöntemlerle kazanılan, kuşaktan kuşağa aktarılan ve zamanın ihtiyaçlarına göre her kuşakta belli ölçüde bireysel yaratıcılığa ve değişmeye ve de gelişmeye izin veren bilgi, hareket ve materyal ürünleri üretme ve kullanma tarzı” (Ekici, 2016, s. 20) olarak tanımlanmaktadır. “En az bir kuşaktan diğerine sözle, görülerek veya gösterilerek gözle öğrenime dayalı olarak geçen ve toplum hayatı için de süreklilik kazanan unsurlar” (Çobanoğlu, 2000, s. 53) geleneksel olarak kabul edilmektedir. Edward Shils’in *Gelenek* (2002, s. 156-157) adlı çalışmasındaki “geçmişten günümüze intikal ettirilen ya da miras bırakılan herhangi bir şey” olan gelenek şimdideki geçmiştir. Gelenegin geleceği belirleme üzerindeki etkisi “gelenek geçmişten hareketle geleceğin yaratılması” (Özdemir, 2005, s. 340) olarak ifade edilmiştir.

Geleneksel bayramlar çok yönlü yapılarıyla bir milletin kolektif bilinçaltının da önemli göstergelerindedir. Assmann’a göre (2001) ritüel ve bayramlar kül-

¹ 10-12 Nisan 2017’de düzenlenen *Uluslararası Taşköprü Pompeipolis Bilim Kültür Sanat Araştırmaları Sempozyumu*’nda “Taşköprü’de Bir Bahar Kutlaması Örneği: Melemşe (Menekşe)” adıyla sözlü olarak sunulan ve özeti basılan bildirinin yeniden kurgulanarak genişletilmiş şeklidir. Bu çalışmanın 2016 verileri Kastamonu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından KÜ-BAP01/2016-62 nolu “Kastamonu’da Yaşayan Geleneksel Kutlamalar” adlı proje kapsamında desteklenmiştir.

² Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, E-posta: gkucukbasmaci@kastamonu.edu.tr

³ Türkiye’de yaşamakta olan bazı geleneksel kutlamalar için bkz. (Oğuz ve Kasımoğlu, 2005; Oğuz, Kösemek ve Yıldız, 2010).

türel belleğin ilk örgütlenme biçimleridir. “Bellek sadece geçmiş kurgulamakla kalma[ıyıp], aynı zamanda şimdi ve geleceğin deneyimlerini de organize” (Assmann, 2001, s. 46-59) ettiğinden kolektif bilinçaltının ve milli kimliğin sürekliliği açısından toplumsal belleğin önemli bir birikimi olan bayramların kuşaklar arasındaki nakli önemlidir. Tüm törenler yinelenir ve yineleme, kendiliğinden, geçmişin kesintisiz sürdürdüğünü düşündürür (Connerton, 1999). Geleneksel bayramlar Çobanoğlu'nun tespitleriyle “yurt ve sıla duygusuna sahip homojen bir topluluğun kendisi için üretilmek ve tüketim bakımından dışındakilere kapalı olmanın yanı sıra, kendi üyelerine anlamlı olmak ve kuşaklar arasında sözlü kültür ortamında aktarılabilmek özelliklerine sahiptirler” (2000, s. 52).

Bahar ve yeni yıl ritüeli olarak 2009 yılında “İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi”ne alınan ve 2016’da 12 ülkeli çokuluslu dosya olarak kaydı yenilenen Nevruz’un (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2020; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) Türkiye Milli Komisyonu, 2020b.)⁴ adları arasında yer alan Çiğdem Günü’nün bir paraleli olarak Kastamonu-Taşköprü-Ortaköy’de “Melemşe” ritüeliyle karşılaşılmaktadır. Kıştan bahara/yaza geçiş kutlamaları ve ritüellerinden bir diğeri olan Hıdrellez de Makedonya ile ortak olarak “Bahar Bayramı Hıdrellez” adıyla 2017’de listeye kaydedilmiştir (Oğuz, 2020, s. 41; UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 2020b.). Kültürel mirasın kuşaklar arası aktarımında kesintinin yaşandığı ve dolayısıyla insanlığın yüzyıllar içinde oluşturduğu değerlerinden uzaklaştığı günümüzde Melemşe geleneksel bağlamında kuşaktan kuşağa aktarılacak sürekliliğini sağlamış “yerel” ve “geleneksel” ritüel kökenli bir kutlamadır.

Bu çalışmada 2008 ve 2016 yıllarında Kastamonu ili Taşköprü ilçesi Ortaköy’de gözlem ve mülakat yoluyla derlenen “Melemşe” ele alınmıştır. Bir tören olarak Melemşe’nin yapısı tespit edilmiş, içerdiği sembolik değerler geleneksel bilgi bağlamında değerlendirilmiştir. Baharın gelişinin habercisi olarak gerçekleşen bu törenin günümüzdeki durumu sorgulanmış, güncellenerek kırsaldan kente taşınıp taşınmayacağı üzerinde durulmuştur.

Yapı Olarak Melemşe

“Melemşe”, kıştan bahara geçişin sembolü olarak kırlarda açan ve yerel söyleyişle “melemşe” olarak adlandırılan menekşe (*viola odorata*) çiçeğini mevsimsel

⁴ Nevruz, 2009 yılında Azerbaycan, Hindistan, İran, Kırgızistan, Özbekistan ve Pakistan ile ortak dosya olarak “İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi”ne alınmış; 2016 yılında dosya Afganistan, Azerbaycan, Hindistan, Irak, İran, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Pakistan, Tacikistan ve Türkmenistan katılımı ile genişletilmiştir (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 2020b).

olarak baharın gelişi, takvimsel olarak yeni yıla giriş olarak görme ve bunun çocuklar tarafından kutlamaya dönüştürüldüğü bir ritüeldir. Bu ritüelin genel çerçevesi şöyledir:

Karların erimeye başlamasıyla birlikte çocuklar menekşelerin açmaya başlayacağını bildiklerinden köyün yakın çevresinde kırlarda açan menekşeleri gözlemler. Menekşeyi ilk gören çocuk ya da çocuklar “melemşe, melemşe” diye bağırıp menekşeyi bulduklarını duyurarak diğer çocukları “Melemşe”ye çağırırlar. “Melemşe” bağırışlarını duyan çocukların katılmasıyla bir grup oluşur. Bu arada menekşeyi bulan çocuk çiçeği kecinin (kenevir sopası) ucuna takar ve toplanan yumurtaları koymak için bir sepet bulunur. Menekşeyi ilk bulan çocuğun doğal lider olarak grubun başına geçmesiyle sözlü şiir eşliğinde bütün köy dolaşılır. Böylece baharın geldiği köylüye müjdelendir. Müjdeyi duyan ev sahipleri çocuklara yumurta verir. Kapı kapı bütün köy dolaşıldıktan sonra çocuklar topladıkları yumurtaları bir alanda paylaşırlar ve dağılırlar. Ritüel kökenli bu kutlama böylece son bulur.

Melemşe, “takvimsel ritler” içinde yer alır. Takvimsel ritler Hanko’ya (2006, s. 132) göre “dönemler halinde ortaya çıkan, topluluk tarafından organize edilen ve sosyo-ekonomik mevsimlerin çoğunlukla başında ya da sonunda yapılan ritlerdir” ve “doğanın gözlemlenmesi sonucu ortaya çıkan doğal takvimi izledikleri, ekonomik ilişkilere dayandırılan ekonomik takvimi takip ettikleri ve sosyal etkileşimi düzenleyen bayram takvimini izledikleri için yazılı hiçbir takvim bulunmamasına rağmen takvimsel ritler olarak adlandırılır”. Buna göre Melemşe mevsim başında yer alan, doğal takvimi izleyen ritlerdendir.

Amacı, işlevi ve içerdiği çeşitli yapısal unsurlar açısından takvim ritleri, mevsimsel bayramlar, bahar bayramları, ritüelistik kökenli bayramlar ve ritüelistik kökenli eğlenceler arasında sayabileceğimiz Melemşe’nin yapısal özellikleri arasında bulunan unsurlar arasında;⁵ adlandırma, zaman ve süre, mekân, hazırlık, katılımcılar, başlangıç, sözlü şiir, bahşiş ve bitiş yer almaktadır. Söz konusu bu unsurlar aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Adlandırma: Bu kutlama adını yerel söyleyişle “melemşe” şeklinde olarak telaffuz edilen, kırlarda açan menekşe (*viola odorata*) çiçeğinden almaktadır. Menekşelerin açması baharın gelişi olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple temel malzeme menekşe çiçeğidir (Fotoğraf 1). Ritüelin gerçekleşmesi sırasında söylenen tekerlemenin ilk mısraı da “melemşe, melemşe” diye başlamaktadır. Kaynak kişiler tarafından bu kutlama “Melemşe çağırma”,⁶ “Melemşe bağırma” olarak ifade edilmektedir. Bu adlandırma yerel bir adlandırmadır.

⁵ Melemşe’nin yapısı, “Türk eğlencelerinin yapısı”ndan (Özdemir, 2005) yola çıkılarak tespit edilmiştir.

⁶ Melemşede “çağırma” hem “herhangi birinin bir yere gelmesini istemek, davet etmek” hem de “yüksek sesle şarkı, türkü söylemek” anlamlarına gelmektedir.



Fotoğraf 1. Menekşe



Fotoğraf 2. Menekşe ve kecin

Zaman ve Süre: Geleneksel bayramların kutlandığı yılın iki devresi kış gün dönümü, yılın en kısa günü ve uzun gecesi; yaz gün dönümü, kış bitimi ile yaz başlangıcı arasındadır (Alangu, 2020). Melemşe takvimin belli bir gününe bağlı olarak değil tabiattaki değişimin gerçekleşmesine bağlı olarak kutlanmaktadır. Bunu belirleyen menekşe çiçeğinin açmaya başlamasıdır. İçinde bulunulan yılın hava şartlarına bağlı olarak menekşelerin açtığı tarih değişebilmektedir. Bu vakit genel olarak şubatın ortalarından mart ayının başlarına kadar değişebilmektedir. Kutlamanın zamanı ve başlaması çiçeğin ilk görüldüğü andır. Melemşe'ye çağırma kırdaki menekşeyi bulan çocuğun bağırmasıyla başlar. Köyün kapı kapı dolaşılıp Melemşe tekerlemesinin her kapının önünde söylenmesinin ardından toplanan bahşişlerin paylaşımıyla son bulur. Melemşe'nin süresi; melemşenin kırdaki bulunup bahşişlerin paylaşarak çocuklarının dağılmasına kadar geçen zaman dilimidir.

Mekân: Melemşe, menekşe çiçeğinin bulunduğu çayırılık, çimenlik alanda başlayıp; kapı kapı dolaşarak Melemşe'nin çağrıldığı köy ortamında devam eder. Toplanan bahşişlerin/yumurtanın rahatlıkla paylaşıldığı bir alanda son bulur. Kaynak kişilerin dediğine göre diğer köylerde böyle bir âdet yoktur (KK.1, KK. 2, KK. 5, KK. 6, KK. 7, KK. 8). Dolayısıyla Melemşe'nin mekânı için yukarı ve aşağı mahalleleriyle Ortaköy diyebiliriz.

Hazırlık: Melemşe'ye çağırmada menekşe ve menekşenin ucuna takıldığı kecin⁷ kullanılmaktadır (Fotoğraf 2). Melemşe'ye hazırlık kırdaki bulunan menekşenin bir kecinin ucuna takılması ve yumurtaların/bahşişin koyulacağı sepetin bulunmasından ibarettir. Bu hazırlık menekşeyi bulan çocuk veya bu çocuğun büyükleri tarafından gerçekleştirilir. O evde uygun bir sepet yoksa çocuk veya diğer çocuklar tarafından başka evlerden sepet temin edilebilir. Menekşe çiçeğinin

⁷ kecin: Kendir sapı.

kecinin ucuna takılma sebebi menekşenin herkes tarafından görülmesini sağlamaktır. Kecinin kullanılmasının özel bir sebebi yoktur. Taşköprü ve çevresi kendir üretiminin yapıldığı önemli merkezlerden biridir.⁸ Dolayısıyla kendir sapı boldur ve kolay bulunmaktadır.

Katılımcılar: Meleş'nin katılımcıları ergenlik çağına gelmeyen kız ve erkek çocuklardır. Gözlem ve mülakatlara göre Meleş'e katılma yaşı 5-6 yaşlarından 12-13 yaşlarına kadardır. Bu durumu kaynak kişiler şu cümlelerle ifade etmektedirler: "Yürüeyilen katışıya bu işe, bağırabilen" (KK. 5). "Meleş'e uşakken⁹ bağıururduk canım, uslanınca¹⁰ bağıurmaduk" (KK. 4). Menekşeyi bulan çocuğun bağırmasıyla bireysel olarak başlayan ritüel diğer çocukların katılımıyla devam eder. Grup giderek büyür. Alangu (2020) yıl başı bayramlarında genç oğlanların, nadiren de olsa genç kızların, evlerin kapı önlerinde şiir ve şarkı söylediklerini belirtmektedir. Özdemir (2005) Çiğdem Pilavı, Saya Gezme, Koç Katımı, Koyun Yüzü gibi ritüelistik kökenli eğlencelerin erkekler ve erkek çocuklar tarafından gerçekleştirildiğini; Beverely J. Stoeltje (2005) ise "Festival" adlı çalışmasında festivallerde cinsiyet ayrımının önemli olduğunu, bereket ritlerinin cinsiyet ayrımına vurgu yaptığını söylemektedir. Gözlemediğimiz Meleş'te katılımcılar kız ve erkek çocuklardan oluşmaktaydı. Farklı yaş gruplarındaki kaynak kişilerin ifadelerine göre kendi çocukluklarındaki Meleş'e kızların katıldığı da katılmadığı da görülmektedir. 1941 doğumlu kaynak kişi¹¹ kendi zamanlarında kız erkek ayrımının olmadığını söylerken (KK. 3), 1964 doğumlu kaynak kişi ise "bizim tayfada kızlar katılmazdı" (KK. 5) demiştir. Buradan anlaşıldığı üzere katılımcıların cinsiyeti dönemin anlayışına göre değişmektedir. Günümüzde erkek çocuklarla birlikte kız çocuklar da katılmakta, cinsiyet ayrımı gözetilmemektedir.

Katılımcıların rollerine bakıldığında menekşeyi kırdı ilk olarak bulan çocuğun grubun doğal lideri olduğu, grubu onun yönlendirdiği görülmektedir. Grup liderinin cinsiyetinin ve yaşının önemi yoktur. "İster beş yaşında olsun, ister on yaşında olsun fark etmiya. O meleşmeyi bulanın hakkudur" (KK. 5).

Meleş'nin gerçekleşmesinde çocuk grubu dışında rolü olanlar için tüm köylü denilebilir (Fotoğraf 3-4). Meleş tekerlemesini söyleyen çocuklara ev halkından herhangi biri bahşış verir. Karşılıycılar çocukları "hoş geldiniz" sözü ile karşılayıp, "güle güle" diyerek uğurlayabilmektedirler. Bağlama göre farklı diyalogların gerçekleştiği de olur. Bazen de çocuklara hangi eve gitmeleri gerektiğini,

⁸ 2011 yılındaki bir gazete haberine göre Taşköprü'de son iki yıldır kendir ekilmemektedir (Çiftçi artık kendir ekmiyor, 2011).

⁹ uşak: Çocuk.

¹⁰ uslanmak: Büyüme, ergenlik sonrası.

¹¹ Kaynak kişi Ortaköy'e gelin olarak 12-13 yaşlarında gelmiştir. Kendi köylerinde bu âdetin olmadığını, köye gelin olarak geldiğini, o zamanlar kızların da erkeklerin de katıldığı söylemiştir (KK. 3).

kimin evde olup olmadığını söyleyerek yol göstermektedirler. Melemşe'ye çağırma grubunu oluşturan çocukların birbirini harekete geçirici ya da ortak hareket etmek için “hadi başlayalım”, “hadi arkadaşlar”, “hadi gidelim”, “yoklar”, “burayı bitirdik”, “kimse yok”, “yukarı gidelim”, “geliyorlar” gibi ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir.



Fotoğraf 3. Melemşe çağıran çocuklar Fotoğraf 4. Melemşe'de yumurta verirken

Başlangıç: Ritüel kökenli törenler gelenekte var olan bir çatıya göre icra edilmektedir (Özdemir, 2005). Günay (1995, s. 2) ritüeli, “bir örnek üzerine kalıplaşmış davranışlar ve töreler bütünü” olarak tanımlarken bir başka tanıma göre de; “Ritüel, yazıya geçmemiş, hiç değişmeyen ifadelerin ve belirli şekildeki hareketlerin kesin sıralarla oyuncular tarafından ortaya konulması”dır (Rappaport, 1997, s. 106). Tanımlarda ritüelin kalıplaşma ve değişmeme özellikleri dikkat çekmektedir. Bu sebeple ritüel kökenli törenler “ana izlek bakımından değişime en dirençli türlerden biri” (Özdemir, 2005, s. 147) olarak görülmektedir. Kaynak kişiler bu kalıplaşmayı ve sürekliliği “Bu böyle sürüyo, ta ezelden beri” (KK. 3, KK.4) cümlesiyle ifade etmektedir. Kırdaki bulunan menekşe çiçeğinin bir kecinin ucuna takılmasıyla başlayan Melemşe'nin başlangıç kalıbını menekşeyi bulan çocuğun “melemşe, melemşe” diye yüksek sesle bağırması oluşturur.

Sözlü Şiir: Çocuklar; menekşeyi ucuna taktığı kecini eline alan lider çocuk önde, diğerleri arkada veya yanlarında kapı kapı dolaşırken her evin önüne geldiklerinde aşağıdaki sözlü şiiri söylerler. Bu şiir Nevruz, Hıdrellez, Çiğdem gibi diğer ritüelistik törenlerde benzerlerinin söylendiği ve Duymaz'ın (2002, s. 134-213) “tören ve inanç tekerlemeleri” arasında değerlendirdiği tekerleme örneklerindedir. Melemşe'de söylenen sözlü şiir şöyledir:

Melemşe, melemşe
 Melemşeye ne gerek
 Bir yumurtacık gerek
 Derelere tepelere sel gerek
 Ekinlere gül gerek
 Verenin oğlu olsun
 Vermeyenin sidikli, sümüklü bir kızı olsun
 (Onu da Allah alsın)¹²

Sedat Veyis Örneke (2017) göre tören esnasında söylenen sözler taklit ile sözün büyüsel gücünü içermektedir. Sonbaharda ölen ve tohumları toprağa karışan bitkiler baharda eriyen kar suları ve yağın yağmurlarla dirilecektir. Toprak ananın tohumlarının yeşermesi için eril göğün suyuna ihtiyacı vardır (Özdemir, 2006). Bu sözlü şiirdeki “sel” gökten gelen suyun toprağı döllemesiyle ekinlerin/tabiatın yeşermesinin; “ekin”, “oğlan” ve “kız” vurgusu çoğalma, üreme, doğurganlık ve yaratılışın¹³ şiirsel ifadeleridir. Yeni yıl bayramlarında “Bitkilerin tekrar canlanması ve büyümesine ilişkin mevsim döngüsü, tahıl ile sembolize edilmiştir” (Frankena, 1953, 67; Postgate, 1974, 56-6; aktaran Ökse, 2006, s. 53). Ayrıca tören yemeklerinde buğdaygillerin önemli oluşu da buğdayın bereket ve çoğalma ile ilgisine bağlanmaktadır (Sagalayev ve Oktyabrskaya, 2013).

Melemşede her kapıda tekrarlanan tekerlemede görülen insan bitki benzerliği, “mitolojik ve ritüel geleneğin her evresinde görülmektedir.” Altaylıların çeşitli dualarında bunu görmek mümkündür (Sagalayev ve Oktyabrskaya, 2013, s. 57). Sagalayev ve Oktyabrskaya’ya göre (2013, s. 197-198), “İçinde istenilen dünyayı yaratma olanağının saklı olduğu dil, sadece şiirsel ve ritmik olarak organize edilmiş konuşmayla gerçekleşebilir” ve kafiyeli konuşma güzel olmanın yanında doğru olarak da kabul edilmektedir. Onlara göre kozmik düzenin göstergesi, garantisi ve hayatın nabızı olan ritmin değerini geleneksel toplum hissetmekteydi. Sözlü şiirde ifadesini bulan toplumsal bilginin “aynı zamanda, dildeki metnin, ses, vücut, mimikler, el-kol hareketleri, ritm ve ritüel eylemden ayrılmaz birliktelik içinde, çok yönlü sanatsal iletişim araçları aracılığıyla sunumuna dikkat edil”mektedir (Assmann, 2001, s. 60). Melemşedeki sözlü şiire söz konusu unsurlar eşlik etmektedir. Çocuklar Melemşe tekerlemesini her evin önüne geldiklerinde yüksek sesle, belli bir ahenk ve ezgi ile icra etmektedirler.

Hediye/Bahşış: Ritüel kökenli törenlerde, töreni düzenleyenlere hediye verilmesi törenin önemli pratiklerinden biri olarak kabul edilmekte; hediye verilme-

¹² Bu son mısra gözlemlenen Melemşelerde geçmemekte, mülâkatlarda kaynak kişilerin söylediği Melemşe tekerlemesinde geçmektedir.

¹³ Yaratılış ve buğday ilişkisinin bir yorumu için bakınız: (Tatçı, 2014, s. 20).

mesi uğursuzluk, kötülük ve bereketsizlik olarak görülmektedir (Özdemir, 2005). Hayvancılık ve tarımla uğraşan Ortaköy halkı için uzun süren kışın ardından baharın gelişi önemli bir hadisedir. Baharın gelişinin habercisi ise Ortaköylüler için menekşe çiçeğinin açmasıdır. Bu sevinçli haberi, menekşelerin açtığını müjdeleyen çocuklara müjdelik olarak yumurta verilmektedir. Bahşış vermek için menekşe görmek istenir: “Melemşeyi görmezsen yımirtayı vemezsin” (KK. 4). Kaynak kişilere göre bahşış vermeyen olmaz (KK. 5, KK. 7); çocuklara göre ise nadiren olabilmektedir. Kaç yumurta verileceği konusunda bir ölçü yoktur. Hane sahipleri bir ya da daha fazla yumurta verebilmektedir. Kaç yumurta verileceğini bazen evdeki yumurta sayısı da belirleyebilmektedir. Gözlemlenen Melemşede bazı kişiler iki yumurta vermek istediklerini ancak o gün tavukların bir tane yumurtladıklarını çocuklara yumurta verirken özellikle dile getirmişlerdir. Bütün evler dolaşıldıktan sonra biriken yumurtalar katılımcı çocuklara eşit olarak dağıtılır. Çocuklar yumurtaları paylaşmak için lider konumundaki çocuğun yanında birikirler ya da daire olurlar. Dağıtma işini grubun lideri konumundaki çocuk yapar (Fotoğraf 5-6). Katılımcı sayısına eşit olarak bölünemeyecek şekilde yumurta artarsa yumurtalar menekşeyi bulan çocuğun, grubun lideri konumundaki çocuğun hakkıdır.



Fotoğraf 5. Toplanan yumurtalar



Fotoğraf 6. Yumurtaların paylaşılması

Çocuklara verilen bahşışı, kişinin kutsal olanla bağ kurmak için çocukları aracı kılması olarak okumak mümkündür. Aslında yumurta Marcell Mauss'un (2018) belirttiği gibi tanrılara ve doğaya niyet edilerek insanlara verilmekte ve kötü etkiler uzaklaştırılmaktadır. Bu bahşış sayesinde tanrının merhameti cezbedilerek yılın bol ve bereketli geçmesi sağlanmış olacaktır. Tekerlemenin sözlerinde de dikkat çekildiği gibi hediye vermemek sadece bereketsizlik kaynağı değil felaketlerin de başlangıcı olacaktır. Tekerlemenin sözleri veren için “dua”, verme-

yen için “beddua” niteliğindedir. Birinin bedduasını almak kötülükleri harekete geçirir. Yumurta vermemeye kimse cesaret edemez ya da çok az kişi cesaret eder ki gözlemlerimize göre bu kişiler çocuklar arasında “cimri” olarak tanınmaktadır. Döngüsel/dairesel zaman anlayışında yeni yıl, başlangıç zamanına dönüşür. Her yeni yılda varlık âlemi yeniden yaratılır. Mitler ritüeller aracılığıyla hayata geçirildiğinden günümüzde devam eden bu ritüel ile, artık farkında olunmasa bile, başlangıç anıyla mitik bir bağ kurulmaktadır. Mircae Eliade’ye (2001, s. 61) göre “En yetkin yenilenme Yeni Yıl’da, yeni bir zaman çevriminin törenle başlatılması sırasında olur. ... Her Yeni Yıl, Yaratılışı yeniden başlatır”. Bu bağlamda Melemşe’de bahşış olarak verilen yumurta da, “kutsal olanla kurulan bağı armağan üzerinden dolayımlyarak kozmosla olan mitik bağlarını yeniden üretmek olarak yorumlanabilir” (Ölçer Özünel, 2013, s. 56).

Yumurtası olmayanlar şeker, ceviz, elma ve para da verebilmektedir. Bununla birlikte yapılan gözlem ve görüşmelere göre temel bahşışın yumurta olduğu anlaşılmaktadır. Yumurta; Nevruz, Hidrellez vb. kutlamalarda pişmiş ve boyalı iken burada “çığ”dır. Tabiatın canlanmaya başladığı böyle bir zaman diliminde gerçekleştirilen ritüelde bahşış olarak yumurtanın verilmesinin ilk bakıştaki pratik sebebi köylerde hemen her evde yumurtanın bulunması, yumurtanın sözlü kültür çevrelerinde alış-veriş ilişkileri bağlamında “para” yerine kullanılıyor olması olarak görünse de böyle bir ritüelde yumurtanın sembolik bir anlamı söz konusudur. Yumurta tavuk ve civciv ilişkisi bağlamında “ikinci doğumu” temsil eder (Eliade, 1992). Böylece var olan tabiatın baharda yeniden canlanması “yeniden doğuş”u simgeleyen yumurtayla ifadesini bulur. Eliade’nin dediğine göre “kozmetik yumurta, kozmik zamanın ifadesi olan Yıl’la biçimsel olarak özdeşleştirilmiştir” (1992, s. 73). Uno Harva’nın (2015, s. 69) tespitlerine göre dünyanın yaratılışı ile ilgili Doğu Asya’daki inançlarda “yeryüzü ve gökyüzünün yumurta biçimli bir kaos oluşturduklarına, bu kaosun içinde bütün varlıkların tohumunu barındırdığına; hafif ve aydınlık parçalarının yükselip, ağır ve karanlık olanların alçılmasıyla yeryüzü ve gökyüzü meydana geldiğine inanılmakta”, bu inancın kaynağının da “dünya yumurtası”na dayandığı bilgisini akla getirmektedir. Sagalayev ve Oktyabrskaya (2013) ise yumurtanın ve tohumun “saklı hayat”ın iki sembolü olduğunu belirtmektedir. Tabiat yeniden canlanırken bunun sembolik ifadesi yumurtadır.

Bitiş: Melemşe ev ev gezilerek toplanılan yumurtaların tek tek paylaşılmasının ardından çocukların dağılmasıyla son bulur.

Melemşe’nin yapısı incelendiğinde bu yapının; Assmann’ın (2001, s. 59) belleğin toplumsal birliği sağlayabilmesi ve eyleme geçirebilmesi için gerekli olan “kaydetme, çağırma ve iletme ya da şiirsel biçim, ritüel sunuş ve toplumsal katılım” olarak ifade ettiği üç şartı taşıdığı görülür. Şiirsel biçim- melemşe tekerlemesi; ritüel

sunuş-melemşeye çağırma; toplu katılım da ritüeli gerçekleştiren çocuk grubudur. Buna göre Melemşe toplumsal kimliğin oluşmasında ve sürekliliğinde önemlidir.

“Melemşe”nin yukarıda anlatılan yapısı bu kutlamanın da “Çiğdem” de olduğu gibi “amacı mevsimsel olarak baharın takvimsel olarak yeni yılın gelişinin sembollerinden biri olan kır çiçeklerinin ve münhasıran çiğdemlerin [burada melemşenin] çıkmasını temel alan bir kırsal alan ritüelidir ve tabiatla yerleşim yerinin birbirinden uzak olmadığı, çocukların kolay ve güvenli bir şekilde kırlara çıkabildiği bir ortamın kültürü” (Oğuz, 2014, s. 33) olduğu değerlendirilmesini yapabiliriz.

Geleneksel Bilgi Bağlamında Melemşe

İlkbaharın gelişiyile gerçekleşen bayramların amacı hasadın bolluğu ve korunması içindir (Alangu, 2020). Yerel bir kutlama olan Melemşe de baharın gelişini, yazın gelmekte olduğunu haber vermek için, “Yaza karşılık gibi melemşe bittiğünden,¹⁴ yaz geliyo gibisinden melemşe bitiyö diyerek” (KK. 5) yapılır. Amacın bereket ve bolluğu sağlamak olduğu söylenen tekerlemenin sözlerinden anlaşılmaktadır: Derelere tepelere sel gerek/Ekinlere gül gerek. Bu amaçla gerçekleştirilen Melemşe'nin geleneksel bilgi bağlamında açık veya örtük işlevleri söz konusudur. Geleneksel bilgi Özdemir (2018, s. 6-25) tarafından “daha çok gelenek kültürü bağlamında yaşamını sürdüren birey ve toplumun doğayla etkileşimlerinin ürünü ve bütünü olarak” tanımlanmıştır ve “geleneksel bilginin, kültürel ifadelerin, dolayısıyla folklorun veya gelenek kültürünün ‘ticari, biyo-çeşitlilik, gıda ve tarım, insan hakları, inovasyon ve yaratıcılık, kültürel miras ve kültürel çeşitlilik’ boyutları bulunmaktadır”. Melemşe, yaşayan bir geleneksel kültür unsuru olduğundan somut olmayan kültürel mirasın (SOKÜM) alanına da girmektedir. SOKÜM Sözleşmesi'nde tanımlanan somut olmayan kültürel miras alanlarından bir tören olması dolayısıyla “Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler”e; geleneksel bilgi ile olan ilgisi dolayısıyla “Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar”a dâhil edilebilir.¹⁵

Melemşe'nin yukarıda belirlenen yapısal unsurları sembolik birer biçim olarak kabul edilebilir. Özdemir'e (2017, s. 527) göre “alıcılar tarafından farklı şekillerde algılanabilen semboller aynı zamanda mesajları özetleyebilme yeteneğine de sahip” olduğundan “sembolik biçimlerle geleneksel bilginin geniş bir bölümünün aktarımı mümkün olmaktadır.” Melemşe, geleneksel çevre bilgisi bağlamında önemli bir kutlamadır.¹⁶ Çevre ile ilgili karşı karşıya kaldığımız problemlerin or-

¹⁴ bitmek: Topraktan çıkararak yetiştirmek.

¹⁵ SOKÜM Sözleşmesine göre halkbilimi kadroları için bkz: (Oğuz, 2016, s. 129-144). Sözleşme metni için bkz. (Somut Olmayan Kültürel Miras Sözleşmesi, 2002; UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 2020a).

¹⁶ Geleneksel çevre bilgisi, geleneksel ekolojik bilgi (GEB) olarak da ifade edilmektedir (Yolcu ve Aça, 2019)

taya çıkmasında ve ortaya çıktıktan sonra da çözülememesinde yerel bilgiyle bağın kopmasının olduğu da ileri sürülebilir. Yerel bilgi üreticilerini çevreyle bir bütün olarak düşünmek gerekir. İnsanoğlunun tabiatı algılayışı şüphesiz her dönemde farklıdır. Mitik dönemden bugüne gelinceye değin bu bilgi değişerek ve işlenerek gelmiştir. Yerel bilgi, geleneksel davranış biçimleri anlaşıldıkça; yeni bakış açıları, dünyaya ilişkin yeni algılar kazanmak mümkün olacaktır. “Melemşe”nin sürekliliğinin sağlanması çevre algısının sürekliliğinde de önemli olacaktır. Çünkü “geleneksel toplum kültürünü birbiriyle bağlantılı ve bütüncül olarak korur ve yaşatır. Dolayısıyla bir gelenekle ilgili bilgi ve deneyimlerin korunması, diğer geleneklerin de yaşatılması anlamına gelir” (Özdemir, 2018, s. 7).

Zaman kavramının oluşmasında tabiattaki değişim ve törenler etkilidir. Melemşe'nin her yıl menekşe çiçeklerinin açmasıyla gerçekleşmesi tarım ve hayvancılıkla uğraşan Ortaköylüler için baharın geldiği bilgisini içermektedir. Melemşe; mevsim döngüsüne ve bu döngüye bağlı olarak açan menekşe çiçeğine bağlı bir tören olması dolayısıyla halk takvimi, halk meteorolojisi ve halk botanigi alanlarında geleneksel bilgi içermektedir. Bu töreni gerçekleştiren çocukların tabiatla olan bağı devam etmektedir. Yaşadığı yörenin yerel anlamda geleneksel bilgisine sahip olan çocuklara katılan daha küçük yaştaki çocuklar görerek, yaşayarak bu bilgileri kendinden sonraki nesillere aktarmaya devam edeceklerdir. Bununla birlikte bu kutlamanın sürekliliği işlevselliğine de bağlıdır. Özdemir'in (2018, s. 8) de dediği gibi “köken bağlamında geleneksel bilgi ve deneyim belleği, eskiliği, kaynağı veya elde edilme biçiminden çok işlevlerine bakılarak değerlendirilir ve önemsenir. Bu nedenle geleneksel kültürün özünü işlevselliği oluşturur. İşlevsel olduğu sürece ilgili bilgi ve deneyim belleği bir sonraki nesle aktarılır. Gelenek, bilgi ve deneyim kalıplarıyla geçmişten bugüne, ilgili kalıpların eleştirel yaratıcı yaklaşımlarla güncellenmesi ve dönüştürülmesiyle de geleceğe aktarılır.” Melemşe; başka işlevlerinin yanında içeriğindeki geleneksel bilgi bağlamında işlevsel bir kutlamadır. Köyde, tarım ve hayvancılığa bağlı yaşamın sürekliliği Melemşe'nin bu bağlamdaki işlevinin de sürekliliğini sağlar.

Melemşe'nin kutlanması muhtevasında var olan ekolojik bilginin sürekliliğini sağlamakta ve böylece çevre duyarlılığı geliştirmektedir. Bu kutlamanın gerçekleşmesi menekşe çiçeğinin yetişmesine bağlıdır. Yörede yetişen çocuklar bu çiçeği tanımaktadır. “Geleneksel bilgi ve deneyim belleği, gelenekselin doğal çevreyle etkileşimlerinin ürünüdür. Bu nedenle de doğal çevrenin korunması, öncelikle geleneksel bilgi ve deneyim belleğinin korunmasına ve geçerliliğinin sürdürülmesine bağlıdır” (Özdemir, 2018, s 21). Çevresini tanıyan bireyde çevreyi koruma bilinci gelişir. Melemşe'nin sürdürülmesi geleneksel bilgi ve deneyim belleğini ihtiva etmesi açısından ayrıca önemlidir.

Melemşe içerdiği çevreyle ilgili geleneksel bilgi açısından *Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri 2030* için de dikkate alınabilecek bilgiler içerir. Melemşe; Sürdürülebilir Kalkınma'nın 17 amacı arasında 15. madde olarak belirlenen “Karasal Yaşam” maddesinde ifade edilen “Ortak mirasımızın bir parçası olan doğal yaşam alanları ve biyo-çeşitliliğin kaybını azaltmak için hemen eyleme geçilmelidir” (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, 2020) maddesindeki hedefe ulaşmak için dikkate alınabilecek bir törendir. Yukarıda da ifade edildiği gibi tabiattaki değişimin gözlemlenerek kutlandığı bir tören olan Melemşe bitki çeşitliliğine, tabiattaki döngüye dikkat çekerek çevre bilinci oluşturacaktır.

Melemşeyi bulan çocuk o yılki kutlamanın lideri olur. Çocuklar onun yönlendirmesiyle ritüeli gerçekleştirir. Ritüelin gerçekleştirilmesi çocuklarda liderlik etme, lider olma, bir gruba yön verebilme duygusunu geliştirir. Bu işlev geleneksel bilgi bağlamında halk hukuku açısından önemlidir. Grup, liderin yönergeleri doğrultusunda hareket etmelidir. Melemşe'nin sonunda toplanan bahşişlerin yumurta, ceviz, elma, para vb. paylaşımı eşitlik, adalet gibi değerleri geliştirirken halk hukuku artan yumurtanın grup liderinin olduğunu söyler ve bu bilgiye kimse itiraz etmez. Grup liderinin yönlendirmesiyle birlikte hareket eden çocuklarda birlikte hareket etme, topluca iş yapma bilincinin yerleşmesi halk hukuku açısından ele alınabilecek imece usulü iş yapma davranışının gelişmesine hizmet eder.

Melemşe'nin her baharda tekrarı kültürel sürekliliği sağlar. Her yıl Melemşe'ye yeni bireyler katılır. Dâhil oldukları köye ait bir kültür unsurunu görerek, duyarak, yaşayarak öğrenirler. Böylece kültürel aktarım ve süreklilik sağlanmış olur. “Bayramlar ve ritüeller, düzenli tekrarları ile kimliği koruyan bilginin iletilmesi ve devredilmesi, böylece kültürel kimliğin yeniden üretimini üstlenirler. Ritüel tekrar, grubun zaman ve mekânsal birlikteliğini garanti eder” (Assmann, 2001, s. 60). Böylece Melemşe'nin kuşaklar arası aktarımıyla bireyde bir yere, bir topluluğa ait olma bilgisi yerleşir.

Melemşe'de her kapıda tekrar edilen sözlü şiir yeni yetişen bireylerde estetik duygunun gelişimine hizmet eder. Diğer taraftan şiirsel biçim toplumsal kimliği koruyan bilginin bellekte saklanabilmesinin yollarından biridir (Assmann, 2001). Melemşe tekerlemesi yukarıda belirtildiği üzere yaratılışın kökenine dair bilgileri sembolik olarak kuşaktan kuşağa aktarmaktadır. Bu ritüeli gerçekleştirirken çocuklar aynı zamanda eğlenmektedir. Nevruz, Hıdrellez, Çiğdem gibi ritüelistik törenlerin önemli işlevlerinden biri eğlenmedir.

Melemşe'nin ne zamandan beri gerçekleştiği konusunda kaynak kişiler; “Beni bileli böyle var. Babamgilin gününden veya dedemgilin gününden kalma bi şey bu.”; “Bu böyle sürüyo, ta ezelden beri” (KK. 3, KK. 4); “Her sene yeniden yetişen çocuk aynısını yapıya bi sene sonra gine.” (KK. 4) ifadelerini kullanmaktadırlar.

Ortaköylüler ezelden beri sürdürdüğüne inandıkları bu geleneğin değişmediğini düşünmektedirler. Shils'e (2002) göre kuşaklar, intikal ettirilen bir geleneği, bir zincir serisi içerisinde değişmesiyle birlikte özüne bağlı olarak kabul ederler. Gelenekler kuşaktan kuşağa nakledilebilirse yaşamayı başarır. Shils'in de dediği gibi herhangi bir gelenek, temsiliyetini üstlenen kişiler olmazsa, kendi başına yok olup gider. Melemşe'nin günümüzde tekrarlanıyor olması bu kutlamayı üstlenen nesillerin sürekliliği sayesinde. Küçük çocuklar büyük çocukların yanında ve arasında, katılarak ve uygulayarak Melemşe'yi gerçekleştirmekte, böylece kültürel aktarım doğal yolla gerçekleşmektedir. Kutlama her yıl olduğundan yaşı bu kutlamaya katılabilecek olgunluğa erişen, 4-5 yaşlarına gelen çocukların gruba dâhil olmasıyla geleneğin sürekliliği kendiliğinden sağlanmış olmaktadır. Kaynak kişiler bu sürekliliği; "Ben senden görüyün benden bu görüya, böyle devam edip gidiya. Biz sürdürdük şimdi de bizim çocuklar sürdürüyo bu sefer de" (KK. 5) cümleleriyle ifade etmektedirler.

2008'de 26 Mart'ta, 2016'da 21 Şubat'ta gerçekleştirilen "Melemşe" 2017'de martın ortasında kutlanmıştır. 2016'da yapılan gözlemlerde kaynak kişiler Melemşe'nin devam edeceği konusunda endişeli idiler. Çünkü köylüler şehre göç etmiş, ilkokul kapanmıştı. Köye hafta sonları gelen bazı ailelerin çocuklarının yaşı Melemşe'ye katılma yaşını geçecekti. Birkaç çocuğun yaşı ise çok küçüktü. Geriye kalan 2-3 çocuk Melemşe'ye çıkmayabilirdi. Köylüler yüzyıllardır süren bu geleneğin de unutulacak olmasından son derece endişeli ve üzgündüler (KK. 7). 2017'deki görüşmelerde kaynak kişilerin Melemşe'nin yapılmış olmasından dolayı mutlu oldukları gözlemlenmiştir (KK. 7). 2018 yılında da yapılan Melemşe, 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleşmemiştir. 2020'de Melemşe'nin yapılmama sebebi olarak içinde bulunduğumuz Covid-19 pandemisinin yarattığı şartlar gösterilmektedir. Jandarmalar köylerde dolaşmış, köylüler "sosyal mesafe" konusunda sürekli uyarılmıştır (KK. 2, KK. 7, KK. 8). 2020'de Melemşe'ye çağırmanın gerçekleştiği zaman dilimi Türkiye'de ilk vakanın görüldüğü ve pandemi ile ilgili ilk önlemlerin alınmaya başladığı dönemle denk gelmiştir. Ancak 2019 yılında da Melemşe'nin yapılmadığı görülmektedir.

Son iki yıldır çocukların Melemşe'ye niçin çağırmadıkları sorulduğunda kaynak kişilerin verdiği yanıtlar günümüz yaşam biçiminin geleneksel kültürün sürekliliğini kesintiye uğratması olarak değerlendirilebilir. Kaynak kişilere göre köyde çocuk sayısının azalması,¹⁷ köyden yaşanan göç sebebiyle çocukların vaktinin daha çok aileleriyle birlikte Taşköprü ya da Kastamonu'da geçtiği, köye sadece tatillerde gelen çocukların birbirleriyle iletişim kuramamaları, kaynaşamamaları Melemşe'nin yapılmama sebepleridir (KK.2, KK. 7, KK8). Genel olarak göç, de-

¹⁷ 26. 07. 2020 tarihli görüşmede köyde biri 2-3 yaşlarında biri 6-7 yaşlarında iki çocuk bulunduğu söylenmiştir (KK. 2, KK. 8).

ğışen teknoloji ve iletişim biçimleri vb. sebeplerle köy yaşamındaki iletişimin ve yaşam şeklinin farklılaşmakta olmasının da devam edegelen geleneksel bilgi ve kültürü kesintiye uğrattığı, bundan Meleşe'nin de payını aldığı söylenebilir. Köyde tarımın makineleşmesi, cep telefonları ve internet erişimi yetişkinler arasındaki iletişimi azaltmış, imkânı olanlar bahçe duvarlarını mümkün olduğunca yükseltmiş, kapılarının önüne köpekler koymuş ve böylece çevreyle kurulan bağ daha çok isteğe bağlı olarak şekillenmeye başlamıştır. Mesela köylüler eskiden olduğu gibi birbirine rahatlıkla girip çıkamamaktadır. Akşam oturmaları olmakla birlikte köyde eskiden olduğu gibi kolay ve rahat iletişim kurulamamaktadır. İletişimde ve günlük hayatta yaşanmakta olan bu değişimlerden çocuklar arasındaki iletişim de etkilenmektedir. Sosyal ilişki kurmakta istekli görünmeyen çocuklar oyun arkadaşları bulsalar dahi birbirlerinin yerine cep telefonlarıyla oynamaktadır (KK. 8).

Yaşanan bu süreç “Meleşe”nin sürekliliğinin kesintiye uğrayabileceğini düşündürmektedir. Bu durum aynı zamanda Meleşe etrafında oluşan geleneksel bilginin yeni nesillere naklinin kesilmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, UNESCO tarafından 2003 yılında kabul edilen “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi”nin dikkat çektiği “koruma”, “yaşatma”, “gelecek kuşaklara aktarma” ve “yaşayan kültürün bir parçası olma” gibi yaklaşımlarıyla kırsaldan kente, yerelden genele taşınarak güncellenme ve böylece sürekliliğinin sağlanmasının mümkün olup olamayacağı tartışılmalıdır.

Meleşe bağlamında kuşaklar arası kültürel bellek aktarımının kesintiye uğramasında köyden şehre göç, köyde kalan nüfusun yenilenememesi, formal eğitim süreçlerinde halk kültürünün, geleneksel bilginin kendine yer bulamamasının başlıca etkenler olduğunu söyleyebiliriz. Göçle birlikte kırsaldaki kültür şehre taşınmamakta ve köyden göçenler şehir kültürünü model almaktadırlar. Böylece “yüzyıllardır” sürmekte olan bir gelenek kesintiye uğramaktadır. Göçün bir sonucu da köyde kalan nüfusun çoğunlukla yaşlılardan oluşmasıdır. Meleşe çocuklar arasında gerçekleşen bir ritüel olduğundan köyde yaşamakta olan ve henüz örgün eğitim yaşına gelmemiş birkaç çocuğun da kendinden birkaç yaş büyük, örgün eğitim yaşındaki çocuklar şehirde olduğundan ritüel kökenli bu kutlamayı göreyerek, uygulayarak öğrenme imkânları kalmamıştır. Köyde çocuk grubu kalmayınca Meleşe de kolektif bir bellek ürünü olarak hatırlanıp icra edilmemektedir.

Çocukların dâhil oldukları yazılı kültür ortamının formal eğitim süreçlerinde geleneksel bilginin kendine yer bulamaması da kolektif belleğin sürekliliğine engel olarak durmaktadır. İlköğretim programlarında ilk olarak 2006-2007 eğitim-öğretim yılında *Halk Kültürü* dersi seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Günümüz örgün eğitim süreçlerinde ortaokul ders çizelgesinde “Halk Kültürü” dersi yer almakta ve dersin öğretim programında Somut Olmayan Kültürel Miras

Sözleşmesi bağlamında “bayramlar”a, “kutlama ve şenlikler”e ve “halk bilgisi”ne yer verilmektedir. Dersin kazanımlarında da öğrencilerin bayram, kutlama ve şenlikleri sosyal çevresinden araştırması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Programda bayram, kutlama ve şenlik kültürünün ritüellerini uygulamaya ve toplumsal aidiyet duygusu geliştirmeye dikkat çeken bir süreç görülmektedir. Ancak dersin çizelgede iki saatlik seçmeli ders statüsünde yer alması bu dersin her öğrenci tarafından seçilmeyeceği gerçeğini doğurmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 2007, 2012, 2013, 2018).¹⁸

SOKÜM Sözleşmesinin tanımlara yer verilen 2. maddesinin 3. fıkrasında “koruma” teriminin, “somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına alma anlamına” geldiği belirtilmektedir. Bu kavrama “kimlik saptaması, belgeleme, araştırma, muhafaza, koruma, geliştirme, güçlendirme ve özellikle okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarma olduğu kadar bu kültürel mirasın değişik yanlarının canlandırılması dâhildir” (Oğuz, 2016, s. 123) denilmiştir.

İnformel alanda çocuklar arasında kuşaktan kuşağa aktarılan Melemşe'nin sürekliliğinde, göçün sebep olduğu çocuk nüfusunun bire ikiye kadar düşmesiyle beraber kesinti yaşanacağı öngörülebilir. Şehre göçle insanın/yeni doğanların/kuşakların tabiatla bağı giderek kopmaktadır. Tabiatla bağı kopan birey için tabiattaki değişimin bir anlamı olmayacaktır. Netice itibarıyla tabiattaki değişimin vurgulandığı, bolluk ve bereket dileklerinin dile getirildiği bir törenin de anlamı kalmayacaktır. Bu da gelenekte kesintiye sebep olacaktır. Dolayısıyla SOKÜM'ün koruma yaklaşımlarına uygun olarak “Melemşe” Kastamonu il genelindeki okullarda Halk Kültürü dersinde ele alınmalıdır. Mevcut öğretim programına göre Halk Kültürü dersinin öğretim programı uygulanırken dikkat edilecek hususlar arasında “Bayram, kutlama ve şenlik gibi önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin sosyal ve kültürel katılım becerisine katkı sağlamalıdır” maddesi yer almakta, ayrıca “uygulamalar tasarlanırken yörenin yerel kültürünün özelliklerinin” göz önünde bulundurulması gerektiğine değinilmektedir. Dersin 6. Sınıf “Toplumsal Uygulamalar” öğrenme alanı “Kutlama ve Şenlikler”e ayrılmış bulunmaktadır (MEB, 2018, s. 8).

Dünyanın karşılaştığı çeşitli krizler insanın yüzünü tekrar tabiata çevirmiştir.¹⁹ İnsanoğlu tabiattaki dönüşümleri geçmişten bugüne Nevruz'dan Çiğ-

¹⁸ İlköğretim programlarında ilk olarak 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yer alan “Halk Kültürü” dersinin programa dâhil edilme süreçleri için bkz: (Kutlu, 2009).

¹⁹ Çin'de 12 Aralık 2019'da tespit edilerek duyurulan covid-19 virüsünün kısa sürede dünyaya yayılarak pandemi oluşturduğu şu günler insanın tabiat ve geleneksel kültürle ilişkisini düşünme ve sorgulamasını sağlamıştır. Yaşanan sürecin insanı tabiata ve geleneksel kültüre bakışını ne ölçüde değiştireceğini gösterecektir.

dem Pilavı'na kadar çeşitli ritüellerle kutlamaktadır (Oğuz ve Kasımoğlu, 2005). Özdemir'e (2006) göre bu kültürel kutlamalar moda haline gelecek, onları yenileri de eklenecektir. İçinde bulunduğumuz çağda pek çok geleneksel kutlama vb. için güncelleme tartışılırken Melemşe'nin sürekliliğini sağlamak için de "güncelleme" gündeme getirilebilir. Bu güncellenmenin de ritüeli gerçekleştiren katılımcı grup göz önünde bulundurulduğunda ve SOKÜM Sözleşmesi'nin sorumlulukları dikkate alındığında MEB tarafından yürütülmesi gerektiğini söylenebilir. Güncelleme yoktan var etme değil, daha önce var olan geleneksel bir unsurun "içinde bulunulan zamana, dar veya geniş anlamda mekâna ve mevcut sosyoekonomik yapılara uygun hâle getirilmesidir" (Ekici, 2008, s. 33). Melemşe; sürekliliğini sağlamak adına söz konusu şartlar göz önünde bulundurulduğunda güncellenebilecek bir törendir.

Sonuç

İnsanoğlu yeryüzünde var olup kültürler şekillenmeye başladığı andan itibaren bilgi ve tecrübelerini yeni nesillere aktarmaya çabalamış, böylece kültürün sürekliliği sağlanmıştır. Değişen yaşam biçimi; teknolojideki gelişmeler, iletişim ve ulaşım araç ve şekillerinin değişmesi, şehir hayatının şekil değiştirmesi, üretim-tüketim ilişkisindeki değişim, kadının iş hayatında daha fazla yer alması ve bunun gibi sebep ve sonuçlarla kültürün nesilden nesile, dilden dile, gözden ele vb. aktarımı kesintiye uğramıştır. Köyden şehre göçenlerin tabiatla bağının kopması, şehrin yeni kültür unsurlarını örnek almaları gibi sebeplerle geleneksel kültür şehirde uygulanmamakta, terk edilmekte; geleneksel kültür unsurları çoğu zaman şehirde kendine yer bulamamaktadır. Bu durumda kültürün sürekliliğinde örgün ve yaygın eğitim araç ve biçimlerini sürece dâhil etmek gerekmektedir. Aksi takdirde sayılan sebeplerle yeni yetişen kuşakların yüzlerce yılda oluşturduğumuz ortak kültürel kodlardan giderek kopacağı ve kendine yabancılaşacağı hatta yabancılaştığı ortadadır.

Çevre ile ilgili karşı karşıya kaldığımız problemlerin ortaya çıkmasında ve ortaya çıktıktan sonra da çözülememesinde sebeplerden birinin geleneksel yerel bilgiyle bağın kopması olduğu ileri sürülebilir. Yerel bilgi üreticilerini çevreyle bir bütün olarak düşünmek gerekir. İnsanoğlunun tabiatı algılayışı şüphesiz her dönemde farklıdır. Mitik dönemden bugüne gelinceye değin bu bilgi değişerek ve işlenerek gelmiştir. Tarım, hayvancılık ve toplayıcılıkla meşgul insanın tabiatla bağı devam etmektedir. Tabiatı canlı bir organizma olarak gören sözlü kültür ortamında birey mitik dönemlerden bu güne bu organizmanın bütünlüğüne zarar verecek uygulamalardan kaçınmıştır. Çevre ile ilişkimizde şu an yaşadığımız durum ise geleneksel bilgi ile bağımızın kopması ve bilimsel bilginin bize tesir mekanizmalarının farklı oluşundandır.

Melemşe, geleneksel bağlamında yaşamayı başarmış bir gelenektir. Gelenekler donmuş kalıplar değildir. Yerel bilgi yüzlerce yılın tecrübesiyle oluşmuştur. Değişen şartlara, bağlama göre gelenekler de kendini yeniler. Dinamik bir yapıya sahiptir. Donan ve ihtiyaca cevap vermeyen gelenekler unutulur. “Melemşe” için işlevini kaybettiğini söylemek mümkün değildir. Melemşe'nin yaşayan bir geleneksel kültür unsuru olarak SOKÜM Kastamonu il envanterlerine alınması gereklidir. İl envanterine alınarak SOKÜM Sözleşmesi'nin koruma yaklaşımları çerçevesinde ve yerel bağlamda Menekşe'ye dikkat çekmek mümkün olabilir.

Yeniden canlandırma ile Nevruz, Hıdrellez, Çiğdem gibi bahar bayramlarının kutlanmaya başlandığı günümüzde son iki yıla kadar uygulanmaya devam eden Melemşe'nin öncelikle Taşköprü ve Kastamonu genelinde yaygınlaştırılması daha kolay olacaktır. Değerler Eğitimi derslerinin verilmeye başlandığı günümüz öğretim programları düşünüldüğünde geleneksel olarak kutlanmakta olan ve geleceği yaşatma, bayram kutlama, tabiatla uyum içinde olma, toplumsal birliktelik sağlama, kimlik ve aidiyet sağlama, paylaşma gibi değerleri ve halk hukuku, halk botaniği, halk takvimi gibi geleneksel bilgileri ihtiva eden Melemşe'nin sürekliliğinin sağlanması önemlidir. Geleneksel dünya görüşünün tezahür ettiği yerel bilgi, geleneksel davranış biçimleri anlaşıldıkça yeni bakış açıları, dünyaya ilişkin yeni algılar kazanmak mümkün olacaktır. Bu sayede geleneğinden hareketle geleceğe sağlam adımlarla yürüyen gençler yetiştirmek mümkün olabilir.

Melemşeye ne gerek? Kolektif bilincin, toplumsal belleğin bir ürünü olarak geleneksel bağlamında günümüze kadar yaşayarak gelen Melemşe'ye yeni nesillere aktararak yaşamasını sağlamak gerek.

Kaynakça

- Alangu, T. (2020). *Türkiye folkloru el kitabı*. İ. Görkem (Yay. Haz.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Assman, J. (2001). *Kültürel bellek*. (A. Tekin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (2020). Sürdürülebilir kalkınma amaçları. <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals/goal-15-life-on-land.html> adresinden erişilmiştir.
- Connerton, P. (1999). *Toplular nasıl anımsar*. (A. Şenel, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çiftçi artık kendir üretmiyor. (2011, 19 Eylül). haberler.com. <https://www.haberler.com/ciftci-artik-kendir-uretmiyor-3001758-haberi/> adresinden erişilmiştir.
- Çobanoğlu, Ö. (2000). Yapısal ve işlevsel bakımdan geleneksel bayramlar bağlamında Nevruz ve Hidrellez. *Türkbilgi*, 1, 51-59.
- Duymaz, A. (2002). *İrfanı arzulayan sözler: Tekerlemeler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ekici, M. (2008). Geleneksel kültürü güncelleme üzerine bir değerlendirme. *Milli Folklor*, 80, 33-38.
- Ekici, M. (2016). *Halk bilgisi (folklor) derleme ve inceleme yöntemleri*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Eliade, M. (1992). *İmgeler simgeler*. (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: Gece Kitapları.
- Eliade, M. (2001). *Mitlerin özellikleri*. (S. Rifat, Çev.). İstanbul: Om Yayınevi.
- Günay, U. (1995). Ritüel ve hidrellez. *Milli Folklor*, 26, 2-3.
- Hanko, L. (2006). Ritüellerin oluşum süreci. (R. Ersoy, Çev.), *Milli Folklor*, 69, 129-140.
- Harva, U. (2015). *Altay panteonu*. (Ö. Suveren, Çev.). İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Kutlu, M. M. (2009). Somut olmayan kültürel mirasın korunmasında eğitime yönelik ilk adım: Halk kültürü dersi. *Milli Folklor*, 82, 13-18.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü. (2020). Somut olmayan kültürel miras: UNESCO somut olmayan kültürel miras listesi: nevrüz (çokuluslu)/ nevrüz (multinational 2009). <https://aregem.ktb.gov.tr/TR-202345/nevrüz-tr.html> adresinden erişilmiştir.
- Mauss, M. (2018). *Armağan üzerine deneme*. (N. Özyıldırım, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim halk kültürü (6. sınıf) dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayını.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *İlköğretim halk kültürü (7. sınıf) dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayını.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *İlkokullar ve ortaokullar haftalık ders çizelgesi*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari/icerik/152> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesinin ortaokul kısmında değişiklik yapılması*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari/icerik/152> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Halk kültürü dersi öğretim programı (Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=411> adresinden erişilmiştir.

- Oğuz, M.Ö. (2016). *Somut olmayan kültürel miras nedir?* Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Oğuz, M.Ö. (2014). Çağdaş kentte bir yeniden canlandırma örneği: Çiğdem günü. *Milli Folklor*, 101, 25-39.
- Oğuz, M.Ö. (2020). Çok uluslu Hıdırellez. *Milli Folklor*, 125, 35-45.
- Oğuz, M.Ö. ve Kasımoğlu, S. (Yay. haz.) (2005). *Türkiye'de 2005 yılında yaşayan geleneksel kutlamalar*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türk Halkbilimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (THBMER) Yayınları.
- Oğuz, M.Ö., Kösemek, M. ve Yıldız, T. (Yay. haz.) (2010). *Türkiye'de 2010 yılında yaşayan ramazan ve kurban bayramı geleneksel kutlamaları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türk Halkbilimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (THBMER) Yayınları.
- Ökse, A.T. (2006). Eski Önyasyadan günümüze yeni yıl bayramları, bereket ve yağmur yağdırma törenleri. *Bilig*, 36, 47-68.
- Ölçer Özünel, E. (2013). Halk anlatılarında armağan-erginlenme ilişkisi. *Gazi Türkiyat*, 12, 59-65.
- Örnek, S.V. (2017). *Sivas ve çevresinde hayatın çeşitli safhalarıyla ilgili batıl inançların ve büyüsel işlemlerin etnolojik tetkiki*. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Özdemir, N. (2018). Geleneksel bilgi ve kültür ekonomisi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 18(1), 1-28.
- Özdemir, N. (2005). *Türk eğlence kültürü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdemir, N. (2017). *Kültür bilimi ve yönetimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Özdemir, N. (2006). Yeni/yenilenmek ve Nevruz. *Milli Folklor*, 69, 18-19.
- Rappaport, R. (1997). Ritüel. (K. Korkmaz, Çev.). *Milli Folklor*, 33, 106-111.
- Sagalayev, A. M. ve Oktyabrskaya, İ. V. (2013). *Güney Sibiry Türklerinin geleneksel dünya görüşleri-simge ve ritüel*. (M. Ergun, Çev.). Konya: Kömen Yayınları.
- Somut Olmayan Kültürel Miras Sözleşmesi. Resmi Gazete (Sayı: 26105), 3 Kasım 2002 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/03/20060311-2-1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Shils, E. (2002). Gelenek. (H. Arslan, Çev. ve Der.). *İnsan bilimlerine prolegomena* içinde (s. 145-180). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Stoeltje, B. J. (2005). Festival. (P. Ersoy, Çev.). *Milli Folklor*, 67, 160-164.
- Tatçı, M. (2014). *Yunus Emre yorumları*. İstanbul: H Yayınları.
- UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. (2020a). *Somut olmayan kültürel miras sözleşmesi*. <http://www.unesco.org.tr/Pages/181/177/> adresinden erişilmiştir.
- UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. (2020b). *Somut olmayan kültürel miras listelerinde Türkiye*. <http://www.unesco.org.tr/Pages/126/123/UNESCO-%C4%B0nsanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1n-Somut-Olmayan-K%C3%BClt%C3%BCrel-Miras%C4%B1-Temsil%C3%AE-Listesi> adresinden erişilmiştir.
- Yolcu, M.A. ve Aça, M. (2019). Geleneksel ekolojik bilgi ve folklor. *Folklor/Edebiyat*, 100, 861-871.

Kaynak Kişiler²⁰

Kaynak kişi bilgileri ad-soyadın ilk harfleri, cinsiyet, doğum yeri, yaşı, ikamet yeri, eğitim durumu, işi, derleyici, derleme tarihi sırasıyla verilmiştir.

- KK. 1: B. A., Kadın, Ortaköy, 1966, Ortaköy, Kastamonu, İlkokul, Çiftçi, Alper Kaya-Şevket Ağ-Tevfik Koçak, 26.03.2008; Gülten Küçükbasmacı, 13. 02. 2016.
- KK. 2: E. A., Erkek, Ortaköy, 1987, Ortaköy, Kastamonu, Lise, Çiftçi, Alper Kaya-Şevket Ağ-Tevfik Koçak, 26.03.2008; Gülten Küçükbasmacı, 26. 07. 2020.
- KK. 3: H. T., Kadın, Emirköy, 1941, Ortaköy, Kastamonu, İlkokul, Çiftçi, Alper Kaya-Şevket Ağ-Tevfik Koçak, 26.03.2008.
- KK. 4: H. A., Erkek, Ortaköy, 1942, Ortaköy, Kastamonu, Okuma-yazma biliyor, Çiftçi, Alper Kaya-Şevket Ağ-Tevfik Koçak, 26.03.2008; Gülten Küçükbasmacı, 21. 02. 2016.
- KK. 5: H. T., Erkek, Ortaköy, 1964, Ortaköy, Kastamonu, İlkokul, Çiftçi, Alper Kaya-Şevket Ağ-Tevfik Koçak, 26.03.2008.
- KK. 6: H. Ç., Kadın, Ortaköy, 1960, Taşköprü, İlkokul, Ev hanımı, Alper Kaya-Şevket Ağ-Tevfik Koçak, 26.03.2008.
- KK. 7: M. A., Erkek, Ortaköy, 1958, Ortaköy, Kastamonu, İlkokul, Çiftçi, Gülten Küçükbasmacı, 21. 02. 2016, 30 Mart 2017, 26. 07. 2020.
- KK. 8: S. Ç., Kadın, Taşköprü, 1987, Düzce (Son beş yıldır), Doktora Öğrencisi, Türkçe Öğretmeni, Gülten Küçükbasmacı, 26. 07. 2020.

(Ayrıca katılımlı gözlemlerle gerçekleşen derlemelerde Melemşe'yi gerçekleştiren toplu halde çocuklar da bu törenin anlaşılmasında kaynak kişi konumundadırlar.)

²⁰ Kaynak kişiler isimlerine göre alfabetik olarak sıralanarak numaralanmış ve metin içinde (KK.) kısaltması ile gösterilmiştir.

EŞEKLE KÜTÜPHANE HİZMETİ

Hasan S. KESEROĐLU¹

Giriş

İnsanların bütün yaşamını, geleceğini değiştiren özel anları vardır. O anlar, o güne kadar süregelen yaşamı birden deđiŐtirir. Önceki yaşamından apayırđ, yepyeni bir insan çıkarır ortaya. Yaşanan durum kimileri için üstünde durulacak bir şey bile değildir. Örneğin bir romanđ pek çok kişi okur ama birisi için o roman; “bütün yaşamını” deđiŐtirebilir. Yaşama bu anlamlılığı ve değişimi katan ortam ve koŐulların bilinmesi gereklidir. Bu çalışma, özel bir anın yarattığı birisi olarak; Türk kütüphaneciliği yanında uluslararası haklı bir ün kazanmış, özgün kişilerden EŞekli Kütüphaneci Mustafa Güzelgöz’ü yakından tanıma olanağı sunacaktır..

“EŞekli Kütüphaneci” olarak tanınan Mustafa Güzelgöz; 1990-1997 yılları arasında İstanbul Üniversitesi’nde derslerime konuşmacı olarak davet ettiğim, yıllarca, Ürgüp’te öğrencilerimle çalışmalarını izlediğimiz, karşılıklı konuŐtuđum, çalışmaları konusunda kitap hazırladıđım² bir kişidir. Bu çalışmada Mustafa Güzelgöz’ün bir halk kütüphanecisi olarak verdiği hizmetleri betimlemek yanında, dönemin koşulları da açıklanmaya çalışılacaktır. Mustafa Güzelgöz’ü tanımak için, Türkiye’deki kütüphaneler ve halk kütüphanelerinin hizmet uçlarından birisi olan gezici kütüphaneler üstüne kısa bilgi gerekmektedir. Mustafa Güzelgöz’ün yaratıcılığına neden olan koşullar, yaptığı çalışmalar ve hizmetler anlatılacak; dolaylı olarak da kişiliğini yakından görme olanağı sunulacaktır.

Türkiye’de Gezici Kütüphane

Halk kütüphanesi, kişiler arasında dil, din, cins, soy, yaş, zengin yoksul, toplumsal konum açısından ayırım yapmadan kapılarını karşılıksız herkese açan; bulunduğu çevrenin eğitim, kültür, bilgiye ilişkin gereksinimlerini karşılayan, serbest zamanların olumlu yönde kullanılmasına olanak sağlayan kurumlardır (Keseroğlu, 1989). Halk kütüphanelerinden uzak kalması nedeniyle yararlanma olanağı olmayanlar için kütüphane hizmetlerinin değişik araçlarla (otobüs, vapur, helikopter gibi) halkın ayağına götürölme işlemine de gezici kütüphane denir.

¹ Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, keseroglu@kastamonu.edu.tr

² Mustafa Güzelgöz ve eşekli kütüphane. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi, 1991. Bu kitaptan yola çıkarak Fakir Baykurt bir roman (EŞekli kütüphaneci. 18.bs. İstanbul: Literatür Yayınları, 2018) yayımlamıŐ; Hulki Cevizoğlu ile Aydın İleri ve Talip Tayfunoğlu (2006) EŞekle gelen aydınlık (Mustafa Güzelgöz). İstanbul: Mephist. görüşmeler yaparak, görüŐmelerini kitap olarak yayımlamıŐlardır.

Türkiye'de halk kütüphaneciliği ve onun bir kolu olan gezici kütüphane hizmeti Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla başlar. Kütüphanecilik alanında eğitim almak için Avrupa'ya yollanan gençlerle çağdaş kütüphane hizmetlerini geliştirme çabaları filizlenir. Gezici kütüphane hizmetinin başlatılması konusunda önce değişik yayınlarda öneri olarak yazılar yer alır, bunu uygulamalar izler. İlk yazılı çalışma, Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikasına ilişkin bir "Rapor" hazırlayan ünlü eğitim felsefecisi John Dewey'den 1924 yılında gelir. 1925 yılında H. Zübeyr Koşay geçici kütüphanelerin önemi ve işlevini vurgular; yine 1925 yılında Macarcadan Türkçeye çevrilen bir kitabın sonunda "Gezici Kütüphane Yönetmeliği" örneği yer alır. Cumhuriyetin ilanı ardından başlayan, yazılarda gündeme getirilen bu çalışmalar; Millî Eğitim Bakanlığı ile öğretmen derneklerinin öğretmenlere posta kanalıyla kitap göndermesi, gezici kütüphane hizmetinin ilk örneği olarak karşımıza çıkar (Ersoy, 1991; Sağlamtunç, 1991). 1947 yılında İngiliz Kültür Heyeti, 1957 yılında Adana'daki Amerikan Koleji kanalıyla başlatılan gezici kütüphane hizmetleri uzun ömürlü olmazlar. Zamanla merkezi ve yerel hükümetlerin halk kütüphaneleri kanalıyla gezici kütüphaneler otobüslerle verilmeye başlanacaktır. Konumuz olan eşekli kütüphane hizmeti, Türk kütüphanecilik tarihinde önemli bir yeri doldurmaktadır (Ersoy, 1991). Gezici kütüphane tarihimizin en özgün yüzü ise Mustafa Güzelgöz'de bulunur.

Ürgüp'te Gezici Kütüphane Düşüncesi

Mustafa Güzelgöz, 1921 Ürgüp doğumludur. Ortaokulu bitirmiş, liseye gidememiştir. Futbola oynamaya tutkuludur. Askerlik çağına kadar İstanbul'da bir depoda çalışmıştır. Mustafa Güzelgöz'ün askerlik sonrası yeniden İstanbul'daki işine dönme olasılığı, anne ve babasının Ürgüp'te yalnız kalma korkularını tetiklemektedir. Oğulları Mustafa'nın da Ürgüp'te yaşamasını istemektedirler. İlçe Kaymakamı aracılığı ile Güzelgöz, 1944 yılında Ürgüp Tahsinağa Kütüphanesi'ne memuru olarak atanır.

Mustafa Güzelgöz, 1950'li yıllarda, Kapadokya bölgesindeki Ürgüp ilçesinin bir köyünde yapılan törene ilçe bürokratları arasında katılır. Bunlar kaymakam, hekim, veteriner, asker ve diğer ilçe yetkilileridir. Açık alanda yapılan törene katılan konuklara evlerden sandalyeler taşınmaktadır. Sandalyelerin yetmeme olasılığı düşünülerek kişilere kim oldukları sorulur. Hekime, kaymakama, veteriner, tapu müdürüne, PTT yetkililerine sandalyeler verilirken, kütüphane çalışanına sandalye verilmez.

Bir an şaşırın, üzülen kütüphaneci Mustafa Güzelgöz, kendine sandalye verilmemesi üstüne uzun uzun düşünme gereği duyar, bu davranışı anlamaya çalışır: Kaymakam ilçenin en büyük mülki amiri yönetim sorunu, hekim köylünün sağlık sorunu, veteriner köylünün hayvanlarına ilişkin sorunu, PTT yetkilisi iletişim sorunu, tapu ve kadastro müdürü topraklarda çıkabilecek olası sorunu çözüyor; kütüphaneci hangi sorunu çözüyor, diye kendine sorar. Üstelik ilçe kütüphanesi Ürgüp'ün ulaşılması zor bir tepesinde, içindeki kitaplar da oldukça eskidir. Mustafa Güzelgöz, köylünün hiçbir biçimde, hiçbir zaman kütüphaneye işinin düşmediğini, hiçbir biçimde bilgiye dayalı destek istemediğini, düşünür. O zaman benim görevim, köylüye gereksinim duyacağı yönde bilgi ve kitap sağlamak olmalı, diye düşüncesini pekiştirir. Bu bilginin de, Atatürk'ün "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir" sözündeki, bilimin gerektirdiği doğru ve gerçekçi bilgi olması gerekliliğini vurgular.

Türk kütüphaneciliğinin Eşekli Kütüphaneci adıyla tanınan özgün kişisi Mustafa Güzelgöz'ü, Mustafa Güzelgöz'ün kendine sorduğu bu sorular ortaya çıkarır. Güzelgöz'ün amacı, köylüye, kütüphanecinin saygın bir hizmet sunduğunu göstermek, kütüphaneciye sandalye verdirecek hizmeti sunmak, köylüye kütüphane ve kütüphanecinin katkı sağlayarak, çözümler üretebileceğini göstermek, olacaktır.

Tahsinağa Kütüphanesi

1855 yılında, 870 ciltlik kitapla bir vakıf kütüphanesi olarak kurulan Tahsinağa Kütüphanesi, daha sonra Vakıf yönetimine geçmiş; Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Güzelgöz Kütüphaneye atandığında (1944) kitap sayısı toplam 2300'dür (Güzelgöz, 1991). Osmanlı İmparatorluğu döneminden kalan 2300 kitabın üçte ikisi Latin harfli Türkçe, geri kalanı Arap harfli basma ve yazmalardan oluşmaktadır. Kütüphanenin 1957'deki dermesinde ; 6010 Türkçe basma kitap, 1070 Arap harfli Türkçe kitap, 1065 Arapça, Farsça basma kitap, 120 Başka dillerde basma kitap, 450 Elyazması kitap ve 40 izlenen süreli yayın, bulunmaktadır (Türkiye, 1957):

1960 sonrası Tahsin Ağa Kütüphanesi, Tahsinağa İlçe Halk Kütüphanesi adını alır. 1980 sonrasında da Kültür Bakanlığı'na bağlı olarak çalışır. Kütüphanede 26.086 kitap bulunmakta, 44 süreli yayın izlenmekte, 14 köye gezici kütüphane ile hizmet verilmektedir. Ayrıca Ürgüp ilçesi kanalıyla Köylerine de kütüphaneler açılmaya başlamıştır. Tarihsel sırada (Türkiye Kütüphaneleri, 1989).

Tablo 1'de Ürgüp Köy Kütüphanelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Ürgüp Köy Kütüphaneleri

Köyün Adı	Kuruluş Tarihi	Kitap Sayısı	İzlenen Süreli Yayın
Karain	1958	8219	30
Aksalur	1959	7552	16
Mustafapaşa	1959	8224	15
Karacaören	1960	5562	5
Cemilköy	1961	5247	15
Şahinefendi	1962	5811	30
Taşkınpaşa	1964	6829	22
Sarıhıdır	1966	4357	21

Kaynak: Türkiye Kütüphaneleri, 1989.

Tablo 1'de görüldüğü gibi Osmanlı İmparatorluğu döneminden kalan 2300 kitabın üçte ikisi Latin harfli Türkçe, geri kalanı Arap harfli basma ve yazmalardan oluşurken, Mustafa Güzelgöz ile 1980'li yılların sonunda kitap sayısı ilçede 26.086'ya, Ürgüp'ün yalnız merkezde bulunan bir kütüphane sayısı dokuza, sekiz köyünde açılan kütüphanedeki kitap sayısı ise 50.000'e ulaşmıştır.

Yukarıda belirtilen olağan dışı durum Türkiye'de hemen hemen hiçbir il ya da ilçede karşılaşılmayan bir gerçeği yansıtmaktadır. Değişik bir söyleyişle M. Güzelgöz, köylere en çok kütüphane açan kişi olmuştur. Ancak M. Güzelgöz'ü yalnız köylere kütüphane açan kişi olarak düşünmemek gerekir. Çünkü köylere kütüphane açma işini birçok etkinliğinin ardından bir zorunluluk olarak görecektir. M. Güzelgöz köylerde neden kütüphane açma gereksinimi duymuştur? sorusunu açıklamak ve bu yanıtı doğru anlamak gerekir.

İlçeyi gezmeye gelen dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri'nin tek oda kütüphane olmaz, sözleri üzerine, Belediye Başkanlığının sağladığı ve Bakanlığın desteklediği yere 5 odalı (2 oda, 2 salon ve 1 memur odası) yeni bir kütüphane yaptırılır. Bunun anlamı Kütüphane ilçe merkezindeki tepeden herkesin yaşadığı düz alana inmesidir. Ancak, Hükümet Binası yıkılınca Kütüphane için yaptırılan yere taşınması düşünülür. Güzelgöz, o ara Ürgüp'e gelen Kayseri Valisi Kazım Arat'a ağlayarak, kütüphane binasını elinden almak istediklerini belirtir. Vali de kütüphane olarak kalacağını söyler. Kaymakamın da yüreklendirmesiyle tepede bulunan Tahsinağa Kütüphanesi; dört cemaân ve kitapları bir öküz arabası yani kağı ile yeni yerine taşınır. Böylece yeni bir kütüphaneye kavuşan Güzelgöz için sıra, köylüye kitap götürmeye gelir.

M. Güzelgöz'ün hedeflerinden ilki köylüye kitap götürmektir. Ancak kitaplarının sayısı az, içeriği de oldukça eskidir. Kütüphane dermesi Bakanlığın yolladığı kitaplarla gelişmektedir. Bakanlıktan gelen kitap sayısı da çok azdır. Bu durumun üstesinden gelebilmek için Ürgüp'de hemen hemen her kapıyı çalıp, Ürgüp dışında, özellikle İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük kentlerinde yaşayan, belirli görevlerde bulunan kişilerin adreslerini toplar. Herkese ayrı ayrı mektuplar yazar. Mektubunda Ürgüp Tahsinağa İlçe Halk Kütüphanesi'nin yeniden yapılandırılmak istendiğini, dermesinin Ürgüp ve Ürgüp'lünün bilgi gereksinimini karşılamakta yetersiz kaldığını, yeni kitaplara gereksinim duyulduğunu, kitap bağışında bulunanların adlarının bağışlayacakları kitaplarıyla yaşayacağını bildirir. Ayrıca Halkevlerinin³ kapatılması ardından ilçe ortaokulunun deposuna kaldırılan yaklaşık 4000 kitabı dermeye katar.

Ürgüp dışında yaşayanlara yazılan mektuplara bağlı olarak bağış kitaplar gelmeye başlar. Dewey onlu sınıflamaya göre sınıflamayı, hangi kitabı hangi disiplin altında tutacağını bilmeyen M. Güzelgöz'e, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümünde öğrenci ve Ürgüp'lü olan, daha sonra aynı Bölümde Prof. olacak Bekir Kütükoğlu yardımcı olur. Bir taraftan mektuplarını yazmayı sürdüren, bir taraftan gelen kitapların düzenlenmesi konusunda kataloqlama ve sınıflama yapar.

Kütüphane dermesinin hızla artması, tek eleman olan Güzelgöz'ü zorlamaya başlar. İşlerin sağlıklı yürümesi, özellikle de köylere kitap götürülmesi için yardımcı bir eleman gereksinimini ortaya çıkar. Güzelgöz, Kütüphaneye eleman almak için Ankara Kütüphaneler Müdürlüğü'ne gider. Durumu ve düşüncelerini anlatır. Elemandaki koşulları da elemanın Ürgüp'lü olmak yanında bir de eşeğinin bulunması gerekliliğidir. İlk ciddiye alınmaz. Alınmaz çünkü pek çok il ve ilçede ikinci bir kütüphaneci kadrosu yokken, küçücük bir ilçeye ikinci bir eleman, dahası eşekli bir eleman, olacak şey değildir! Nitekim Kütüphaneler Müdürü Aziz Berker, şaşkınlığını ve durumu "kafayı mı yedin oğlum sen" biçiminde yansıtır. Güzelgöz (pek çok yerde olduğu gibi yine gözyaşlarını kullanarak) isteğinde kararlı olduğunu gösteren direniş içine girer. Müdürün odası yanında oturup ağlar. Bir ara dışarı çıktığında Güzelgöz'ün hâlâ burada ve üstelik ağlamakta olduğunu görünce, eleman sağlanması yönünde söz verir ve sağlar⁴. Eleman sözü alır almaz, Ürgüp'te eşeği olan, kitapları köylere taşımayı da onaylayan uygun bir kişi bulur.

³ Halkevi, T.C.nin dokuz kolda eğitsel, kültürel ve sanatsal etkinliklerde bulunan, 1932-1950 yılları arasında sayıları 450'ye ulaşan, Tek partili dönemin kültür politikasını oluşturup yaşatan, köy ile kent arasında bağı güçlendirmek isteyen sivil örgütlerdir. Bir Halkevi kurulması için 3 koşul gerekmektedir, bu koşullarından birisi de bir kütüphaneye sahip olmaktır.

⁴ Mustafa Güzelgöz, düşlediği hizmete olanak sağlayan Kütüphaneler Müdürü Aziz Berker'in adını yeni doğan oğluna verecektir: Aziz Güzelgöz.

Eşeğin sırtına çift sıra kitap alacak (yaklaşık 200 kitap) sandıklar yaptırır ve üstüne Gezici Kütüphane diye yazdırır. İlk seferinde yeni aldığı elemanla birlikte kendisi de köylere gitmeye başlar.

İlk köyde, yeni eleman, ben “tellal gibi bağıramam” der. Güzelgöz, çocuk, genç, yaşlı olarak köylüyü meydana toplattırıp, “Ey ahali. Duyduk duymadık demeyin. Size kitap getirdik. Bedava. Bugün herkes buradan istediği kitabı alabilir, 15 gün sonra aldığı kitabı verip yenisini alabilir” diye bağırır. Ödünç alıp verme işini de köyün öğretmeni ya da imamı kanalıyla defterlere kimlerin hangi kitap aldığını yazdırarak yürütür. En önemlisi, eşekli memur bir sonraki köyde neyi, nasıl yapacağını öğrenmiş olur.

Köylere eşek sırtında taşınan kitapların; ödünç kitap alanların istekleriyle ne yönde, nasıl kitaplar olması gerektiğini belirler: Yaşlılar dinsel kitaplar ve dinsel içerikli romanlar, gençler duygusal ve macera kitapları, çocuklar masal kitapları ve kısa öyküler istemektedirler. Ancak köy meydanına eşek sırtında gelen “Gezici Kütüphane”ye genellikle küçük kızlar dışında kadınlar gelmemektedir.⁵ Kadınları da kütüphaneye çekip onları okutma yolları aramak gerektiğini düşünür.

O sırada Belediye Başkanı olan Mustafa Paşa ile yine dönemin milletvekillerinden İbrahim Boz; kapanan Köy Odalarının 5380 sayılı yasayla köy tüzel kişiliklerine bağlandığını; kullanma hakkının da Millî Eğitim Bakanlığı'na verilebileceğini belirtirler. Bu kullanılmayan Köy Odalarının kütüphane olması için birer dernek kurup yapıları tek tek üstlenir. Güzelgöz, bunun için ilkin köy muhtarlarıyla, köylere kalıcı kütüphane kurulması konusunda görüşür. Ancak belirttiği gibi Bakanlık kanalıyla gelen kitap sayısı çok az, bu yapıları da kitaplarla doldurmak olanaklı görünmemektedir.

Güzelgöz, bu durumun üstesinden gelebilmek için Ürgüp'de hemen hemen her kapıyı çalıp, topladığı adreslere mektup yazma işlemi yinelenir. Kütüphaneye yerlerini ayarlar, bağış gelen kitaplar arasından köylünün istediği kitaplardan seçme yapar ve Ankara'dan, Bakanlıktan kütüphane açılması yönünde izin ister. Amaç, köy kütüphanelerine köylü kadını da çekmek, onları çekecek yenilikler ortaya koymaktır. Bakanlıktan kütüphaneler kurulmasına gelen olurla, köylere peş-peşe kütüphaneler açmaya başlar. Her kütüphaneye bir dikiş makinası⁶ alınır. O günlerde dikiş makinası henüz bütün evlerde, hele de köylerde hiç yok gibidir.

⁵ 1950'li yıllardaki Türkiye'nin koşulları göz önüne alındığında, kadınlardaki kapalı bu tutum çok yadırganmamalıdır. Çünkü, eğitim ve öğretimin bütün yurttta yaygınlaştırılması çabalarına karşın, özellikle küçük yerlerde kadınlar kapalıdır, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki zihniyet sürmektedir. Bu tutum Türkiye'nin birçok yerinde zorunlu ilköğretimden sonra kız çocukların okula gönderilmemesi biçiminde yansımıştır.

⁶ Köylerde henüz dikiş makinası bulunmamakta, olası gereksinimler el ile dikilerek ya da il ve ilçelerdeki terzilere gidilerek çözülmektedir.

İnsanlar genellikle eski giysilerine yamalar yaptırarak gezmektedirler. Dikiş makineleriyle şeker çuvallarından iç çamaşırlar yapılmaktadır.

Okuma salonuna haftada bir gün kullanılmak üzere bir halı/kilim tezgahı kurulur. Köy kütüphaneleri haftada bir gününü kadınlara ayırır. Dokuma işini bilen kişi, halı ve dokumayı öğretirken karşılığında öğrencilerin getirdikleri patates, soğanları alır. Kadınlar halı/kilim dokuma yanında, olası dikiş sorunlarını da kütüphanede gidermeye başlarlar. Bu kadınlara ayrılan bir gün için, kadınların günlük yaşamlarında işe yarayabilecek nitelikte kitaplar, onların ilgisini çekebilecek öykü ve romanları da çalışma masaları üstünde sergilenir.. Bunlar çocuk bakımı, yemek yapımı, duygusal nitelikli kitaplardır.

Güzelgöz, kütüphaneci olarak, Ürgüp ve köylerinde ilk ses kayıtlarını dinleten, ilk kez sinema izleme olanağı ve ortamı sunan kişi olmuştur. Ayrıca köylerde futbol, voleybol gibi spor takımları oluşturup, turnuvalar düzenler. Özellikle de futbol oynamaya iyi gözle bakılmamaktadır. Kerbelâda başları kesilen Hasan ve Hüseyin'in başlarıyla oynanmasını çağrıştırmaktadır. Güzelgöz, bu türden safsatalara karşı da kalecilik görevini imama verir.

Ürgüp yöresinin yüzyıllardır şarap üretimindeki ünü ve bu ünü destekleyen üzüm bağları vardır. Ancak bağcılık yapan köylü, üzümlerini satarken birkaç tüccarın verdiği ücret dışına çıkamamakta, üstelik uzun erimli taksitlerle parası ödenmektedir. Köylü ürünlerinin satışında umarsız durumdadır. Aynı durum Ürgüp ve yöresinde köylünün bolca ürettiği elma, soğan, patates için de geçerlidir. Güzelgöz köylünün ürettiği üzüm, patates, soğan, elma gibi ürünler için kooperatiflerin kurulmasına önayak olur. Örneğin, tüccarın altı ay vade ile beş kuruşa aldığı üzümü kooperatif kanalıyla, peşin 15 kuruşa alır. Bir de şarap fabrikası kurar.⁷Bu tutum hem geleneksel bağcılığın yaşamasını sağlayacak hem de üretimi geliştirme açısından köylüyü yüreklendirecektir.

Bütün bu etkinlikler karşısında köylü, bu Eşekli Kütüphaneciye gerekli saygıyı göstermekten geri kalmaz.. Güzelgöz, köylüyü kültürel, eğitsel yönden destekleyip, kadınların boş zamanları için eğitici etkinlikler düzenleme, erkekler için spor etkinlikleri düzenleme ötesinde, köylünün ekonomik gelişmesi için kurduğu kooperatifleriyle önemli bir konuma gelir. Öylesine bir duruma gelinir ki; bir anne çocuğunun çok ateşi olduğunu, yüzünde, vücudunda benekler oluştuğunu Güzelgöz'e anlatıp, umarı yönünde herhangi bir kitabının olup olmadığını sorar. Güzelgöz de ilçede sağlık yetkilileri ile görüşecek, açıklayıcı nitelikteki broşürleri toplayıp anneye götürecektir, anne de kızamık olan çocuğunun başkalarıyla iletişime sokulmadan sıcak yerde tutulması gerektiğini okuduklarından anlayıp, gerekli önlemlerini alacaktır.

⁷ Bu şarap fabrikasında üretilen şaraplar uluslararası şarap yarışmalarında derecelere girmiştir.

Güzelgöz, yalnız ilçesi Ürgüp merkezde değil köylerinde de yaptıklarıyla olağan dışı bir örnek kişilik olmuştur. Bunun arkasında da Ürgüp ve yöresinin turistik bir yer olması, burayı ziyaret eden turistler, özellikle de gazeteci ve kütüphanecilerin eşek sırtındaki “Gezici Kütüphane” ile karşılaşmaları, basın kanalıyla bütün Türkiye’de Güzelgöz’ün tanınmasına neden olacak (Güzelgöz, 1991), yabancı gazeteciler kanalıyla da yurtdışında hakkında haberler çıkacaktır (Güzelgöz, 1991).

Ürgüp istatistikleri, bu küçük ilçede suç işlenmediğini göstermektedir. Bu durumla üniversiteler ilgilenir. Nitekim Ankara Üniversitesi’nin değişik fakültelelerinden öğretim üyeleri; hiç suç işlenmeyen bu ilçede bir toplantı yaparlar. Toplantıya Ürgüp ve çevresinden farklı köylerden değişik kişiler davet edilir. Davetliler arasında M. Güzelgöz de vardır. Toplantıyı düzenleyen öğretim üyelerinden biri; “Bu kütüphane(ler) size nasıl bir yarar sağladı?” biçiminde bir soru sorar. Genç bir köylü, yerinden kalkarak (Güzelgöz bu kişiyi tanımamaktadır), “Kütüphane beni 7.5 yıl hapisten kurtardı!” yanıtını verir. Dinleyicilerin bütünü yanında soruyu soran ve Güzelgöz’ü de şaşırtan bu yanıtın arkasını şöyle getirir genç köylü: “Askerden döndüm. Sevdiğim kızla evlenmek istiyordum. Ailesinden istememize karşın kızlarını vermediler. Ben de kızı kaçırmaya karar verdim. Birgün köy kütüphanesinde, masanın üstünde duran, bir yasa kitabını karıştırırken, kız kaçırmamanın cezasının 7.5 yıl hapis olduğunu okudum. O zaman kızı kaçırmaktan vazgeçtim” biçiminde açıklar (Güzelgöz, 1991)..

M. Güzelgöz artık köylünün öncelikle sandalye sunduğu kişi olmak yanında; İlçe protokolünde kaymakamın sağında oturmakta, 1960 Hareketi ardından Bölge Kalkınma lideri görevi verilecek, geçici süre Başkanlığı yapacaktır.

Güzelgöz, 1963 yılında “The Lane Bryant International Volunteer Citaion: Europe”, 1 Kasım 2001 tarihinde de “Call to World Peace From the Universal Brotherhood” ödülünü alır.

Sonuç

Tek tek kişilerin bireysel çabaları, özverileri ve liderlik özellikleri yerel anlamda da olsa toplumsal kalkınmaya örneklik niteliği katabiliyor. Dahası bu çalışma uluslararası alanda da haklı yankısını bulabiliyor. Kendi koşullarını değerlendirip, buna uygun etkinlikler düzenleyen; koşulları nedeniyle bir araç yerine eşek, daha sarp ve zor yollarda katır, uzun yollarda ise at kullanan Güzelgöz, bir gezici kütüphaneci olma ötesinde, gerçek anlamda halk kütüphaneciliğine de güzel bir örnektir. Güzelgöz, Türkiye Cumhuriyeti’nin temel ilkelerine bağlı ve onun yol göstericiliğine pek çok açıdan katılmış ve destek vermiştir. Henüz iç çamaşırların şeker çuvallarından, el ile dikilerek hazırlandığı dönemde; köye dikiş makinası götürüp, daha sağlam ve kullanışlı olmasına olanak sağlamış; kütüphanelere kur-

duğu halı ve kilim tezgâhlarıyla insanları eğitmek ötesinde ev ve ülke ekonomisine katkı sağlayan insanların yetişmesi için bir ortam sunmuştur.

Kütüphanecilik alanında yaratıcılığın, özellikle de halk kütüphaneciliğinde yerellik ve bunun özgünlüğü, bu özgünlüğe bağlı etkinliklerin önemi açısından Mustafa Güzelgöz, dünya kütüphaneciliği içindeki haklı yerini almış bulunmaktadır. Güzelgöz, yaratıcılığı ve özgünlüğünü Ürgüp ve köylerine eşek sırtında taşınan kitaplar ötesine taşımayı başarmış; kütüphanenin işlevini yalnız kitap, bilgi sunan bir yer olma dışında ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeye katkı sağlama biçiminde de yansıtmayı becermiş ender rastlanacak bir örnektir. Türkiye’de olanak ve ortam sağlandığında yaratıcı kimliğini kullanacak pek çok Mustafa Güzelgöz örneği olabileceğine inanandanım. Bu örnekten yola çıkarak; eğitimin amacı, ezbere dayanan, notları birebir sınav kâğıtlarına aktaran kişiler yetiştirmek yerine, öğrencilerin kendileri olmaları yönünde onları destekleyip, yüreklendiren, yaratıcı yönlerini açan bir özellik taşınmalıdır.

Kaynakça

- Ersoy, O. (1991). Gezici kütüphaneler II. Hasan S. Keseroğlu (Yay. Haz.). *Mustafa Güzelgöz ve eşekli kütüphane* içinde (s. 55-67) İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi.
- Keseroğlu, H.S. (1989). *Halk kütüphanesi politikası ve Türkiye Cumhuriyeti’nde durum*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi.
- Keseroğlu, H.S. (1991). *Mustafa Güzelgöz ve eşekli kütüphane*. Hasan S. Keseroğlu (Yay. Haz.). İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği
- Sağlamtunç, T. (1991). Türkiye’de gezici kütüphaneler ve Mastafa Güzelgöz. Hasan S. Keseroğlu (Yay. Haz.) *Mustafa Güzelgöz ve eşekli kütüphane* içinde (s.73-94). İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi.
- Türkiye kütüphaneleri rehberi (1957). Ankara: Milli Kütüphane.
- Türkiye kütüphaneleri ve diğer bilgi merkezleri (1989). Ankara: Kültür Bakanlığı.

KLİMATOLOJİ ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ

Duran AYDINÖZÜ¹

Giriş

Herhangi bir sahada atmosfer olaylarının kısa sürede değişiklik göstermeyen ortalama durumunu ifade eden iklim, canlıların yaşama imkânı bulduğu çevrenin, hem doğal elemanları üzerinde, hem de canlılar üzerinde etkili olan en önemli doğal olay olarak bilinir. Klimatoloji iklim bilgisi anlamına gelmekte, kelime olarak klima (eğimli gelen güneş ışınları), logos (ilim) kavramlarından oluşmaktadır. Bu nedenle klimatoloji belli bir zaman ve belli bir yerdeki atmosfer olayları ve hava tipleriyle ilgilenir. Sıcaklık, yağış gibi iklim elemanlarının sadece ortalama durumuyla değil, ekstrem koşullarında meydana gelen değişikliklerin de etkisini araştırır. İklim sıcaklık, basınç, rüzgâr, nem ve yağış gibi atmosfer olaylarının bütünü nü ifade eder. Bu atmosfer olaylarının kısa sürede değişen hali ise hava durumu olarak bilinir. Soğuk ve kuru havanın yerini birkaç gün yahut bir iki hafta sonra başka bir hava alabilir. Nemli ve sıcak hava kısa bir süre sonra kuru ve sıcak hale dönebilir. Oysa yazları sıcak ve kurak, kışları ılık ve yağışlı diye tarif edilen Akdeniz iklimi, uzun yıllar boyunca büyük bir değişikliğe uğramadan devam edegelen atmosfer olaylarının ortalama halidir. İklim kısa süreli hava olayları ile ilgilenmez. Hava olaylarının kısa süreli özelliklerini bütün ayrıntıları ile inceleyen bilim ise meteorolojidir. Klimatoloji, bir yerdeki hava olaylarının uzun yıllar ortalama sonucunu inceler. Meteoroloji ise, günlük hava olaylarını inceler ve kaydeder. Klimatoloji konusunu meteorolojik verilere dayanarak elde etmektedir (Dönmez, 1990).

Klimatoloji birçok çalışma alanına ayrılır. Klimatografi, iklimik verilere göre harita çizimiyle ilgilenir. Fiziki klimatoloji, atmosfer ve dünya yüzeyinde enerji değişimi ve fiziki olayları açıklar. Dinamik klimatoloji, atmosfer hareketlerini ve bunun yol açtığı değişimleri ele alır. Uygulamalı klimatoloji; iklim çalışmalarından elde edilen verilerin tarım ve ormancılıktan enerji ve su üretimine, ulaşım ve sağlıktan, yerleşim planlamasına varıncaya kadar çeşitli alanlarda kullanılmasıyla ilgilenir. Klimatolojinin bu alanı, coğrafi araştırmaların uygulamaya yönelik temel konusunu oluşturur (Atalay, 2010).

İklim elemanları denilen sıcaklık, basınç, rüzgârlar, nem ve yağışlar gibi atmosfer olaylarının; aletlerle ölçülmesi ve hesaplanması sonucunda elde edilen verilerin kayıtlara geçirilmesi metot ve tekniklerine rasat denir. Üç tip gözlem vardır. Sinoptik gözlem; sinoptik gözlem istasyonu bulunan her ülkede, gün boyunca (24

¹ Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: daydinozu@kastamonu.edu.tr

saat içinde), 6 'şar saat ara ile, dört kez yapılan gözlem. Klimatik gözlem; Her ülkenin kendi yerel saatine göre, en az günde üç kez (7.00, 14.00, 21.00) yapılan gözlemdir. Fenolojik gözlem; Tarım bitkilerinin değişik fizyolojik faaliyetlerini gözlemleyip, bunların tarihlerini kaydetme şeklinde olan gözlemdir. Çalışma ile bir yerin iklimi incelenirken önce iklim elemanları, teker teker ele alınır. Her bir iklim elemanının karakteri, bunlara ait çeşitli harita ve diyagramlar çizmek, bunlar üzerinde gerekli incelemeler açıklamalar yapmak suretiyle ortaya konur. Daha sonra bu iklim elemanlarının sentezi yapılır ve o yerin, bu elemanların karşılıklı ilişkilerinin bir sonucu olan, iklim tipi ortaya konmaya çalışılır. Bu hususta o bölgeye en uygun gelen iklim tasniflerinden de yararlanır.

Aşağıdaki bölümlerde bu esaslara uyularak önce iklim elemanları teker teker ele alınacak, her bir iklim elemanının karakterinin ortaya konmasında yapılması gerekli çalışmalar (harita, grafik ve diyagramlar) üzerinde durulacak; sonra da o yerin iklim tipinin ortaya konmasında esas alınabilecek belli başlı iklim tasnifleri gözden geçirilecektir.

Sıcaklıkla İlgili Uygulamalı Çalışmalar

İklim elemanları içerisinde en önemlisi sıcaklıktır. Çünkü diğer iklim elemanları (basınç, rüzgârlar) hep sıcaklığın kontrolü altındadır. Hava sıcaklığı derece cinsinden verilir. Bugün kullanılan iki sıcaklık derecesi vardır. Santigrad cinsinden sıcaklık derecesi (C°), Fahrenheit cinsinden sıcaklık derecesi (F). Santigrad derecelenmesinde suyun donma noktası 0 derece, kaynama noktası 100 derece olarak belirlenmiş, bu değerler arasının eşit aralıklarla bölünmesiyle santigrad ölçeği meydana gelmiştir. Fahrenheit sıcaklık ölçeğinde, santigraddan farklı olarak sabit noktalar esas alınmıştır. Bu ölçekte donma noktası 32 derece, kaynama noktası 212 derece ile gösterilir. Fahrenheit derecelenme sisteminde, kaynama noktası ile donma noktası arasında 180 derecelik bir bölünme vardır. Santigrad derecesini 100' lük bölümüne, Fahrenheit derecesinin 180'lik bölümü tekabül etmektedir. Bu ölçek değerlerinin birbirine çevrilmesi aşağıdaki formüller yardımıyla olmaktadır.

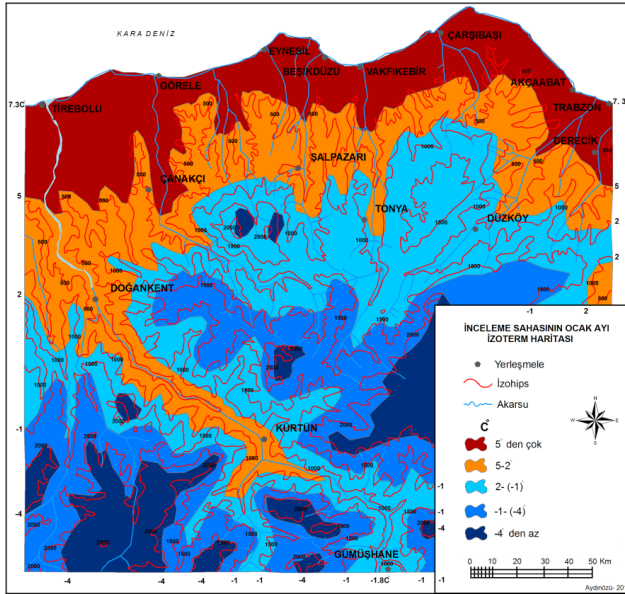
$$F = 9/5.C^{\circ} + 32 \quad C = 5/9. (F - 32)$$

Bir bölgenin sıcaklık dağılışını ortaya koyabilmek için uygulamalı çalışmaların başında sıcaklık haritaları (izoterm haritaları) ile sıcaklık rejimi diyagramlarının çizimi gelir. Sıcaklıkları aynı olan noktaların birleştirilmesiyle elde edilen çizgilere eş sıcaklık eğrileri (izoterm) denir. Herhangi bir yerin sıcaklık haritası, o yere ait eş sıcaklık eğrilerinin çizimi ile elde edilir. Sıcaklık rejimi diyagramları ise, o sahada sıcaklığın yıllık gidişinin ortaya konmasını sağlar. Bundan başka sıcaklığın günlük gidişi, maksimum ve minimum sıcaklıkla donlu günler, sıcaklığın incelenmesinde gerekli olan diğer çalışmalardır. Yapılan çalışmanın özelliğine

göre sıcaklık haritaları günlük, aylık ve yıllık olabilirler. Sıcaklığın dağılışının incelenmesinde daha çok yıllık sıcaklık haritaları ile kış mevsimi için Ocak ayı, yaz mevsimini temsil etmek üzere Temmuz ayı sıcaklık haritaları yapılır.

Bu haritalar gerçek ortalama sıcaklıklar veya düzeltilmiş (deniz seviyesine indirilmiş) sıcaklıklar kullanılarak iki şekilde çizilir. Günlük ölçümlerden elde edilen sıcaklıklar gerçek sıcaklıklar olarak ifade edilmektedir. Düzeltilmiş sıcaklıklar kullanılarak çizilen sıcaklık haritaları gerçeği pek yansıtmadığı için gerçek ortalama sıcaklıklar kullanılarak sıcaklık haritaları çizilmektedir. Gerçek değerlere göre çizilen haritaların çiziminde en önemli özellik sıcaklık eğrileri reliefe uygun olarak geçirilmektedir. Bu nedenle eş yükselti eğrileriyle eş sıcaklık eğrileri birbirine uygunluk gösterir ve sıcaklık eğrileri eş yükselti eğrilerine bağlılık gösterir. Gerçek sıcaklıklara göre çizilen haritalarda yüksek yerlerin sıcaklıklarının da dikkate alınması başka bir özelliktir. Sıcaklığın yükselti ile değişmesine bağlı olarak izoterm haritalarında, yüksek yerlerin sıcaklıklarının bilinmesi gerekir.

Her yüksek noktada meteoroloji istasyonu olmayacağına göre o zaman, yüksek noktaların sıcaklıklarını, sıcaklığı bilinen bir istasyonla mukayese ederek, gerçeğe az çok yakın hesap etmek gerekir. Bu nedenle mukayese istasyonu, sıcaklığı bulunacak nokta ile aynı bakıda olmalıdır. Mukayese istasyonu ile nokta arasında bir büyük kütle olmamalıdır ve mukayese istasyonu havza içinde bulunmamalıdır. Aksi takdirde sıcaklık değerleri gerçeği yansıtamayabilir (Şekil 1).

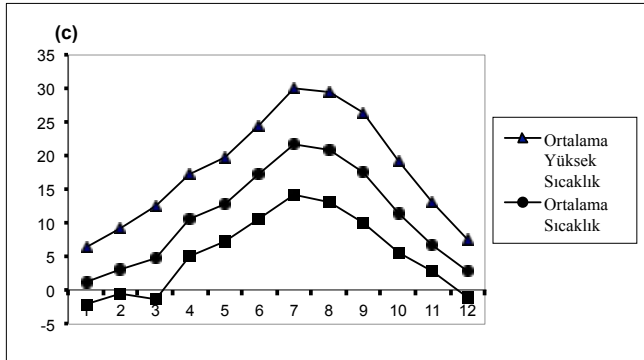


Şekil 1. Örnek ocak ayı izoterm haritası

Yukarıdaki şekil 1 örnek ocak ayı izoterm haritasında olduğu gibi bir bölgenin gerçek sıcaklıklara göre izoterm haritasının çiziminde önce bölgede mevcut sıcaklık ölçmesi yapan istasyonların yerleri tespit edilir ve bunların meteoroloji bültenlerinden elde edilen yıllık ortalama sıcaklıkları ait oldukları yerlere konur.

Yüksek noktalar için mukayese istasyonları yukarıda belirtildiği gibi şartlara uygun olarak tespit edilir. Yükselti değerleri ve yıllık sıcaklık ortalamalardan hareket ederek, her 100 m de sıcaklığın 0,5 derece düştüğü dikkate alınarak yüksek nokta ile mukayese istasyonu arasındaki yükselti farkı bulunur ve bu farka 100m de 0,5 derece düşürülerek yüksek nokta sıcaklıkları tespit edilmiş olunur. Hesaplamalar yapıldıktan sonra eş yükselti eğrileri ile eş sıcaklık eğrileri birbirine paralel olacak şekilde aynı sıcaklığa denk gelen istasyonlar eş sıcaklık eğrileriyle birleştirilir. Çizimi yapılan bölgenin her tarafında sıcaklığın aynı olup olmadığı, en fazla ve en az ısınan yerlerin nereler olduğu, sıcaklığın artış yahut azalış yönü, izoterm eğrilerinin birbirlerine göre olan durumu ortaya konmaya çalışılır.

Sıcaklık Rejimi Diyagramları (Şekil 2).

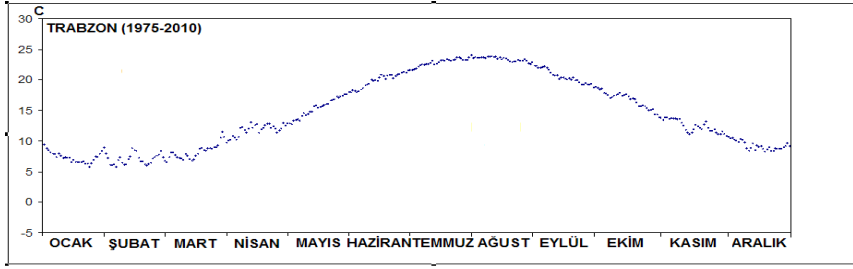


Şekil 2. Örnek sıcaklık rejim diyagramı

Şekil 2'de olduğu gibi sıcaklığın sene içinde veya mevsimler esnasında gösterdiği değişmelere sıcaklık rejimi denir. Bilindiği gibi sıcaklık bir yerde düzenli bir şekilde değil, birtakım iniş ve çıkışlar göstererek seyredir. Sıcaklığın sene içindeki bu gidişini göstermek için sıcaklık rejimi diyagramları çizilir. Sıcaklık rejimi diyagramını çizmek için biri yatay, diğeri ona dik iki eksen alınır. Yatay eksen üzerine birinci ay olan Ocak ayı iki eksenin kesişme noktasından başlamak üzere ayların baş harfleri eşit aralıklarla olmak üzere 12 ay işaretlenir. Dik eksen üzerine ise sıcaklık değerleri uygun bir ölçek dâhilinde küçültülerek yazılır. Uygun ölçek belirlendikten sonra, her aya ait sıcaklıklar, diyagram üzerine, noktalar halinde işaretlenir. Sonra bu noktalar birleştirilerek sıcaklığın yıl içindeki seyrini gösteren eğri elde edilir.

Günlük Ortalama Sıcaklıklar

Günlük ortalamalara göre çizilen diyagramlarda yıl boyunca sıcaklıkların nasıl bir seyir takip ederek değiştikleri görülebileceği gibi, bir ay içindeki sıcaklık oynamaları da tespit edilebilir. Bu tip bir diyagram üzerinde, aylık ortalama sıcaklıkların kullanılmasıyla elde edilen diyagramlardan farklı olarak, aylara bağlı kalmadan, yıl içindeki en sıcak ve en soğuk devreyi, başlangıç ve bitiş tarihleriyle tespit etmek mümkündür. Bu diyagram şu şekilde çizilir (Şekil 3).



Şekil 3. Örnek günlük ortalama sıcaklıkların dağılışı

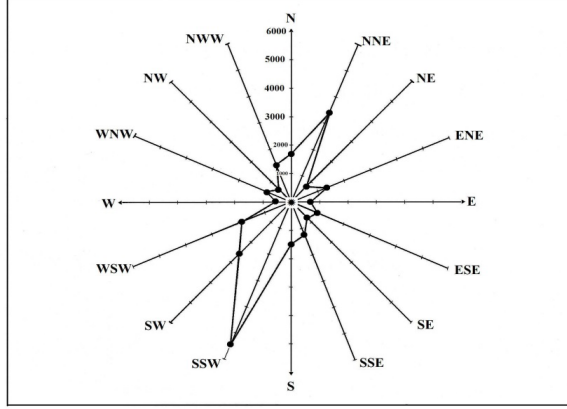
Şekil 3'te olduğu gibi yatay ve dikey olmak üzere iki çizgiden yatay olan eksen üzerinde aylar gösterilir. Yalnız her bir aya ait günlük değerlerin de gösterilebileceği aylık bölümler, kendi aralarında, ayı teşkil eden günlerin sayısı ölçüsünde bölümlere ayrılır. Dikey eksen ise her bir günün ortalama sıcaklık değeri, ait olduğu yere konarak bunların arası birleştirilir.

Rüzgâr Durumu İle İlgili Uygulamalı Çalışmalar

Basınç farkından dolayı meydana gelen yatay hava hareketi olan rüzgâr durumu, herhangi bir yerde rüzgârın çeşitli yönlerden esme sayılarının, bunların hızlarının ve hâkim olan yönünün tespiti ile ortaya konulabilir. Rüzgârlar yüksek basınç alanından alçak basınç alanına doğru eserler ve estikleri yöne göre adlandırılırlar. Belli başlı rüzgâr yönleri kuzey (N), güney (S), doğu (E) ve batı (W) gibi dört ana yöne, bu dört ana yön, kuzeydoğu (NE), güneydoğu (SE), kuzeybatı (NW) ve güneybatı (SW) gibi dört ara yöne ayrılarak 8 yöne; bunlarda NNE, WNW, SSE... gibi daha küçük bölümlere ayrılarak 16 yöne ayrılabilir.

Herhangi bir yerdeki rüzgârın esme durumunu, o yerdeki rüzgârın esme sayıları (frekansları) ortaya koyar. Rüzgâr frekansları diğer iklim elemanlarında olduğu gibi meteorolojik rasatlardan elde edilir. Aylık rüzgâr frekansları, belli bir yönden rüzgârın o ay içinde kaç defa esmiş olduğuna bakılarak, yani o ay içerisinde o yönden esen rüzgâr sayılarının toplanmasıyla elde edilir. Mevsimlik rüzgâr frekansları, o mevsimi oluşturan ayların rüzgâr frekanslarının, yıllık rüzgâr frekansları da her bir yöne ait 12 aylık rüzgâr sayısının toplanması ile bulunur.

Herhangi bir yerin rüzgâr durumu rüzgârgülleri çizilerek daha iyi ifade edilir. Rüzgârgülleri aylık, mevsimlik ve yıllık olarak çizilirler. İklim çalışmalarında en çok kullanılanı mevsimlik ve yıllık olanıdır. Rüzgârların esme sayılarından hareketle, yönler ve sayıları yazılır ve daha sonra bir ölçek dâhilinde rüzgârgülleri çizilir (Şekil 4).



Şekil 4. Örnek rüzgârgülü

Şekil 4, Örnek rüzgârgülünde olduğu gibi rüzgârgülleri bir yerde rüzgârların çeşitli yönlerdeki esiş durumunu gösterir. Bunlar üzerinde rüzgâr hızlarını gösterme imkânı yoktur. Oysa iklim çalışmalarında rüzgâr hızları da önemli bir yer tutar. Rüzgâr hız diyagramları bu amaçla çizilir. Rüzgâr hızları meteorolojide m/sn olarak verilir. Hız diyagramlarını çizebilmek için önce meteoroloji bültenlerinden yönlere göre rüzgâr hızları çıkartılır. Sonra bu değerlerin çeşitli hız kademelerine göre ayrımı yapılır. Beaufort ıskalası esas alınarak Baillie tarafından tespit edilen hız kademeleri aşağıdaki gibidir.

Hız Kademeleri Rüzgar Cinsi

6m/sn' den az Hafif rüzgâr

6–8 m/ sn arası Orta kuvvetteki rüzgâr

8–12 m/sn arası Kuvvetli rüzgâr

12–15 m/sn arası Fırtınamsı rüzgâr

15 m/sn'den çok Fırtına, kasırga

Hâkim rüzgâr yönünün bulunmasında kullanılan birçok formüller vardır. Bunlardan biri olan Rubinstein formülü, hâkim rüzgâr yönlerini, belirli yönlere bağlı olmadan, derece cinsinden verdiği gibi, bu yönlerden esen rüzgârın yüzde olarak esiş frekansını da verir.

Rubinstein formülü ile hâkim rüzgâr yönünü bulmak için önce aşağıdaki gibi bir tablo hazırlanır:

Yönler	N	NE	E	SE	S	SW	W	NW
Esme Sayıları	100	60	40	20	40	40	80	20
% olarak frekans	25	15	10	5	10	10	20	5
1. dizi	d2	d3	d4					
2. dizi					d1	d2	d3	d4

Tablonun birinci sırasında N'den itibaren rüzgârların esiş yönleri, ikinci sırada rüzgârların esme sayıları, üçüncü sırada rüzgârların yüzde olarak frekansları yer almıştır. Dördüncü sırada ise, Rubinstein formülünde kullanılacak değerleri elde etmek için rüzgârın, yüzde olarak bulunan değerleri arasından biz dizi teşkil edilir. Dizi dört elemandan ibarettir ve bunlar d1, d2, d3, d4 diye adlandırılır. Burada d1'e dizi başlangıcı denir. Dizi teşkil edilirken daima saat akrebinin hareket yönünde, birbirini takip eden yönler alınır. Diziyi meydana getirecek değerlerin Rubinstein formülüne tatbik edilebilmesi için, teşkil edilen dizide;

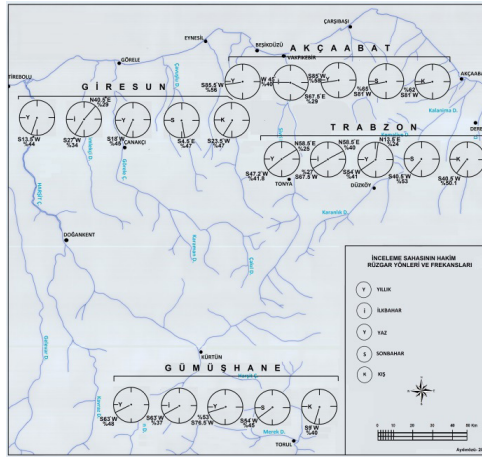
$$1- d3 > d1$$

$$2- d2 > d4$$

$$3- d2 + d3 \geq \% 25 \text{ olmalıdır (Dönmez, 1990, s. 128).}$$

Uygun dizi oluşturulduktan sonra, değerler Rubinstein'in formülüne uygulanır (Şekil 5).

$$H = 1 + d3 - d1 / (d3 - d1) + (d2 - d4)$$



Şekil 5. Örnek rüzgâr yönleri ve frekansları

Şekil 5'te olduğu gibi rüzgar durumunu ortaya koymaya yarayan rüzgar frekansları, yönler üzerine aksettirildiği takdirde, o yerdeki rüzgarlar hakkında daha iyi fikir edinmek mümkün olur. Rüzgar gülleri bu amaçla çizilir. Rüzgar gülleri aylık, mevsimlik ve yıllık olarak çizilebilir.

Yağışla İlgili Uygulamalı Çalışmalar

Bir bölgedeki yağış durumu, o bölgeye ait yağış haritalarının, günlük yağışların, yağışların karakterinin ve yağış rejiminin incelenmesi ile ortaya konulabilir. Yağışın herhangi bir bölgede dağılışını gösteren yağış haritaları, yağışları aynı olan noktalardan geçen eğrilerin çizimi ile meydana gelir. Bunların çizimi, sıcaklık haritalarında olduğu gibi relief göz önünde tutularak çizilir. Yağış haritasının çizilebilmesi için, öncelikle bölgedeki bütün istasyonların yağış değerleri (aylık yağış haritası çizilecekse aylık değerler, yıllık yağış haritası çizilecekse yıllık miktarları) meteoroloji bültenlerinden çıkarılır. Bu istasyonların rasat sürelerinin eşit olmasına dikkat edilir. Eşit olmaması durumunda istasyonların rasat devrelerinin eşit süreye ve aynı devreye getirilmesi gerekir. Rasat süresi kısa olan bir istasyonun yağış değerini uzun devreye getirmek için, coğrafi şartları aynı olan, ortak rasat yılları bulunan ve uzun rasat devresine sahip bir istasyon seçmek gerekir (Dönmez, 1990, s. 174).

Kısa rasat süresinin, uzun devreye getirilmesi şu formüle göre yapılır:

$$Y_0 = Y \cdot Y_1 / Y_2$$

Y_0 = Rasat süresi kısa olan istasyonun uzun devreye getirilecek değerini,

Y = Uzun devreli rasat yapan istasyonun ortalama yağışını,

Y_1 = Kısa devreli rasat yapan istasyonun, bu kısa devredeki yağışlarının toplamını,

Y_2 = Uzun devreli rasat yapan istasyonun, kısa devreli rasat yapan istasyonla aynı devredeki yağışlarının toplamını gösterir.

Rasat süresi kısa olan istasyonların değerleri uzun devreye getirildikten sonra, bütün değerler, üzerinde eşyükselti eğrilerinin bulunduğu bir harita üzerinde istasyonlara ait yerlere konur. İstasyonların çoğu şehir merkezlerine tekabül eder. Yağışın en çok düştüğü yüksek dağlar üzerinde rasat istasyonu, ülkemizde çok enderdir. O nedenle bir bölgenin yağış haritası çizilirken dağlık sahaların yağış miktarının da bilinmesi gerekir (Şekil 6). Dağlar üzerinde yağış rasatı olmayan yerlerin yağış miktarları birtakım formüller yardımıyla bulunur. Bunun için bir topoğrafya haritasından, dağlık sahalar üzerinde yükseltisi belli olan birçok nokta seçilir ve bölgeye en uygun formül uygulanır ve yağışı bilinmeyen bu yüksek sahaların yağış tutarları elde edilir (Dönmez, 1990, s. 176).

Bu formüller Schreiber ve Huber formülüdür.

Schreiber formülü : $Ph = Po + 54h$

Ph = Dağda yükseltisi bilinen bir noktanın bulunacak yağış miktarı,

Po = Dağ eteğinde yükseltisi bilinen ve yağış rasadı yapan mukayese istasyonunun yağış tutarı,

54 = Her 100m yükseldikçe yağışın 54mm arttığını gösteren katsayı

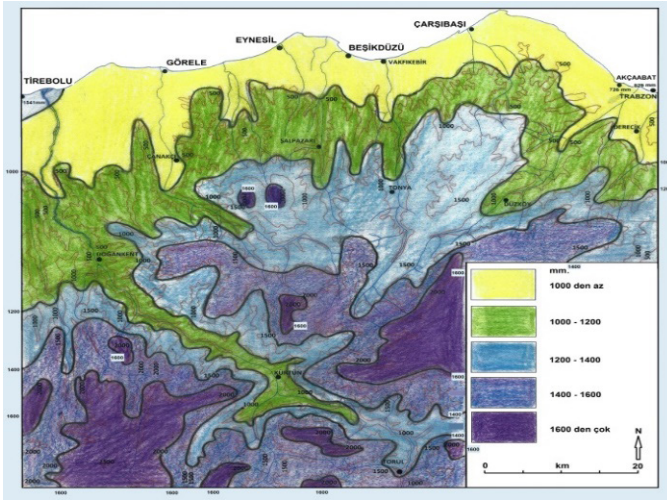
h = Mukayese istasyonu ile yağış miktarı bulunacak nokta arasındaki yükselti farkı.

Huber formülü : $Ph = Po + 41.4h + 382 Tg a$

Po = Etek istasyonuna ait yağış miktarı

h = İki nokta arasındaki hektometre cinsinden yükselti farkı

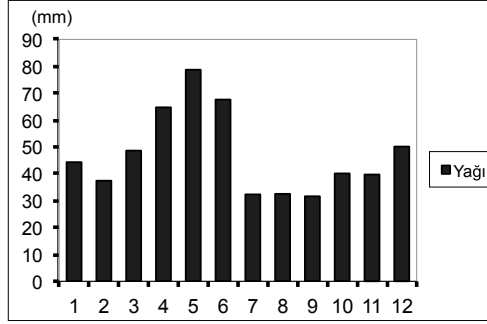
a = Ortalama yamaç eğimi



Şekil 6. Örnek yağış haritası

Yukarıdaki şekil 6, günümüzde sıcaklık ve yağış haritaları CBS yöntemiyle sıcaklık ve yağış verileri sayesinde kolaylıkla çizilebilmektedir. Harita bilgileri sayısal ortamda saklandığından CBS ile yapılması mümkün olan her türlü harita basımı, coğrafi analizi gibi işlemleri yapmak mümkün olmaktadır. Sayısal harita bilgileriyle değişik farklı amaçlara hizmet edebilecek haritalar yapmak mümkün olmaktadır.

Yağış Rejimi Diyagramları (Şekil 7)



Şekil 7. Örnek yağış rejim diyagramı

Şekil 7'de olduğu gibi yağışın aylara yahut mevsimlere göre yıl içindeki dağılışına yağış rejimi denir. Herhangi bir yerin yağış dağılışını göstermek için yağış rejim diyagramları çizilir. Bu diyagramlar çeşitli şekillerde çizilirse de yağışın aylara göre dağılışı daha çok grafik veya dikdörtgen, mevsimlik dağılışı ise yarım daire yöntemiyle gösterilir. Aylık yağış dağılışını göstermek için, istasyonların aylık yağış değerleri meteoroloji bültenlerinden temin edilir. Bir dikey eksen bir de yatay eksen çizilir. Dikey eksen üzerine meteorolojik veriler, yatay eksen üzerine ise aylar işaret edilir. Bu verilerin yerleştirilmesi uygun bir ölçek dâhilinde olmalıdır. Ölçek belirlendikten sonra, aylar ile yağış miktarının keşisme noktaları işaretlenir ve bunlar birleştirilirse, yağış rejim diyagramı meydana gelmiş olur. Aylara göre yağış rejim diyagramının ikinci çiziliş şekli, aylık yağışların dikdörtgen sütunları şeklinde gösterilmesidir. Bunlar dışında mevsimlik yağış dağılışlarını göstermek üzere yarım daire metodu kullanılır. Bunun için önce mevsimlik yağış tutarları, bültenlerdeki aylık yağış değerlerinden hesaplanır. Her mevsime ait ayların yağışları toplanır. Mevsimlik değerler yıllık yağış toplamına oranlanarak, her mevsime denk gelen yağış yüzdeleri bulunur. Daha sonra bu yüzdelerin, yarım dairenin 180 derece olan çevresindeki payı, yani her mevsimin dairede kaplayacağı yağış miktarı, derece cinsinden bulunur.

Örnek:

Kış	İlkbahar	Yaz	Sonbahar
A O Ş	M N M	H T A	E E K
20 30 20	50 60 70	25 25 20	40 45 45

Bu değerlere göre ilkbahara düşen yağış miktarı 180 mm, yaz 70 mm, sonbahar 130 mm, kışa 70 mm dir. Mevsimlik yağışların yıllık yağışa oranı ise şu şekildedir:

$$180 \times 100 / 450 = \% 40 \text{ (ilkbahar) , } 70 \times 100 / 450 = \% 15,5 \text{ (yaz) gibi...}$$

Bu yüzde değerleri yarım dairenin çevresine oranlarsa örnekteki gibi değerler ortaya çıkar.

Örnek: Yaz için:

$$180 \times 15,5 / 100 = 27,9^\circ \text{ olur,}$$

İlkbahar için:

$$180. 40 / 100 = 72 \text{ olur.}$$

Mevsimlerin kapladıkları açılar bu şekilde tespit edildikten sonra, yarım daire dilimlerine bölünür. Her dilimin karşısına veya içine ait olduğu mevsim ve yüzde olarak yağış değeri yazılır.

İklim Tiplerinin Tespitinde Kullanılan Metotlar

Bir yerin iklim tespitinde o yerdeki yalnız sıcaklık, yalnız basınç ve rüzgârlar veya sadece nem ve yağışlar yeterli değildir. İklimi ortaya koyabilmek için bütün iklim elemanlarının bir arada incelenmesi bir fikir verir. Herhangi bir yerin ikliminin ortaya konmasında kullanılan bazı metotlar üzerinde durulacaktır. Bir sahadaki yağışların buharlaşma ve terleme olayları ile olan ilişkilerini ortaya koymak için, araştırmacılar tarafından çeşitli metodlar ileri sürülmüştür. Aşağıda bunların başlıcalarından olan Thorntwaite, De Martonne, Köppen ve Erinç metodlarından kısaca bahsedilecektir.

Thorntwaite metodu; bu metot bir hayli uzun bir hesap işlemi göstermesine karşılık oldukça iyi sonuçlar veren yağış müessiriyeti metodudur. Bu metoda göre iklim tipinin belirlenmesi yağışla evapotranspirasyon ve sıcaklıkla evapotranspirasyon arasındaki ilişkiye dayanır. Thorntwaite göre, yağışın buharlaşmadan daha fazla olduğu yerlerde toprak daimi olarak doymuş haldedir ve bu gibi yerlerde su fazlalığı vardır. Bu gibi yerlerde iklim nemlidir. Yağışın buharlaşmadan az olduğu yerlerde ise iklim kuraktır. Thorntwaite formülü;

$$\dot{I}m = 100s - 60d / n \text{ şeklinde olup, burada}$$

$\dot{I}m$ = nemlilik indisini, “ s” aylık su fazlasının yıllık toplamını, “ d” aylık su noktasının yıllık toplamını, “n” ise potansiyel evapotranspirasyonun yıllık değerini gösterir. Elde edilen indisin değerine göre nemlilik derecesi bakımından gruplar meydana gelir.

<u>Nemlilik İndisi</u>	<u>İklim Tipi</u>	<u>İşaret</u>
100'den çok	Çok nemli	A
80- 100	Nemli	B4
60 - 80	Nemli	B3
40 - 60	Nemli	B2
20 - 40	Nemli	B1
0 - 20	Yarı nemli	C2;

Nemli İklimler

(-20) - 0	Kurak-yarı nemli	C1
(- 40) - (-20)	Yarı kurak	D
- 40'dan küçük	Tam kurak	E;

Kurak İklimler

Bu formülün uygulanması için potansiyel evapotranspirasyonun, yıllık su fazlasının ve noksanının bilinmesi gerekir. Bu değerler ise, istasyonun enlemi, aylık sıcaklık ve yağış miktarları belli olduğu takdirde bu metotla hesaplanır. Dönmez'in (1990, s. 257- 270), Umumi Klimatoloji ve İklim Çalışmaları kitabında hesaplamalar detaylı bir şekilde gösterilmiştir. İklim tasniflerinde kullanılan diğer bir metot, Köppen metodudur. Köppen'in iklim tasnifinde, yıllık sıcaklık ve yıllık yağış tutarları yanında aylık sıcaklık miktarlarına ve yağışın sene içindeki dağılımına yer verilmiştir. Köppen tasnifine göre bir yıl iki devreye bölünür; Ekim- Mart arasındaki 6 aylık devre soğuk devre, Nisan- Eylül arasındaki 6 aylık devre ise sıcak devre olarak kabul edilir. Buna göre o yerde yıllık yağışın en az %70'i soğuk devrede düşüyorsa, o yerin kışı yağışlı; yıllık yağışın en az %70'i sıcak devrede düşüyorsa, o yerin yazı yağışlıdır. Ne sıcak devredeki, ne de soğuk devredeki yağışlar, yıllık yağış tutarının %70'ini bulmuyorsa, o yerdeki yağış rejimi düzenlidir (Dönmez, 1985). Köppen'in ortaya koyduğu formüller şunlardır.

1- Kışı yağışlı geçen yerlerde ($r = t$)

2- Yazı yağışlı geçen yerlerde ($r = 2t + 14$)

3- Yağışın düzenli olduğu yerlerde ($r = 2t + 7$)

r = Yıllık yağışı (cm)

t = Yıllık ortalama sıcaklığı gösterir.

Dönmez'in (1990), Umumi Klimatoloji ve İklim Çalışmaları kitabında bu metodun uygulanması ve örnekleri detaylı olarak verilmiştir.

Bu konuda en çok kullanılan formüllerden biri De Martonne'dur. Yıllık yağış miktarı ve yıllık ortalama sıcaklık arasındaki ilişkiye dayanarak ortaya konan yıllık kuraklık indis formülü, kurak, yarı kurak ve yağışlı iklimlerin ayırt edilmesinde kullanılır.

$$I = P / T + 10$$

P = yıllık yağış miktarı, (mm)

T = yıllık ortalama sıcaklık (C°)

İndis değerlerine göre kurak ($I < 10$), yarı kurak ($10 < I < 20$), yarı nemli ($20 < I < 30$) ve nemli ($I < 30$) olmak üzere başlıca dört yağış müessiriyeti kategorisine ayrılır. De Martonne indisi, aylık olarak da kullanılabilir.

$$I = P. 12 / t + 10$$

T = aylık ortalama sıcaklık (C°)

P = aylık yağış miktarı (mm)

Formülde, indisi 10'un altında olan aylar kurak, 10- 20 arasında olan aylar yarı kurak, 20- 30 arasında olan aylar ise nemli aylardır. De Martonne iklim tasnifi sıcaklık ve yağış dikkate alınarak yapılmıştır. De Martonne'ye göre bu elemanlar içinde en önemlisi sıcaklıktır. Yıllık ortalama sıcaklık yanında Temmuz ve Ocak ortalamaları, bunlar arasındaki sıcaklık farkı, sıcak ve soğuk devrelerin devamını da göz önünde bulundurmıştır. Sıcaklıktan sonra yağış da önemlidir. Yıllık yağış tutarı, yağışlı ve kurak iklimleri ayırmaya imkân verir. Aylık ortalama yağışlar kurak devreleri olan iklimlerin ayırt edilmesine yardım eder.

Yağışın tesirliliği konusunda ortalama mevcut çalışmaları gözden geçiren Erinç, 1965 yılında, ortalama maksimum sıcaklıkların kullanılmasının daha iyi sonuçlar verdiğini düşündüğü yeni bir indis formülü ortaya atmıştır. Bu formülün esas kaynağını yağış ve buharlaşma suretiyle kaybı sağlayan esas etkenin sıcaklık oluşturmuş, dolayısıyla sıcaklıktan hareketle Erinç'in yeni formülü şu şekilde oluşturulmuştur.

$$Im = P / Tom$$

Im = yağış tesirlilik indisi

P = yıllık yağış miktarı (mm)

Tom = yıllık ortalama maksimum sıcaklık

<u>İndis</u>	<u>Sınıf</u>
8'den küçük	Tam kurak
8 – 15	Kurak
15- 23	Yarı kurak
23- 40	Yarı nemli
40 – 55	Nemli
55' den büyük	Çok nemli

Bu formülü herhangi bir süre veya mevsim içinde kullanmak mümkündür. Ancak bu şekilde elde edilecek indis değerlerinin yağış tesirlilik sınıflarından hangisine girdiğini tespit etmek için, bunları süreye göre değişen katsayılarla çarpmak gerekir. Erinç indis formülü Türkiye'nin şartlarını birçok formülden daha iyi yansıtmaktadır.

Sonuç

İklim elemanlarından sıcaklık, basınç, rüzgâr, nem, bulutluluk ve yağış gibi çok sayıda verinin uygulamalı olarak kullanılmasıyla yörelerin iklim özellikleri detaylı bir şekilde ortaya konulacaktır. Ayrıca çeşitli ölçeklerde iklim tiplerinin sınıflandırılması, iklimin tarım ve ormancılıktan, ulaşım ve yerleşme planlamasına varıncaya kadar çeşitli uygulama alanlarında yararlanmayı mümkün kılacak planlamalar yapma fırsatı uygulamalı klimatoloji sayesinde gerçekleşmiş olacaktır.

Kaynakça

- Atalay, İ. (2010). *Uygulamalı klimatoloji*. İzmir: META Basım Matbaacılık.
- Dönmez, Y. (1985). *Bitki coğrafyası*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü. Yayınları No: 3213.
- Dönmez, Y.(1984). *Umumi klimatoloji ve iklim çalışmaları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Yayınları No: 102.
- Erinç, S. (1984). *Klimatoloji ve metotları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları No: 3278.
- Erol, O. (1991). *Genel klimatoloji* (4.bs). Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

2. BÖLÜM

EĞİTİM ÇALIŞMALARI İLE İLGİLİ MAKALELER

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATERYAL HAZIRLAMA VE KULLANMAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ¹

Ulviye ÖZÖNDER AYDIN²

Giriş

Okul öncesi dönem, yaşamın temeli olmakla birlikte öğrenmenin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuklarda keşfetmek ve öğrenmek için içgüdüsel bir eğilimler söz konusudur. Çocukların erken yaşlarda kazandıkları deneyimler onların öğrenmelerini ve becerilerini etkilemektedir. Bu da onların okul başarısını etkilemenin yanında yetişkinlik yaşantısında da önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. İki yaşında karalama dönemi ile içgüdüsel çizmeye başlayan çocuk ilk sanatsal faaliyetinde bulunmuş olur. Çocuk attığı bu ilk çizgiyle sanatla tanışır. Çocuk ve sanat birbirini tamamlayan en ilgi çekici, değişen, gelişen ve sürekliliği olan, yaratıcı eğitim anlayışı içinde önemli unsurlardır. Güdüleme çocuğun ilgisini, başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Maslow'un ihtiyaç kuramına göre bireyin güdülenmesinde ihtiyaçları büyük bir rol oynar. Çocuk, sanatsal etkinliklere ve sanatsal materyallere karşı içgüdüsel olarak büyük bir istek ve ihtiyaç duyar (Artut, 2007). Sanat, erken çocukluk eğitimi programlarının önemli bir parçasıdır. Sanat, çocukların bilim, sosyal çalışmalar, sağlık, matematik, edebiyat vb. ile ilgili konularda bildiklerini bir araya getirmelerine yardımcı ve eğitimin bireyselleştirilmesi açısından da önemlidir (Cevher-Kalburan, 2011).

Sanat eğitiminin çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; Ülger, 2015). Çocuklar yaratıcı bağlantılar kurmayı sanat aracılığıyla keşfederler. Bütün yaratıcı etkinliklerin amacı, yaratıcılığın tüm boyutlarıyla çocuğun gelişimini desteklemek ve içindeki potansiyeli en üst düzeye çıkarmaktır (Artut, 2007). Çocukların yaratıcılıklarını kullanabilmelerinde öğretmenler çok önemli bir rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin öncelikle yaratıcılıkla ilgili davranışların neler olduğunu, daha sonrada bu davranışların gerçekleşmesi için neler yapılması gerektiğini iyi bilmeleri gerekmektedir (Darıca, 2004).

Çocuklar kendi fikirlerini kullanır, girişimlerde bulunur, orijinal eylemler ve kombinasyonlar üreterek değişimin bir parçası olurlar (Cevher-Kalburan, 2011). Çocukluk dönemi bireyin en fazla değiştiği dönemlerdendir. Bu gelişim dö-

¹ Bu çalışmanın bir kısmı, 03-05 Nisan 2019 tarihinde Gazi Üniversitesi, Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezi, Ankara'da düzenlenen Uluslararası Eğitimde ve Sosyal Bilimlerde Sanal Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: uaydin@kastamonu.edu.tr

minde çocuk sadece bedensel, duygusal, düşünsel olarak değil, aynı zamanda yeni değerler ve kavramlar oluşturma bakımından da değişim göstermektedir. Burada öğretmenin görevi ise, bu süreci izlemek ve çocuğun gelişimine uygun etkinliklerde bulunmak olacaktır (Özkan ve Girgin, 2014). Okul öncesi dönemde materyal hazırlamada kullanılan malzemelerin başında genellikle artık ya da kolaylıkla ulaşılabilecek malzemeler gelmektedir. Dolayısıyla bu malzemeler uygun bir biçimde kullanıldığında, çocukların yaratıcı düşüncelerini uyaran zengin bir kaynak haline gelebilmektedir (Drew, 1995). Alanyazında yapılan araştırmalar, çocukların farkındalık düzeylerinin gelişiminde onların farklı materyallerle etkileşime girmelerinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu farkındalıkla, çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmaları beklenmektedir (Dursun, 2011; Kavak ve Coşkun, 2017). Dursun (2011) çalışmasında, okul öncesi dönemdeki çocuklar, bulabildikleri her çeşit materyali oyun oynamak ve bir öğrenme aracı olarak kullanabilmektedir. Bu süreçte çocukların dış dünyayı anlamak için kullandıkları her türlü somut materyal, çocukların eğitimleri için kullanılan bir eğitim materyali konumundadır. Çocuk böylece oyun yoluyla çevresini keşfetmeye başlar. Bu yüzden çeşitli materyaller yoluyla oynamaya istekli oldukları bu dönemde, nitelikli eğitsel materyallerden faydalanılmasının şüphesiz çocukların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimleri açısından oldukça önemli olduğundan bahsetmiştir. Kavak ve Coşkun (2017) araştırmalarında, Türkiye ve Almanya'daki okul öncesi öğretmenlerinin materyal geliştirme bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaşmışlardır. Araştırmalarında, materyal tasarımının gerekliliği ve öneminden bahsedilmiş, okul öncesi materyal geliştirmede Türkiye ve Almanya'daki öğretmenlerin bilgisi, deneyimi ve uygulamalarına ulaşılmıştır. Araştırmalarının sonucunda çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri ile birlikte yaptıkları materyalleri ve bu materyalleri kullanmalarının öğrenmeleri üzerindeki etkisini arttırdığı, Almanya'da öğretmenlerin materyal tasarlama konusunda doğadaki materyallerden faydalandığı tespit edilmiştir.

Çocukların öğrenme süreçlerinde etkin olmalarında ve öğrendikleri bilgi ve becerilerin kalıcı olmasında, öğretim materyalleri eğitimin hangi basamağında olursa olsun önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkisinden dolayı, materyal hazırlama ve kullanmaya ait bilgi ve becerilerin kazandırılmasını hedefleyen materyal geliştirme dersi okul öncesi eğitiminin temel derslerinden birisidir. Çocuğun hem yaratıcılığını hem de gerçek dünya ile yaşam deneyimleri kurmasına imkân sağlayan materyaller, onun çevreyle etkileşimini artırmaktadır. Ayrıca çocuğun bilişsel, psiko-motor ve sosyal gelişimine yönelik materyaller ile çocuğun ihtiyaç duyduğu tüm gelişim alanlarının da desteklenmesi sağlanmış olmaktadır (Ültay ve Ültay, 2016).

Materyaller, birçok duyu organına hitap ettiği için aynı zamanda çocuğa çoklu öğrenme ortamı sunmaktadırlar. Farklı yaşlardaki çocuklar için hazırlanan materyallerin özellikleri farklılık gösterse bile temelde materyallerin etkinliklerdeki işlevleri aynı olmaktadır. Eğitimin her aşamasında çocuklara belirli becerilerin kazandırılması, soyut kavramların somutlaştırılması, karmaşık kavramların kolaylaştırılması, öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve gerçek dünyaya ilişkin olayların canlandırılmasında materyallerden destek alınmaktadır (Avcı, 2017). Farklı materyallerin kullanılması, bireysel farklılıkları olan çocukların ihtiyaçlarına karşılık vermesi açısından çok önemlidir.

Okul öncesi eğitimin temel yapı taşlarını oluşturan birçok eğitimci, eğitim ortamının ve materyallerin önemini vurgulamışlardır. Örneğin Pestalozzi, çocukların içinde onları etkinliğe, harekete yönelten bir itici gücün var olduğunu ve bu gücün itişile çocuğun sürekli hareket ettiğini, yerinde durmadığını belirtmiştir. Ayrıca, çocukların ellerini her şeye uzattığını izlemiş ve onların hayatlarında önemli bir yere sahip çevre ve materyallerin gerçekliğine değinmiştir. Frobel ve Montessori ise kendi geliştirdikleri materyallerle çocuklara eğitim vermişlerdir (Avcı, 2017). Alanyazın incelendiğinde, materyal kullanmanın öneminden bahseden araştırmalara rastlamak mümkündür (Alım, 2007; Semerci, 2006). Alım (2007) araştırmasında, öğretmen adaylarına öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim sürecindeki yeri ve önemi gibi teorik bilgilerin verildiği ancak, bunların kullanımının yeterince verilmediği, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” gibi derslerin bu açığı kapatabileceğinden bahsetmiş ve bundan dolayı da bu derslere gereken önemin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Semerci (2006) araştırmasında, öğretmenlerin materyal kullanma ve üretme konusunda kendilerini yeterli olarak görmedikleri ancak materyal kullanma ve üretme konularına karşı olumlu tutum sergilediklerini tespit etmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin materyal kullanma ve üretme konularında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu, okullarda bulunan materyallerin sayı ve nitelik yönünden yeterli düzeyde bulunmadığını, öğretmenlerin eğitim sürecinde aldıkları “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersinin olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde çocukların dikkatini çekmede ve canlı tutmada, onları öğrenmeye güdülemede, soyut kavramları somutlaştırmada materyallerin önemi tartışılmazdır. Bu kapsamda, geleceğin okul öncesi öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarına verilen “Materyal Geliştirme” dersinin değerlendirilmesi dersin etkinliğini arttırmak açısından önemlidir. Yapılan araştırmanın bu açıdan alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir

Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul öncesi öğretmen adaylarının;

1. Öğretim için materyal hazırlama ve kullanmanın önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Materyal geliştirme dersi kapsamında sahip oldukları kazanımlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Materyal hazırlamada önemli buldukları ölçütler hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Materyal hazırlarken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen olduklarında hazırladıkları materyallerin kullanılabilir nitelikte olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı ve soruları, hangi araştırma deseninin kullanılması gerektiğini belirleyen en önemli faktörlerdendir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, fenomenoloji deseni kapsamında yürütülmüştür. Belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılmasının ve yorumlanmasının amaçlandığı çalışmalar genellikle fenomenoloji olarak tanımlanmaktadır (Sart, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yıldırım (1999) nitel araştırmayı; bilgi elde etmek için gözlem, görüşme ve doküman analizi vb. tekniklerin kullanıldığı, algıların ve olayların kendi doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül olarak belirlenmesi için izlenen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Nitel araştırma teknikleri, ölçümden daha çok açıklamayı olanaklı kılacak olay ve olguların içinde gerçekleştiği durumu dikkate almayı önemsemektedir (Bozpolat ve Arslan, 2018 ; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören yedi'si kadın üçü'de erkek olmak üzere 10 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada, katılımcıların belirlenmesinde araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi kullanılmıştır (Bakırcı, Artun ve Şenel, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kolay ulaşılabılır örneklemede araştırmacı, hali hazırda var olan

öğeler içerisinde yeterli sayıda ögeyi örneklem olarak belirler. Alanyazında yapılan birçok çalışmada araştırmacıların kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemini kullandığı belirlenmiştir (Baltacı, 2018). Ayrıca, araştırmacının amacına en uygun kişileri araştırma sürecine dahil etmek, araştırmacının verilerinin toplanması açısından önemlidir (Balcı, 2011; Yolcu ve Bayram, 2015).

Araştırmacının katılımcıları gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	7	70
Erkek	3	30
Toplam	10	100

Tablo 1'e göre okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören katılımcıların %70'i kadın, %30'u ise erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Okul öncesi öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşlerini tespit etmek için onlara beş adet açık uçlu sorudan oluşmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniği kendi içinde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme, nitel çalışmalarda sıklıkla tercih edilen veri toplama aracıdır (Çepni, 2014). Bunun nedeni, araştırmacıya oldukça kolaylık sağlayan ve esneklik yapabileceği fırsatı sunan yarı yapılandırılmış görüşme formunun diğer görüşme formlarına göre daha kullanışlı olmasıdır. Çünkü araştırmacı zaman zaman sürece müdahale etmek isteyebilir ve çalışmayı bu doğrultuda yönlendirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının sorulan soruları kendi dünyasında ve kendi düşünceleriyle algılamasını sağlamaktadır. Bu dünyaya ulaşmak için sorulan sorular açık uçlu olmalıdır. Bu tarz görüşmelerde ya her soru esnek cümlelerden oluşmalı ya da görüşme farklı yapılandırılmış tekniklerde hazırlanmalıdır (Merriam, 2013; Orhan ve Aydın, 2020).

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular hazırlandıktan sonra soruların uygunluğu, problem durumuyla ilişkili olup olmadığı ve anlaşılabilirliği bakımından alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve bu görüş-

ler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ön uygulama olarak, araştırmanın katılımcılarına dahil olmayan üç öğretmen adayına uygulanmış, soruların anlaşılabilirliği ve cevaplamak için ne kadar sürenin kullanılacağı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören ve “Materyal Geliştirme” dersini daha önceden almış 10 öğretmen adayına gönüllülük esasına dayanarak uygulanmıştır. Öğretmen adayları bu dersi 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında almışlardır. Veriler yazılı olarak alınmış ve öğretmen adaylarına görüşme formundaki soruları cevaplandırmaları için 20 dakikalık bir süre tanınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları Ö1, Ö2, Ö3,..... şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz türünde, toplanan verilerden öncelikle temalar ve kodlar oluşturulur (Çepni, 2012). Buradan hareketle yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan her bir araştırma sorusu bir tema olarak düşünülmüş ve alt temalar elde edilmiştir. Elde edilen bu alt temalar ve frekansları tablolar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar; metin anlamını kaybetmeyecek şekilde konuşma dilinden arındırılmıştır. Toplanan nitel veriler, biri araştırmacı olmak üzere alanında uzman bir başka kişiyle ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliği belirlemek için uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bu değer hesaplanmasında, Miles ve Huberman (1994)'in aşağıdaki formülü kullanılmıştır:

$$Uyum\ yüzdesi\ (P) = \frac{Na\ (Görüş\ birliği)}{Na\ (Görüş\ birliği) + Nd\ (Görüş\ ayrılığı)} \times 100$$

Alanyazında yapılmış çalışmalarda bu oranın güvenilir olarak nitelendirilebilmesi için %85 ve üzerinde olması önerilmektedir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Araştırmada, iki kodlayıcının da uyum yüzdesi 86 olarak bulunmuş ve bu değer alanyazındaki araştırmalarda güvenilir olduğu görülmüştür.

Bulgular

Görüşme formundaki her bir soru ana tema olarak düşünülmüştür. Öğretmen adaylarına birinci soru olarak “öğretim için materyal hazırlamayı ve kullanmayı hangi açılardan önemli görüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve elde edilen alt temalar ve frekansları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Materyal Hazırlama ve Kullanmaya Dair Öğretmen Adayları Görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Materyal hazırlama ve kullanmanın önemi	Öğretimin kolaylaşması	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	6
	Hayal gücü	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8	4
	Basit malzemeleri kullanma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
	Yaparak yaşayarak öğrenme	Ö3, Ö4, Ö7	3
	Kalıcı öğrenme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	6
	Yaratıcılığı geliştirme	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	5
	Eğlenceli ve etkili	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7	5
	Öğrenmenin somutlaştırılması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Hızlı öğrenme	Ö1, Ö4, Ö6	3
	Materyali doğru kullanma	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9	6

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmanın önemiyle ilgili 10 adet alt tema bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının tamamı materyal kullanmanın öğrenmeyi somutlaştırdığından bahsetmişlerdir. Üç öğretmen adayı hızlı öğrenmeyi sağladığını, dokuz öğretmen adayı ise basit malzemeleri kullanarak materyal yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarına uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplardan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Çocukların gelişimi, hızlı öğrenmesi ve zihni açmak için materyal hazırlamayı ve kullanmayı önemli görüyorum. Başarılı ve zihni açık çocuklar yetiştirmek istiyorsak yaptığımız materyallerinde özgün ve gelişime uygun olması gereklidir (Ö1).

Materyallerle çocuklara bir şeyler öğretmek daha kolay ve kalıcıdır. Çalıştığımız her okulda öğretici materyal yeterli olmayabilir. Bu durumda biz kendi materyallerimizi tasarlayarak öğrencilerimiz için daha faydalı öğretmenler oluruz (Ö8).

Öğretmen adaylarına ikinci soru olarak “materyal geliştirme dersi kapsamında sahip olduğunuzu düşündüğünüz kazanımlar nelerdir?” sorusu sorulmuş ve elde edilen alt temalar ve frekansları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Materyal Geliştirme Dersinde Kazanımlara Dair Öğretmen Adayları Görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Materyal geliştirme dersinde sahip olunan kazanımlar	Analitik düşünme	Ö2, Ö3, Ö7	3
	Hayal gücü	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	7
	Ortaya bir ürün çıkarmanın mutluluğu	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9	5
	Yaratıcılığı geliştirme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö10	5
	El becerinin artması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Artık malzeme kullanma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	9
	Bilinçlenme	Ö5, Ö6, Ö8	3

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının materyal geliştirme dersinin kazanımlarıyla ilgili yedi adet alt tema bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının tamamı materyal geliştirme dersinin onların el becerileri geliştirdiğini, dokuz öğretmen adayı artık malzemeleri kullanarak bir ürün tasarlamayı kazandırdığını belirtmişlerdir. Üç öğretmen adayı ise bu ders kapsamında analitik düşünmeyi öğrendiklerini vurgulamışlardır.

Öğretmen adaylarına uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplardan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Daha geniş düşünmeyi ve bu işi eziyet olarak düşünmektense faydasının ön planda olduğunu düşünmeyi öğrendim (Ö7).

Materyallerin hangi ölçütlerde ve nasıl bir kompozisyon hazırlamam gerektiğine karar verme açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü materyaller konulardaki kavramları ve kazanımları vermede yardımcı olmaktadır (Ö10).

Öğretmen adaylarına üçüncü soru olarak “materyal hazırlamada önemli bulduğunuz ölçütler nelerdir?” sorusu sorulmuş ve elde edilen alt temalar ve frekansları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Materyal Hazırlamanın Ölçütleri Hakkında Öğretmen Adayları Görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Materyal hazırlamada önemli ölçütler	Görsel uyumluluk	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	4
	Taşınabilir olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	8
	Zarar vermeyen malzemelerin kullanılması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Dayanıklı olması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10	7
	Her konuda kullanılması	Ö1, Ö5, Ö8	3
	Çocukların seviyesine uygun olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	8
	Farklı ve dikkat çekici olması	Ö3, Ö9, Ö10	3
	Renklerin çocuğa uygun olması	Ö3, Ö7, Ö8	3

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının materyal hazırlamada önemli buldukları ölçütlerle ilgili sekiz adet alt tema bulunmaktadır. Katılımcıların tamamı materyal hazırlarken çocuklara zarar vermeyen malzemelerin kullanılması yönünde fikir belirtmişlerdir. Sekiz öğretmen adayı materyallerin taşınabilir olmasından, yine sekiz öğretmen adayı hazırlanan materyallerin çocukların seviyelerine uygun olması gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Öğretmen adaylarına uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplardan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Gerçeğe uygun olmalı, canlı renkler kullanılmalı, çok küçük çok büyük boyutlarda olmamalı, bilgiyi öğrenciye doğrudan kazandırmada yardımcı olmalıdır (Ö8).

Ne yapacağını bilmek çok önemli. Ne yapacağını bildikten sonra uygun malzemeleri seçmek ve yapacağın işi aşamalandırmak önemlidir (Ö4).

Öğretmen adaylarına dördüncü soru olarak “materyal hazırlarken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusu sorulmuş ve elde edilen alt temalar ve frekansları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Materyal Hazırlamada Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Öğretmen Adayları Görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Materyal hazırlamada karşılaşılan güçlükler	Malzeme eksikliği	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	7
	Malzeme temin etmede zaman kaybı	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	8
	El becerisinin yatkın olmaması	Ö4, Ö5, Ö8, Ö9	4
	Hayal gücünü kullanamama	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7	4
	Uygun malzeme bulamama	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	5
	Maddi sıkıntı	Ö7	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının materyal hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerle ilgili altı adet alt tema bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının yedisi materyal hazırlarken gerekli malzemeleri bulamama yönünde fikir belirtmişlerdir. Sekiz öğretmen adayı malzeme temin etmede zaman kaybettiklerini, beş öğretmen adayı hazırlayacakları materyaller için uygun malzemeler bulamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı ise malzeme teminin de maddi sıkıntı çektiğini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarına uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplardan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Benim zihnim biraz karışık olduğu için yaptığım ya da yapacağım materyalleri pek yeterli görmüyorum. Sıkıntıya da burada görüyorum. Önce zihnimi boşaltarak ve hayal gücümü iyi kullanarak materyal hazırlamak gerekiyor. Ama yetenek olarak bakarsak el işi, örgü örme gibi materyallerde sıkıntı çekiyorum. Pek dikiş yeteneğim yok (Ö9).

Ben çok fazla hayal gücüne özgün fikirlere sahip değildim. En çok ne yapacağımı düşünürken zorlandım (Ö6).

Öğretmen adaylarına beşinci soru olarak “öğretmen olduğunuzda, hazırladığınız materyallerin kullanılabilir nitelikte olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve elde edilen alt temalar ve frekansları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Hazırladıkları Materyallerin Kullanılabilir Nitelikte Olmasıyla İlgili Öğretmen Adayları Görüşleri

Ana Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Hazırlanan materyallerin kullanılabilir nitelikte olması	Bazı materyaller için uygun	Ö4, Ö7, Ö10	3
	Evet, çocukların yaş ve seviyesine uygun	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9	7

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının materyal hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerle ilgili iki adet alt tema bulunmaktadır. Öğretmen adaylarından yedisi hazırlamış oldukları materyallerin çocukların yaş ve seviyesine uygun olduğu yönünde fikir belirtmişlerdir. Üç öğretmen adayı ise hazırlamış oldukları materyallerin kısmen kullanışlı olduğundan bahsetmişlerdir.

Öğretmen adaylarına uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplardan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Geçen sene yaptığım materyalleri şimdi ders verdiğim öğrencimle kullanıyorum. Amaca yönelik ve sağlam materyaller yapmışım. Zamanla öğrendikçe daha kalıcı ve kullanılabilir materyaller yapıyorum (Ö5).

Hazırladığım çoğu materyallerin kullanılabilir olduğunu düşünüyorum. Materyalleri kontrollü şekilde hazırladığım için konulara, kazanımlara ve çocukların düzeylerine uygun olacak şekilde hazırlıyorum. Dikkatlerini çekecek, akılda kalıcı materyaller olduğunu düşünüyorum (Ö3).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun öğretmen yetiştirme sürecinde aldıkları “Materyal Geliştirme” dersini gerekli gördükleri anlaşılmıştır. Materyal dersinde en çok yaratıcılıklarının geliştiğini, alternatif fikirler üretebildiklerini ve yaratıcı çalışmalar tasarlayabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bir kısmı da, mesleki yaşamlarında materyallerin öğrenmeyi kolaylaştıracağı, öğrenilen bilgileri daha somut hale getireceği, eğlenceli ve kalıcı olacağı yönünde görüşlerde bulunmuşlardır.

Alanyazı incelendiğinde, benzer çalışmaların sonuçları, bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Demirel ve Altun (2012) çalışmalarında, öğrenme ortamı ne kadar çok duyu organına hitap ederse, öğrenmenin de o kadar kalıcı olacağını, birden çok duyu organına hitap edebilmek için görsel ve işitsel araçlara daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Koşar ve diğerleri (2003) ve Yalın (2003) çalışmalarında, öğretim materyallerinin öğrencilerin dikkatini çekerek onları öğrenmeye güdülediği, öğrenmeyi somutlaştırarak kolaylaştırdığı, öğrencilerin derse karşı katılımını arttırdığı ve etkili bir öğretim sağladığı yönünde olumlu ifadelerde bulunmuşlardır. Seferoğlu (2006) ve Dilmaç (2013) yapmış oldukları çalışmalarında, okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan materyaller genel olarak birçok duyu alanına yönelik hazırlandığından çocukların bu materyalleri kullanmaları sayesinde algılamalarının geliştiği ve öğrenmelerinin

kolaylaştığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Atalay (2011) araştırmasında, materyallerin çocuklar için doğal ve zengin öğrenme ortamı yarattığını ve onların gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir. Senemoğlu (2007) araştırmasında, çocuğun doğuştan sahip olduğu kapasitesinin artırılmasında duyular ve duyular yoluyla yaşamı somutlaştıran materyallerin önemini vurgulamıştır. Cabı (2013) araştırmasında, öğretim materyallerinin öğrencilerin tüm gelişim alanlarını desteklediğinden, farklı bakış açıları kazandırdığından, öğrenme sürecini zenginleştirdiğinden, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğinden, soyut kavramları somutlaştırdığından, karmaşık kavramları ya da işlemleri kolaylaştırdığından ve çoklu öğrenme ortamlarının oluşmasını sağladığından bahsetmiştir. Alanyazında yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları, materyal tasarımı ve yapılması sürecinde araç-gereç eksikliği ile karşılaştıklarını, malzeme temin etmede maddi sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bir kısmı da, el becerilerinin olmadığını ve zaman sıkıntısı çektiklerini belirtmişlerdir. Birçok öğretmen adayı başta el becerilerinin olmadığını düşünmelerine rağmen, özgür çalışma ortamının sunulması ve destek görmeleri sayesinde yapabileceklerinin farkına vardıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, çevrelerine farklı bir bakış açısıyla bakmayı öğrendiklerini, artık malzemeleri değerlendirmenin zevkli olabileceğini keşfettiklerini en önemlisi de derste yaptıkları çalışmaları dönem sonu sergisinde sergilemekten büyük mutluluk duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu materyal hazırlarken; çocukların gelişim seviyelerine uygunluğu, verilmek istenen kazanımlara uygunluğu, dayanıklı, hijyen ve dikkat çekici olması gibi ölçütleri önemli bulduklarını, en önemlisi de çocuk gözüyle bakabilmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları “Materyal Geliştirme” dersini aldıktan sonra, materyal yapma ve kullanma yeterlilikleri konusunda kendilerini donanımlı, yeterli, eleştirel, tecrübeli, bilgili, aktif, yaratıcı ve bilinçli olarak olumlu yönde değerlendirmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar tespit edilmiştir (Acer, 2011; Bakaç ve Özen, 2016; Uzunöz, Aktepe ve Gündüz, 2017).

Okul öncesi eğitimde öğrenilen bilgilerin somutlaştırılmasında öğretmenin en büyük yardımcısı materyaller olmuştur. Maalesef eğitim fakültelerinin güncellenen programında “Materyal Geliştirme” dersi kaldırılmış ve bu dersin yerine yeni bir ders konulmamıştır. Program çalışmalarında bu derslerin tekrar gündeme alınması önerilmektedir.

Kaynakça

- Acer, D. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının materyal geliştirme dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 421-429.
- Alım, M. (2007). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (ÖTMG) dersinin önemi ve öğretim sürecine ilişkin öneriler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 243-262.
- Artut, K. (2007). *Okul öncesinde resim öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atalay, A. (2011). *Materyal geliştirme*. Ankara: Kök Yayınları.
- Avcı, N. (2017). *Okul öncesinde materyal geliştirme*. Ankara: Hedef Yayınları.
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 41-61.
- Bakırcı, H., Artun, H. ve Şenel, S. (2016). Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretiminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi (gök cisimlerini tanıyalım). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 514-543.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bozpolat, E. ve Arslan, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 60-84.
- Cabı, E. (Ed). (2013). *Eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevher-Kalburan, N. (2011). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve sanat*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. bs.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S. (2014). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji eğitimi* (11. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Darıca, N. (2004). *Okul öncesi eğitimciler için etkinlik dünyası*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Altun, E. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilmaç, O. (2013). Görsel sanatlar dersinde, öğretim materyallerinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Erzurum ili örneği. *Akademik Sosyal Bilimler Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 643-661.
- Drew, W. F. (1995). Recycled materials: Tools for creative thinking. *Scholastic Early Childhood Today*, 9(5), 36-43.
- Dursun, Ö. Ö. (2011). Okul öncesi eğitimde materyal geliştirme süreci ve ilkeleri. S.D. Bedir-Erişti (Ed.). *Okul öncesinde materyal geliştirme* içinde (s. 1-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kavak, Ş. ve Coşkun, H. (2017). Erken çocukluk eğitiminde eğitici materyal geliştirmenin önemi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 11-23.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y. ve Çiğdem, H. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Öğreti Yayınları.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S.Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M., Huberman, M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. European Journal of Science Education. Los Angeles: Sage Puplication, Thousand Oaks.
- MEB. (2006). *İlköğretim sanat etkinlikleri dersi programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Orhan, S. İ. ve Aydın, A. (2020). The effect of instruction designed with integral ASIE model on learning of genetics of preservice science teachers. *İlkogretim Online-Elementary Education Online*, 19(3), 1381-1406.
- Özkan, B. ve Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 79-85.
- Sart, G. (2017). *Nitel araştırma. Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları (2. bs.)*. Seggie, F.N. ve Bayyurt, Y. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Semerci, A. (2006). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin, etkili materyal kullanma yeterlilikleri üzerine öğretmen ve yönetici görüşleri: Antalya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Uzunöz, A., Aktepe, V., ve Gündüz, M. (2017). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 317-339.
- Ülger, K. (2015). Sanat eğitiminin düşünme becerileri üzerine etkisi. *Milli Eğitim*, 206, 135-147.
- Ültay, B. ve Ültay, E. (2016). *Okul öncesi eğitimi için öğretim teknikleri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. bs.)*. Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 3(3), 102-126.

TÜRKÇE/EDEBİYAT ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMEDE İLK ÜNİVERSİTE DENEYİMİ: DARÜLFÜNUNDAN İSTANBUL ÜNİVERSİTESİNE¹

Burcu ÖZTÜRK²

Giriş

Dil hem millet olmanın temel unsuru hem de kültürün yeni kuşaklara aktarılmasında en önemli araçtır. Edebiyat ise milleti oluşturan dil ve kültür birliğinin temel taşıdır. Bu nedenle Türkiye’de eğitimle ilgili yeni düzenlemelerin yapıldığı Cumhuriyet döneminde üzerinde durulan konulardan biri de Türk Dili ve Edebiyatı’nın öğretimi olmuştur. Kavcar (1982) Atatürk’ün, edebiyatı, devrimleri benimsetme, sevdirme ve yürütme yolunda güçlü bir araç olarak gördüğünü belirtmektedir. Öyle ki Atatürk, milleti uyandırma, aydınlatma ve bilinçlendirme bakımından edebiyattan bir hizmet ve yarar beklemektedir. Söyleşilerinde ve ilgililerle konuşmalarında, edebiyatın toplumun yücelmesi yönünde kullanılmasını istemiştir. Türk çocuğu, edebiyat sayesinde ulusun yüceliğini, sağlam karakterini öğrenecektir. Ona göre insanlık geleceğe yönelmek için uyandırıcı, hedeflendirici, yürütücü, yapıcı gücü edebiyatta bulur. Bu özelliği ile edebiyat en etkili eğitim aracıdır.

Türkçe öğretimi, Atatürk’ün bizzat hedef gösterip uygulayıcı ve denetleyici olduğu alanlardan biridir (Özbay, 2001). Bir topluluğu millet yapan en önemli unsurların başında gelen dil ve edebiyatın öğretimi ve bu işi yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi Atatürk önderliğinde milliyet esasına dayalı olarak kurulan yeni Türk devleti ile birlikte büyük önem kazanmış ve buna uygun adımlar hızla atılmaya başlanmıştır. Cumhuriyet döneminde 1923-1950 yılları arasında Türkçe ve edebiyat öğretmeni yetiştiren üç kaynak vardır. Bunlar; a) Eğitim enstitüleri, b) Yüksek öğretmen okulları, c) Edebiyat fakülteleridir. Cumhuriyet’in ilk yıllarından bu yana İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1936’dan itibaren de Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi lise ve dengi okullara çok sayıda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yetiştirmiştir (Kavcar, 1994). Eşme’ye (2003) göre, Cumhuriyet döneminde kanunlarla her ne kadar farklı öğretim kademelerindeki öğretmenlerin hangi ilkeler çerçevesinde yetiştirilecekleri belirtilmişse de, ortaokul ve lise öğretmenlerinin benzer kaynaklardan yetiştiği bilinmektedir. Lise öğretmenlerinin Yüksek Öğretmen Okulu ve Fen-Edebiyat Fakültelerinden; ortaokul öğretmenlerinin ise Eğitim Enstitüsünden yetiştirilmiş olma hükmü getirilmiş olmasına karşın bu öğretmenlerin hangi kademelerde görev yapacaklarını

¹ Bu çalışma yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: bozturk@kastamonu.edu.tr

çoğu zaman ortaokul ve liselerin ihtiyacı belirlemiştir. Cumhuriyet Döneminde Türkçe/edebiyat öğretmeni yetiştirmek için açılan yeni kurumlar olmakla birlikte, Osmanlı Döneminde açılan Darülfünun, Cumhuriyet Döneminde İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi pek çok edebiyat öğretmeni yetiştirmiş, bu öğretmenler okulların ihtiyacına göre Türkçe ve edebiyat öğretmeni olarak görev yapmıştır.

Oğuzkan (1983, 1987), ortaöğretime öğretmen yetiştirmeyi tarihsel süreç içinde incelediği, ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurum ve modelleri değerlendirdiği makalelerinde araştırmaya konu olan dönemde Enstitülerin, Yüksek Öğretmen Okulu ve üniversitelerin dal öğretmeni yetiştirdiğini ifade etmiştir. Kavcar (1994, 2002, 2005) da makale ve bildirilerinde, Türkçe ve edebiyat öğretmeni yetiştiren kurumları değerlendirmiş ve bunlar arasında Üniversitenin de yer aldığını söylemiştir. Araştırma, bu bakış açısıyla Cumhuriyet Döneminde Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli katkıları olan İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinin yerini tarihî gelişim, program ve işleyiş açısından değerlendirmektedir. Bu konudaki tüm verilerin değerlendirilerek ortaya konulan sonucun Türk eğitim tarihine katkı sağlayacağı ve gelecekteki Türkçe ve edebiyat öğretmeni yetiştirme politikalarına yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle çalışmada ilk olarak kurulduğu dönemden başlayarak 1950 yılına kadar olan süreçte İstanbul Üniversitesinin tarihî gelişimi üzerinde durulmuş, ardından programları ve işleyişi ele alınmış ve Türkçe/edebiyat öğretmeni yetiştirmedeki yeri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda ise kısa bir değerlendirme yapılmış ve öneride bulunulmuştur.

Darülfünun Edebiyat Mektebi

İstanbul Üniversitesi pek çok araştırmada öğretmen yetiştiren bir kaynak olarak görülmemekle birlikte mezunları öğretmen olarak istihdam edilmiş ve öğretmen yetiştirmede büyük rol üstlenmiş bir kurumdur. Bu köklü kurumun kuruluşu asırlar öncesine uzanmaktadır. Aynî (2007), Darülfünunun İstanbul'un fethiyle açılmış olduğu görüşündedir. Bilsel (1943), üniversite tarihinin Fatih'in İstanbul'u almasının ertesinde Zeyrek'te ve Ayasofya'da ilim öğretimine başlamasından hareketle İstanbul'un alındığı 1453 yılının 23 Mayıs Salı gününün ertesine kadar götürülebileceğini, İstanbul Üniversitesinin uzak başlangıcının Fatih'in büyük medreseleri açtığı 1470 yılı, yakın başlangıcının ise 1863 yılı olduğunu ifade eder. Saray (1996) da İstanbul Üniversitesinin 1470'te kurulan "Fatih Medresesi"nin devamı olduğunu düşünmektedir. Görüldüğü gibi Fatih Sultan Mehmet'in 1453'te İstanbul'u fethetmesinden sonra açtığı medrese ile ilk yükseköğretim kurumunun ve bu sürecin devamı olarak İstanbul Üniversitesinin meydana geldiği kabul edilmektedir.

Türkiye'de üniversite kurma teşebbüsleri asıl olarak on dokuzuncu asrın ortalarına doğru başlamıştır. On dokuzuncu asrın başlarından itibaren Osmanlılarda görülen bilimde Doğu'dan Batı'ya yöneliş ile bilim ve eğitim anlayışında meydana gelen değişimler, Tanzimat döneminde medrese dışında yeni yükseköğretim müesseselerinin kurulmasına vesile olmuştur (İhsanoğlu, 1990). İlk olarak öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak üzere 1857'de tabiiye ve riyaziye öğrenimi için Fransa'ya -Paris'e- iki öğrenci gönderilmiş ve 1863'te ilim adamlarına, halka açık serbest konferans şeklinde dersler vermek sureti ile Darülfünunun açılmasına karar verilmiştir (1973). 1863'te açılan ve serbest derslerle başlayan bu ilk girişim 1865'te okulun bütün araç, gereç ve kitaplarıyla birlikte yanmasıyla sona ermiştir (Dölen, 2010).

İlk Darülfünun teşebbüsünün başarısız olması üzerine, yeniden Darülfünun açılma çalışmalarına başlanmıştır. Hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilmî, idarî, malî ve hukukî durumu belirlenen bir Darülfünun kurulmasına karar verilmiştir (Berkes, 2007; Gencer ve Arslan, 2004). Öğrenci kaydına başlandığı hakkında Maarif Nezaretince gazetelerde yayımlanan ilanda bu ikinci Darülfünunun açılış amacı şu şekilde belirtilmiştir: "İstanbul ve Osmanlı topraklarında olan okullar için hoca ve muallim, devlet yönetimi için eleman yetiştirmek; Türk, Arap ve Fars dillerinde yazılan fen ve eğitim konuları; Avrupada geçerli olan fen ve sanayi bilgileri ile bayındırlık ve yapı işleri için bir yerel yüksek eğitim vermek." (Birsal, 1943; Unat, 1964). Darülfünunun amacı açık bir şekilde ifade edilirken öğretmen yetiştirmenin birinci amaç olarak belirlenmiş olması dikkate değerdir. 1870-73 yılları arasında, kesintisiz eğitim verildiği anlaşılan bu ikinci Darülfünundan veya şubelerinden mezun verilip verilmediği bilinmemektedir. Ayrıca bu kurumun faaliyetlerinin ne şekilde bittiği henüz tam olarak açıklığa kavuşmamıştır (İhsanoğlu, 1990). 20 Şubat 1870'de açılan Darülfünun 1873'te kapatılmıştır (Arslan ve Gencer, 2004).

1873'te Darülfünun-ı Osmanî kapatılmasına rağmen, Batı tarzında bir üniversite kurma girişimlerine devam edilmiş; 1874-75 öğretim yılında Mekteb-i Sultanî içinde Darülfünun yeniden açılmıştır (Ergin, 1977). Darülfünun-ı Sultanî, ortaöğretimin yeterli olmaması, finans kaynağı ve araç gereçlerin temin edilmemesi, yeterli sayı ve düzeyde hocaların bulunmaması ve teşebbüsün daha çok taklit düzeyinde kalması dolayısıyla başarısız olmuştur (Arslan ve Gencer, 2004). Bu ders programı tam olarak tatbik edilmeden 1877-1878 öğretim yılında kapatılan Edebiyat Mektebi de tekrar açılmamıştır (Arslan, 1995). 1875-1877 yılları arasında öğretim yapan, Osmanlı ülkesinde Türkçe, Fransızca veya diğer dillerden birinde ders okutacak derecede öğretmen yetiştirmek için açılan Darülfünun-ı Sultanî Edebiyat Mektebi'nin hiç mezun veremediğini de belirtmek gerekir (Siler, 1992).

Darülfünun-ı Sultanînin faaliyetleri sona erdikten sonra, Osmanlı Devleti'nde 1900 yılına kadar ülkenin ilim ve eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması çalışmaları arasında yeni bir Darülfünun kurma teşebbüsüne rastlanmamıştır. İlk ve orta öğretim kurumları sayıca artmış ve eğitim seviyeleri yükselmiş bunun yanında devletin ihtiyaçlarına cevap vermek üzere mülkiye, tıp, hukuk, ticaret, sanayi, mühendislik ve mimarlık sahalarında ihtisaslaşmaya yönelik yükseköğretim okulları açılmıştır (İhsanoğlu, 1993). Bir üniversitenin kurulmasının şart olduğu hususunda kanaatlerin yoğunlaşması üzerine Darülfünun, nihayet II. Abdülhamid'in tahta geçişinin 25. yıldönümünde, 1 Eylül 1900'de resmen açılmıştır. Açılan Darülfünunun resmi adı Darülfünun-ı Şahanedir. Darülfünun-ı Şahanenin üç şubesi vardır. Bunlar, Ulûm-ı Âliye-i Diniye, Ulûm-ı Riyaziye ve Edebiyat şubeleridir (Arslan ve Gencer, 2004, s. 8-10).

Darülfünun-ı Şahanenin programında Usul-i Terbiye ve Tedris dersinin olması bu bölüm mezunlarının öğretmen olarak istihdam edileceğini göstermektedir. Ayrıca Darülfünun-ı Şahane mezunlarının öğretmenlik mesleğinde istihdam edilmeleri hususunda zaman içinde ortaya çıkan tereddütlerin kalkmış olduğunu ve Darülfünun-ı Şahane mezunlarının öğretmenlik yapmalarına kesin olarak karar verildiğini; ayrıca eğitim ve öğretimin en önemli mesele olduğu, öğretmenlerin iyi yetiştirilmeleri gerektiği, en iyi yetişmiş elemanların öğretmenliği seçmeleri için öğretmen maaşlarının artırılmasının şart olduğu, seviyesi düşük öğretmenlerin ders vermeye devam etmeleri hâlinde öğrencilerin “zihinleri beyhude yere yorulmuş” olacağı gibi ilginç hususların Maarif Nezaretî'nde tartışıldığını da anlatan bir gazete yazısı (İkdam, 4371. 4.8.1906; 2) da haber vermektedir. Bundan kısa bir süre sonra da Nizamname'nin 23. maddesi değiştirilerek Darülfünun-ı Şahanenin bir şubesini “Mezuniyet Rûusu ile bitirenler, alanlarına göre Mekteb-i Sultani, Ticaret Darülmuallimin ile İstanbul ve taşradaki idadilere öğretmen olarak atanabilmişlerdir.” (Siler, 1992).

1900'de açılan bu üçüncü Darülfünun 1908 inkılâbına kadar sekiz yıl bu hâlde devam etmiştir. “Müslüman dünyasının ilk gerçek yerli modern üniversitesi” (Ergin, 1977; Lewis, 2007) olarak değerlendirilen bu Darülfünunu İhsanoğlu, Osmanlı Devleti'nde ve genel olarak İslam dünyasında ilk edebiyat ve fen fakültelerinin temellerinin atılması ve üniversite kurumunun hukukî ve resmî olarak sürekliliğini sağlamış olması nedeniyle başarılı bulmaktadır (İhsanoğlu, 2010). Ayrıca Darülfünun-ı Şahanenin kurulması birçok tarihçi tarafından da Batı örneklerine göre gerçek bir üniversite başlangıcı olarak görülmüştür (Widmann, 2000).

Darülfünun 1912 yılında çok önemli bir dönüşüm yaşayarak II. Meşrutiyetin ilerici aydınlanmacı kadrosunca yeniden düzenlenmiştir. Darülfünun-ı Şahane

adı II. Meşrutiyet'ten sonra kullanılmamıştır. Darülfünunun adı İstanbul Darülfünunu olarak değiştirilmiştir. II. Meşrutiyet'le iktidara gelen İttihat ve Terakki Cemiyeti ve üyeleri eğitime ve Darülfünuna büyük önem vererek modern üniversitenin doğuşunu başlatmışlardır (Hatiboğlu, 2000).

1913-1918 yılları arasında Darülfünunun bu arada Edebiyat Fakültesi'nin birçok eksikleri tamamlanarak ihtisaslaşmaya doğru giden eğitim başlamıştır. I. Dünya Savaşı yıllarında Darülfünunun çalışmalarını düzenleyen 1912 tarihli "İstanbul Darülfünunu Talimatnamesi"ni değiştirme ihtiyacının ortaya çıkması üzerine yeni bir nizamname hazırlıkları başlamış ve bu hazırlıklar 24 Ekim 1919 yılında yürürlüğe giren Darülfünun-ı Osmanî Nizamnamesi ile sonuçlanmıştır (Arslan, 1995; Siler, 1992). Nizamnameye göre Darülfünun, yüksek bilimler gelişme ve ilerlemesine hizmet eden; Hukuk, Tıp, Edebiyat, Fünun medreselerinden oluşan bilimsel bir kurumdur (Dölen, 2010).

Türkiye Cumhuriyeti kuruluncaya kadar Darülfünun bu hüviyetiyle eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür (İhsanoğlu, 1993). Cumhuriyetle birlikte eğitimin diğer kademelerinde olduğu gibi yükseköğretim alanında da yeni düzenleme çalışmalarına hız verilmiş , zamanının üniversiter nitelikte tek yükseköğretim kurumu olan Darülfünunun çağdaş bir kurum hâline gelebilmesi için hiçbir özveriden kaçınılmamıştır. Yeni Türk Devleti eğitimin her kademesi ve bu bağlamda İstanbul Darülfünunu üzerinde de titizlikle durmuştur (Ataünal, 1998).

Darülfünun Edebiyat Mektebi, kurulduğu ilk günden başlayarak Türkçe/Edebiyat öğretmeni yetiştirme kaynağı olarak düşünülmüş; Cumhuriyet Döneminde yapılan değişiklikler ve yeniliklerle birlikte bu amaca hizmet etmeye devam etmiştir.

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Edebiyat Bölümü

Cumhuriyetin ilanından sonra, Türkiye'nin modernleşmesini sağlayacak unsurlardan biri olarak görülen Darülfünun-ı Osmanî adındaki üniversiteye, 21 Haziran 1924 tarih ve 493 sayılı yasa ile "İstanbul Darülfünunu" adı verilerek tüzel varlığı sağlanmıştır. 7 Ekim 1925'te ise bir talimatname hazırlanıp çıkarılarak İstanbul Darülfünunu bilimsel idari özerkliğe kavuşturulmuştur (Ergin, 1977 s. 545-563; Olur, 1994, s. 58) Cumhuriyetin kapsamlı ilk üniversite mevzuatı olan bu Talimatnamenin şekil ve esasları Darülfünunun 1933'de lağvedilmesine kadar kurumun düzenini oluşturmuştur (Aynî, 2007; Dölen, 2010; Hatiboğlu, 2000):

1933'te yapılan Üniversite Reformu'nun ardından 1934'te çıkarılan yeni talimatnamenin birinci maddesinde Cumhuriyet Hükümeti üniversiteyi şöyle tarif etmektedir (Ergin, 1977, s. 1242; Saray, 1996, s. 89):

“Bilgi sahalarında araştırmalar yapmak, millî kùltürü ve yüksek bilgiyi genişletmeye ve yaymaya çalışmak, devlet ve memleket hizmet ve işleri için ergin ve olgun unsurlar yetiştirilmesine yardım etmek gibi vazifeler için kurulmuş olan İstanbul Üniversitesi Tıp, Hukuk, Edebiyat ve Fen Fakùlteleriyle bunlara bağlı mektep ve enstitülerden mürekkeptir.”

Üniversite Reformu’ndan sonra kazanılan 13 yıllık deneyimin sonunda 13.6.1946 tarihinde 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu kabul edilerek 18.6.1946’da Resmî Gazete’de yayımlanmıştır. Yeni Üniversiteler Kanunu’na göre, “ üniversiteler fakùltelerden, enstitü, okul ve bilimsel kurumlardan oluşmuş özerkliği ve tüzel kişiliği olan yüksek bilim, araştırma ve öğretim birlikleri” dir (Hirsch, 1998, s. 176-177).

1922-23 ders yılında “Edebiyat Medresesi” adını taşıyan Edebiyat Fakùltesi 1924-25 öğretim yılından itibaren kaynaklarda “Edebiyat Fakùltesi” olarak adlandırılmıştır. Edebiyat Fakùltesinin bu tarihte dört temel bölümünden biri olan Edebiyat Bölümünün adı 1933 Üniversite Reformu sonrası Türkoloji Disiplini olarak değişikliğe uğramıştır. 1936’da Türk Filolojisi (Türkoloji) olarak adlandırılan bölüm, 1947’de Türk Dili ve Edebiyatı, 1950’de ise tekrar Türk Filolojisi adını almıştır.

Cumhuriyet döneminde Edebiyat Fakùltesi Edebiyat Bölümü’nün öğretim faaliyetleri hakkında Talimatnameler dışında bilgi veren başlıca kaynaklar değişik yıllarda yayımlanmış öğrenci rehberleridir. 1923-1950 tarihleri arasında uygulanan Edebiyat Bölümü programları hakkında talimatnameler ve öğrenci rehberleri aracılığıyla fikir edinilebilmektedir. Günümüzde olduğu gibi amaç, ilke ve hedefler, içerik, yöntem, araç ve gereçler, ölçme-değerlendirme konusunda açıklamalar içermeyen bu programlar derslerin bir listesi görünümündedir. Bu listelerde çoğunlukla derslerin alt konu başlıkları ve dersleri yürüten hocaların adları yer almaktadır.

Cumhuriyet Devrinde kùltür hayatında önemli rol oynayan fakùltelerden biri olan Edebiyat Fakùltesi Edebiyat Bölümü Programında okutulması düşünülen dersler arasında; Türk Edebiyatı Tarihi, Türk Dili Tarihi, Şerh-i Metin Arap Edebiyatı Tarihi, Batı Edebiyatı Tarihi, Alman Edebiyatı Tarihi, İngiliz Edebiyatı Tarihi yer almaktadır (Ergin, 197; Orhonlu, 1973). İhsanoğlu (2010, ise bu tarihte Edebiyat Şubesinde İngiliz Edebiyatı dersinin varlığından söz etmezken İran Edebiyatı Tarihi dersinin programda yer aldığını belirtmektedir. 1927-28 ders yılında bu derslere yalnızca Ragıp Hulusi’nin okuttuğu Umumî Lisaniyat dersi eklenmiştir (Talebe Rehberi, 1927). Daha önceki programlarda yer alan İngiliz Edebiyatı Tarihi dersi bu programda yer almamaktadır.

1929’da Edebiyat Fakùltesi, Edebiyat, Tarih, Coğrafya ve Felsefe olmak üzere dört zümreden oluşmaktadır. Öğretim birinci ve ikinci olmak üzere iki devreye

ayrılmaktadır. Birinci devre genel bilgi derslerini, uygulama derslerini ve lisan derslerini içermektedir (TR, 1928). Edebiyat Fakültesinde Müderris Fuat Köprülü tarafından yönetilen Türkiyat Enstitüsü ile Müderris İsmail Hakkı Bey tarafından yönetilen Terbiye Enstitüsü hizmet vermektedir. “Terbiye Darülmesai” nin amacı eğitime dair bilgiyi toplayarak, yapılan incelemeleri yaygınlaştırmaktır. Enstitünün işleri yapılan açıklamalarda “Okulların ve tüm eğitim-öğretim kurumlarının durumu, plan ve öğretimini, okulların fiziki, fikri ve ahlaki durumunu, öğrencinin eser ve ürünlerini, okullardaki ödül ve ceza yöntemlerini, devam ve devamsızlık konusunu araştırmak” olarak sıralanmaktadır (TR, 1927-1933).

1931’de daha önceki öğretim yıllarında olduğu gibi dört şubeden oluşan Edebiyat Fakültesinde okutulan dersler birinci ve ikinci devre dersleri olarak ayrılmaktadır. Birinci devre dersleri genel bilgi, uygulama ve dil derslerinden oluşmaktadır. Dil dersleri Edebiyat Fakültesi hizmetine alınan müzakereci hocalar tarafından verilmekte olup, diğer dersler Edebiyat Fakültesi müderris, muallim ve müderris muavinleri tarafından verilmektedir (TR, 1930-31). İstanbul Darülfünunu Edebiyat Fakültesi Edebiyat Şubesi bu kimliğini 1933 Üniversite Reformu’na kadar korumuştur. 1934 yılında Üniversite Reformu’nun ardından yayımlanan Talimatnameden sonra Hükümetçe geniş kapsamlı değişiklikler yapılmaya başlanmış ve bu değişikliklerin büyük kısmı Edebiyat, İlahiyat ve Hukuk Fakültelerinde gerçekleşmiştir. Ergin’e göre (1977, s. 1242-1243), bu değişikliklerin nedenleri yeni bir medeni kanunun kabul edilmiş olması, Tevhid-i Tedrisat kanunu ile din ve devlet işlerinin ayrılışı, Arap ve Fars dillerinin programlardan çıkartılışı ve sonunda Arap harflerinin terk edilerek Latin esaslarına göre yeni Türk harflerinin kabul edilmesidir.

“Darülfünun Hakkında Bir Rapor” hazırlamak için hükümet tarafından Türkiye’ye davet edilen Albert Malche’nin hazırladığı raporda Edebiyat Fakültesi ile ilgili eleştiri ve tavsiyeleri de yer almaktadır. Malche (1939, s. 50-51) Edebiyat Fakültesi’nde filoloji öğretiminin yeterince yapılmadığını; umumî diller kürsüsünün kurularak programda bulunan her dilin bütün yönleriyle uygulamalı olarak incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre bir dilin eski metinleri, tarihî gelişimi, lehçeleri önemlidir. Filoloji dersi hem fonetikten hem eski yazılardan, hem tarihi hem karşılaştırmalı dil bilgisinden hem metin açıklamasından yararlanır ve gerçek bir edebiyat kültürü için gerekli bir bütün oluşturur. Ayrıca Darülfünun ve lise meselelerinin birbirinden ayrı düşünülmeeyeceği görüşünde olan Malche, lise hocalarının genellikle Darülfünundan mezun olduklarını hatırlatmakta ve dolayısıyla bu meseleler hakkında bilgi sahibi lisan hocalarının nasıl yetiştirebileceklerine anlam veremediğini ifade etmiştir. Üniversitenin öğretmen yetiştirme işlevinin vurgulandığı raporda Edebiyat Fakültesi ile Yüksek Muallim Mektebi Pedagoji

öğretiminin birbirini tamamlamadığı ve Pedagoji Enstitüsü'nün programlarının yeniden düzenlenmesi gerektiği de ifade edilmektedir.

Malche'nin raporunun ardından Maarif Vekâleti tarafından Darülfünunun ilga edilmesinden sonra oluşturulan Islahat Komitesinin çalışmaları neticesinde İstanbul Üniversitesi ve buna bağlı olarak Edebiyat Fakültesine de yeni şekil verilmiştir. 1933 yılında daha önceki dönemlerde "Edebiyat" olarak adlandırılan Türkoloji Disiplini dersleri ise şu şekilde değişikliğe uğramıştır (Arslan, 1995, s. 417-418): Dersler; Türk Dili ve Edebiyatı Tarihi, Altay Şiveleri Üzerinde Dil Araştırmaları, Orhun Kitabeleri Üzerine, Dil Araştırmaları, Kazak Şivesi Üzerine Dil Araştırmaları, Uygur Metinleri Üzerine Dil Araştırmaları, Lengüistiğe Giriş, Divanlar Üzerinde Tatbikat, Metinler Şerhi ,Bidayetten VII. Asra Kadar Türk Şive ve Lehçeleri İnkişaf Tarihi, Türk Şiveleri Tasnifi, Arap – Fars Filolojisi, Farsça, Arapça, seminerler; Kutadgu Bilig, Uygurlar, Dil Bilgisi için Hazırlıklar, Dil Bilgisi, Genel Lengüistik Terimleri, Fonetik, Kelime Tahlili ve Osmanlıca Vokabüleri, Divan Edebiyatı, Metin Tamiri, Türk Dili ve Tarihine Giriş, Göktürk Abideleri şeklindedir. Pedagoji Enstitüsünde yürütülecek dersler ise Tecrübî Ruhیات, Umumî Ruhیات, Tedris Usulü ve Türkiye Maarifi, Psikoloji İstılahlarıdır.

Daha önceki programlarda Türk Edebiyatı Tarihi ve Türk Dili Tarihi adları ile iki farklı ders olarak yer alan dersler, söz konusu değişikliklerden sonra Türk Dili ve Edebiyatı Tarihi adlı tek bir derse dönüştürülmüştür. Umumî Lisaniyata Methal adlı ders ise Lengüistiğe Giriş olarak isim değişikliğine uğramıştır. Bunun dışında daha önceki programlarla ortak olan tek ders Metinler Şerhi dersidir.

Pedagoji Enstitüsü, Edebiyat ve Fen Fakültelerinden lise öğretmeni olmak isteyen öğrencilere kendi dallarında aldıkları bilgilerin yanında pedagojik formasyon vermek üzere kurulmuştur (Şemin, 1973, s. 310). Talebe Rehberinde ([TR], 1938) yukarıdaki derslerin verildiği Pedagoji Enstitüsü, Üniversiteden mezun olduktan sonra orta öğretim okullarında öğretmenlik yapmak isteyen Edebiyat ve Fen Fakülteleri öğrencilerine öğrenimlerinin iki yılını tamamladıktan sonra izleyecekleri dersler, katılacakları uygulamalar ve yapacakları ödevleri içeren 2 yıl süreli bir eğitim vermektedir.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda alan dersleri, meslek dersleri ile genel kültür dersleri hazırlanacak programların içeriğinde yer alması gereken derslerdir. Söz konusu programlarda yalnızca alan dersleri yer almaktadır. Meslek dersleri ise fakülte çatısı altındaki Terbiye Darülmesai, daha sonraki adı ile Pedagoji Enstitüsü aracılığıyla yürütülmüştür. Diğer şubelerden alınması zorunlu olan derslerin de genel kültürü tamamlamaya yönelik olduğu düşünülmektedir. Fakülteye kaydolun her öğrenci bu disiplinlerden ikisini seçerek bunların genel bilgiyi kuvvetlendirmeye yarayacak içerikteki derslerine ve seminerlerine dört sönestr

devam etmektedir. Bu disiplinlerin birbirini tamamlayacak şekilde olmaları gerekmektedir. Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Yabancı Dil öğretmeni olabilmek için kayıtlı lisans derslerini okumak gerekmektedir. Her disiplin profesör veya doçentlerinden biri her sömestride o disipline ait giriş niteliğinde bir ya da birden çok ders ve bir seminer yapmaktadır. Öğrenci yapacağı ihtisasa göre o disiplin profesörlerinin izni ve tavsiyesi ile başka fakültelerden de ikinci bir disiplin veya tamamlayıcı bir veya bir kaç ders seçebilmektedir. Beşinci sömestreden itibaren ise öğrenci seçtiği disiplinler dâhilinde ihtisasını genişletecek ve derinleştirecektir. Ayrıca öğrenci lisans sınavlarına girmeden önce ikisi birinci disiplinin ihtisas sahasına, üçüncüsü ikinci disiplinin ihtisas sahasına ait olacak tez hazırlamaktadır. Oldukça geniş kapsamlı olması gereken bu çalışmalar öğrenci tarafından fakülte dekanlığı ve ilgili kürsü profesörleri önünde açıklanmakta ve savunulmaktadır. 1933 sonrasında Türkçenin tarihi lehçelerinin bölümde ders konusu olarak ele alındığı, Reform öncesi programlarında yer alan Arap, İran, Garp Edebiyatı Tarihi derslerinin ise okutulmadığı görülmektedir. Bu dönemde Türk Filolojisi Disiplini Türk Edebiyatı ve Türk Dili olarak iki esas bölüme ayrılmıştır.

1938-1939 tarihlerinde yayımlanan İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Talebe Kılavuzunda (1938) ilk kez Edebiyat Fakültesi'nin amacı ve görevine de yer verilmiştir. "Fakültenin amacı memleketin kültür hayatına hizmet edecek faydalı unsurlar yetiştirmek ve gençleri ilmî araştırmaları yapabilecek bilgi ve kabiliyetlerle donatabilmektir. Millî kültürün milletlerin gelişme ve ilerlemesindeki önemini lâyıkıyla takdir eden fakültenin en başta gelen görevi millî kaynaklara başvurarak ve ilmî araştırmalar yaparak tam ve şuurlu bir çalışma ile gençliğe bu sahada olgun bir hassasiyet kazandırmak ve ileride memleket çocuklarını yetiştirecek bu gençliği millî kültüre candan bağlı olarak hayata hazırlamayı sağlamaya çalışmaktır. Fakülteyi bitirenler, orta öğretim kurumlarında öğretmenlik yapabilecekleri gibi Üniversite öğretim kadrosuna asistanlıkla girerek yetenek ve çalışmalarına göre doçent ve profesör olabilmektedir. Bundan başka serbest meslekleri de seçerek memleketin sosyal hayatında yer alabilmektedir."

Kılavuza göre öğretmen yetiştirme işlevine de dikkat çekilen bölüm öğrencilerinin alacakları dersler şunlardır (İÜEFTK, 1938): Türk Dili ve Edebiyatı Tarihi (Türk Dili ve Edebiyatı Tarihi, XVII. asra kadar Çağatay Edebiyatı, Türk saz şairleri II- Metodoloji meseleleri ve tatbikatı) Türk Dili ve Edebiyatı (Altay şiveleri üzerinde dil araştırmaları, Uygur metinleri üzerinde dil araştırmaları, Oğuz Kağan Destanı, Tarancı şivesi üzerinde dil araştırmaları, Son devir dil abideleri, Kutadgu Bilig, Dil bilgisi için hazırlıklar I – II, Dil bilgisi için hazırlıklar III – IV), Umumî Linguistik (Türkiye Türkçesinde fonetik kelime tahlili ve Osmanlıca, Umumî Linguistik'in Ana Hatları); Metinler Şerhi (Metinler Şerhi- ders-, Edebî Nazari-

yeler - Metinler Şerhi -seminer, Nedim 19. Asır, Klâsik Nesir, Şeyh Galip, Metin Tamiri); Türk Dili ve Tarihi (VIII. asırdan bugüne kadar edebî Türkçenin inkişaf tarihi, Türk şive ve lehçeleri tarihi üzerinde araştırmalar, Türk dili ve tarihine giriş, Çağatay, Uygur şiveleri, Göktürk Abideleri, Cenup şiveleri abideleri); Arap - Fars Filolojisi (Arap Filolojisi, Hamasa şerhi, Mensur metinler şerhi, Mufassal); Fars Filolojisi (İran edebiyatı tarihi, Tarihi metinler, Edebî mensur metinler, Pehlevi).

1933 Reformunun uygulama sonuçları ve demokratikleşme sürecinin hız kazanması neticesinde üniversitelerde 18 Haziran 1946'da 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu çıkarılarak yeni bir düzenlemeye gidilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 1998). Üniversiteler Kanunu'nun ardından çıkarılan İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Öğrenci Kılavuzu'na (1948) göre 1947'de Fakültenin lisans şubeleri şunlardır: Türk Dili ve Edebiyatı, Felsefe, Tarih, Coğrafya, Arap ve İran Filolojisi, Fransız Filolojisi, Alman Filolojisi, İngiliz Filolojisi, Eski Ön Asya Dilleri Filolojileri, Klasik Filoloji, Sanat Tarihi, Arkeoloji'dir. Bu şubelerin herhangi birinden lisans diploması alabilmek için o şubenin özelliğine göre belirli sertifikalardan, biri tezli olmak üzere en az dördünü almış bulunmak şarttır. Alınan sertifikaların seçilişine göre iki türlü lisans vardır: Öğretim lisansı, Serbest lisans. Gerek öğretim lisansı gerek serbest lisans alabilmek için öğrencilerin fakülteye en az sekiz yarıyıl devam etmeleri ve belli seminere giriş ve seminer çalışmalarını bitirdikten sonra almış buldukları tezi savunarak kabul ettirmiş olmaları gerekmektedir. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mezunları Cemiyeti ve İstanbul Üniversitesi Talebe Birliği Edebiyat Fakültesi Talebe Cemiyeti (1952) tarafından hazırlanan yayına göre bu tarihte serbest lisans yapanlar teorik ve uygulamalı hiçbir pedagojik hazırlığa tabi tutulmadan, yalnızca bilimsel çalışmalara katılmaktadır. Öğretmen olmak üzere kendi hesabına okuyanlarla Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerinin izlemek zorunda oldukları öğretim lisansı ise, öğretmen adaylarına, ilmi hüviyetlerini kazanırken pedagojik formasyonu da vermek için düzenlenmiş bir öğretim sistemidir. Fakülte'deki öğrencilerin yüzde doksan dokuzu öğretim lisansı yapmaktadır.

Öğrenci kılavuzlarına bakıldığında 1947-1948 ders yılından itibaren Edebiyat Bölümü öğretiminin öğretim ve serbest lisans olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. 1948'de öğretim lisansı sertifikalarından Eski Türk Edebiyatı ve Yeni Türk Edebiyatı sertifikaları, 1950 öğretim yılında Türk Edebiyatı Tarihi (Menşelerinden on dokuzuncu asra kadar), Türk Edebiyatı Tarihi (on dokuzuncu asır); Türk Dili sertifikası Türk Dili Tarihi; Alman, İngiliz, Fransız Edebiyatlarından biri olarak ifade edilen sertifika ise Yaşayan Yabancı Diller Edebiyat Tarihlerinden bir sertifika olarak değişikliğe uğramıştır. Yardımcı ders olarak Arapça ve Farsçanın alınması zorunluluğu her iki programda ortakken, son programda bu derslere Türk Halk Edebiyatı dersi de eklenmiştir.

Türk Filolojisinde Türk Edebiyatı ve Türk Dili olmak üzere iki türlü serbest lisans alınabilmektedir. Eski Türk Edebiyatı Tarihi sertifikası alacak öğrenci diğer üç sertifikayı serbest olarak seçebilmekte; Yeni Türk Edebiyatını alacak öğrenciler ise Eski Türk Edebiyatı Tarihi sertifikası ile kendi seçeceği iki sertifikayı almaktadır. Türk Dili lisansı almak isteyen öğrenciler ise tezli sertifika olarak Türk Dili Bilgisini veya Türkiye Dili Bilgisini almaktadır. Türk Dili Bilgisini almış olanlar kalan üç sertifikayı kendi istekleriyle seçebilmekte, Türkiye Dili Bilgisini almış olanlar ise ikinci sertifika olarak Türk Dil Bilgisini de almaya mecburdurlar. Kalan iki sertifikayı ise seçmekte serbesttirler. Türk Filolojisi öğrencisinin seçebileceği yardımcı sertifikalarla yardımcı dersler ise şunlardır: Eski Türk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Türk Dili Bilgisi, Arap Filolojisi, İran Filolojisi, Garp Filolojileri, Türk Tarihi, İslam Dini ve Felsefesi Tarihi, İslâm Tarihi, Umumî Felsefe, Dinler Tarihi, Türk Halk Edebiyatı, Psikoloji, Sosyoloji, Estetik, Umumî Lengüistik, Fonetik, Türk Etnografya ve Etnolojisi (İstanbul Üniversitesi Öğrenci Kılavuzu,1951). Türk Dili Lisansında adı geçen Türkiye Dili Bilgisi sertifikası ile Türk Dili Bilgisi sertifikası arasındaki fark kılavuzda açıklanmamaktadır. Bunun dışında serbest lisans sertifikasının özellikle yardımcı alan dersleri ve genel kültür dersleri açısından oldukça zengin olduğu göze çarpmaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılabilir gibi, Üniversite, ilgili bölümleri ve pedagoji enstitüleri ile öğretmen yetiştirme konusunda üzerine düşen görevi yapmaya çalışmış ve çok sayıda branş öğretmeni yetiştirmiştir. Böylece Cumhuriyet döneminde ortaöğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacını karşılayan kaynaklar arasında üniversite de önemli bir yer tutmuştur. Duman'a (1991) göre, asıl amaçları olmamakla beraber birlikte, üniversite, akademi ve yüksekokullar ortaöğretim için en önemli birer öğretmen kaynağı olmuşlardır. Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar orta öğretimin öğretmen ihtiyacının karşılanmasında üniversite, akademi ve yüksek ihtisas okullarının mezunlarından büyük ölçüde yararlanılmıştır.

Mart 1924 tarih ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nda öğretmenlerin orta öğretim kademesine öğretmen yetiştiren öğretmen okullarından başka, "Darülfünun" ve "Yüksek İhtisas Mektepleri" mezunları arasından da seçilebileceği belirtilmektedir. Kanunda bu konuda,

"Darülfünun ve yüksek ihtisas mektepleri mezunlarının kendi ihtisaslarına ait bir ders zümresinin talimine devam edebilmeleri için, evvelinde -Vekâletçe tensip edilecek mekteplerde bir sene muallim muavini unvanıyla- staj görmeleri lâzımdır, bunların muallim unvanını alabilmeleri, staj gördükleri mektep meclisi muallimini tarafından muallimliğe kabiliyet ve ehliyetlerinin tasdik edilmesine ve Türkçe, Fenn-i Terbiye ve Felsefeden verecekleri imtihanlarda muvaffak olmalarına mütevakıftır" denilmektedir (Öztürk, 2007, s. 229).

Malche lise hocalarının genellikle Darülfünun ve lise meselelerinin birbirinden ayrı düşünülemez olduğu yönündeki görüşünü dile getirirken öğretmenlerin Darülfünundan mezun olduklarını da hatırlatmaktadır (Arslan, 1995, s. 279). Kazım Namî'nin "Liselerin iyileşmesi, seviyesinin yükseltilmesi Darülfünunun ilim yolu ile yükseltilmesine bağlıdır. Çünkü Darülfünun her sene liselere yüzlerce öğretmen yetiştiriyor, Darülfünunun seviyesi yükseltildiğinde liselerin düzeyi de yükseltilmiş olur." (Arslan, 1995, s. 279) şeklindeki sözleri de bu görüşü desteklemektedir. Yine Malch'ın şu cümleleri de üniversitenin öğretmen yetiştirdiğini doğrulamaktadır. "İstanbul Darülfünunun bütün hocaları benimle birlikte olarak bugün Darülfünun vasıtası ile orta tahsil muallimleri, kimyagerler, avukatlar, hulâsa ameli mesai adamları yetiştirmek kabil olduğunu ve fakat henüz müstakbel hocaları yetiştirmek mümkün olmadığını teslim ettiler." (Hirsch, 1998).

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde 1932 yılı bütçesi görüşmelerinde Darülfünun konusu gündeme geldiğinde Eskişehir milletvekili Emin Bey, "Darülfünunun öğrencileri gerçek hayata hazırlaması gerektiğini, Edebiyat gibi birtakım şubelerin memlekete bir afet olduğu" şeklinde sözler söylemiş ve eleştirilmiştir. Emin Bey'de bu eleştirilere cevaben,

"Bu memlekette edebiyatın lüzümlüğünü inkâr etmem. Fakat memlekete faydalı edip bir iki, iki, nihayet belli sayıda olur. Böyle sürü ile edip yetiştirmeyelim... sayılarını sınırlandıralım. Bir kadro olsun. Şiir yazan, gazeteye yazı yazan, milli heyecanı uyanıran şu veya bu faydalı işleri yapanlar bulunsun. Fakat herhâlde sınırlı olsun." Bu sözlerle karşılık Denizli milletvekili Mazhar Müfit Bey ise "Edebiyatçı çokmuş, şair bolmuş. Bu mesele hiç eğlenmeye gelir bir mesele değildir. Keşke bu memlekette Darülfünundan binlerce edebiyatçı ve ilim adamı yetişsin." demektedir.

Son olarak Maarif Vekili, Emin Bey'e cevap olarak şu sözleri söylemektedir: " Bazı fakülteler lüzumsuz görülür ve bunlar devam ettirilmezse üniversite zayıf düşürülmüş olur. Hâlbuki liseler öğretmene muhtaçtır. Bu öğretmenler ise üniversitelerin Fen ve Edebiyat Fakültelerinden yetiştirilecektir." (Öklem, 2007, s. 57-62).

Birinci Maarif Şûrasında da Sadrettin Celal Antel, üniversitenin tek gayesinin orijinal eserler meydana getirmek, ilmî araştırmalar yapmak olduğunu söyleyen İsmail Hakkî'ya cevaben, üniversitenin tek gayesinin bu olmadığını, üniversitenin işlevinin devletin belirli kadroları için memur yetiştirmek olduğunu, sonra ilmî araştırmaların geldiğini; Fen ve Edebiyat Fakültelerinin görevinin ise liselerimizin ihtiyacını karşılamak için öğretmen, iyi öğretmen yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir. Bu sözlerini istatistiki bilgilerle destekleyen Antel, bu fakültelerden mezun olanların yüzde sekseninin öğretmen olduğunu da sözlerine eklemektedir (Hirsch, 1998).

Üniversite Rektörü Ord. Prof. Dr. Tevfik Sağlam'ın üniversitenin 10. Açılış konuşmasında söylemiş olduğu şu sözler de Fen ve Edebiyat Fakültelerinde öğretmen yetiştirilmek amacının ön planda olduğunu doğrulamaktadır:

“Fen ve Edebiyat Fakültelerinde öğretim vazife ve mesuliyetini üzerine almış olan arkadaşlarımızın memleketin bizden çok sayıda ve yüksek değerli lise öğretmenlerini büyük bir sabırsızlıkla beklediğini ve Üniversitemizin bunu yapmakla iyi bir üniversite öğretiminin de temelini sağlamış olacağını bir an hatırdan çıkarmamalarını rica ederim.” (Hirsch, 1998, s. 471).

Millî Eğitim Bakanlığı 1947 yılından sonra öğretmenliğin tabii kaynağı olan Üniversitelere yanlış bir eğitim politikası ile kapılarını kapatmış; bu kurumlar dururken ve buralarda yüzlerce Türk çocuğu öğretmenlik idealiyle gerekli bilgileri elde etmeye çalışırken, öğretmen ordusunu yetiştirmek üzere meslek okulları açma yoluna gitmiştir. Bu durum üzerine Meclis Başkanlığına, Başbakanlığa, Millî Eğitim Bakanlığına bir beyanname yazılarak konu açıklanmaya çalışılmıştır. Olumlu cevap alınamaması ve fakültede öğretim lisansı ve 2 yıl boyunca gördükleri Pedagoji dersleriyle öğretmen olmaya hazırlanan öğrencilerin Bakanlıkça öğretmen olarak atanmaması üzerine Üniversite hocalarının bu konudaki kanaatleri bir anket yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Prof. Dr. Z. Fahri Fındıkoğlu hariç görüş bildiren tüm hocaların ortak fikri istenilen niteliklerdeki orta öğretim öğretmenin ancak Üniversitede yetiştirilebileceği yönündedir (İÜEFMC, 1952).

Sonuç

Sonuç olarak, Türkiye’de öğretmen yetiştirme meselesi Cumhuriyet Döneminde üzerinde önemle durulan, çözüm yolları aranılan, mevcut modellerin değerlendirildiği ancak yeni uygulamalarla da geliştirilen bir alan olmuştur. Cumhuriyet döneminin daha ilk yıllarında öğretmenin eğitim sistemindeki, hatta toplumdaki yeri ve öneminin çok iyi kavrandığı ve bunun sonucu olarak da öğretim programlarıyla birlikte onun uygulayıcısı olan öğretmenlerin yetiştirilmesi probleminin ele alındığı görülmektedir.

Nitelikli eğitim için nitelikli öğretmen yetiştirmek bugün eğitimin temel ihtiyaçlarından. Eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde ana dili eğitiminin ve bu eğitimi yürütecek Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ayrıcalıklı ve önemli bir yeri vardır. Ana dili eğitimi aracılığıyla kazandırılacak tüm bilgi ve beceriler ile milli, insani ve evrensel değerler Türkçe ve edebiyat öğretmenleri ile bireylere aktarılmaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminin çeşitli kademelerine ve alanlarına Türkçe ve edebiyat öğretmeni yetiştirmek son derece ciddi bir yükümlülüktür. Cumhuriyet Döneminde 1923-1950 tarihleri arasında Türkçe ve edebiyat öğretmeni yetiştiren kurumları Gazi Eğitim Enstitüsü, Yüksek Öğretmen Okulu ve Üniversitelerin Edebiyat Fakülteleri oluşturmaktadır. Cumhuriyet’in bu ilk döneminde Türkçe/

Edebiyat öğretmeni yetiştirmeye hizmet etmiş üniversiteler ise İstanbul Üniversitesi ile Ankara Üniversitesi'dir.

İstanbul Üniversitesi, Darülfünun olarak açıldığı ilk günden itibaren Edebiyat Bölümü ve daha sonra eklenen pedagoji enstitüsü ile öğretmen yetiştirme konusunda üzerine düşen görevi yapmaya çalışmış ve okulların ihtiyacını karşılayacak çok sayıda Türkçe/Edebiyat öğretmeni yetiştirmiştir. Böylece Cumhuriyet döneminde ortaöğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacını karşılayan kaynaklar arasında önemli bir yer tutmuştur. Öğretmen yetiştirme tarihi ile ilgili yapılacak çalışmalarda bu durum göz önünde bulundurulmalı ve Üniversitelerin özellikle branş öğretmeni yetiştirmedeki katkısı değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Arslan, A. (1995). *Darülfünundan üniversiteye*. İstanbul: Kitabevi.
- Arslan, A. ve Gencer, A.İ. (2004). *İstanbul darülfünunu edebiyat fakültesi tarihçesi ve ilk meclis zabıtları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları
- Ataüenal, A. (1998). *Türkiye'de yükseköğretim*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Aynî, M. A. (2007). *Darülfünun tarihi*. A. Kazancıgil (Yay. haz.). İstanbul: Kitabevi
- Berkes, N. (2007). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayıncılık.
- Bilsel, C. (1943). *İstanbul üniversitesi tarihi*. İstanbul: Kenan Matbaacılık.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye üniversite tarihi (1-v)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi (1-v)*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Eşme, İ. (2003). *Yüksek öğretmen okulları (2. bs)*. İstanbul: Bilgi Başarı Yayınevi.
- Hatiboğlu, M. T. (2000). *Türkiye üniversite tarihi*. Ankara: Selvi Yayınevi
- Hirsch, E.E. (1998). *Dünya üniversiteleri ve Türkiye'de üniversitelerin gelişmesi (Cilt: II)*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- İhsanoğlu, E. (1993). Darülfünun. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt: 8, ss. 521-525). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- İhsanoğlu, E.. (2010). *Darülfünun Osmanlı'da kültürel modernleşmenin odağı*. İstanbul: IRCICA.
- İstanbul Darülfünunu Talimatnamesi (21 Nisan 1924). (1931). Düstur (3. Tertip), Cilt 5. Ankara
- İstanbul Darülfünunu Talebe Rehberi. (1927-1928). İstanbul: Yeni Matbaa.
- İstanbul Darülfünunu Talebe Rehberi. (1928-1929). İstanbul: Yeni Matbaa.
- İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Talebe Kılavuzu. (1936-1937). İstanbul: Resimli Ay Matbaası.
- İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Talebe Kılavuzu. (1937-1938). İstanbul: Burhanettin Matbaası.
- İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Talebe Kılavuzu. (1938-1939). İstanbul: Millî Mecmua Basımevi.

- İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Öğrenci Kılavuzu. (1947-1948). İstanbul: Üçler Basımevi.
- İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Öğretim Kılavuzu. (1950-1951). İstanbul.
- İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mezunları Cemiyeti ve İstanbul Üniversitesi Talebe Birliği Edebiyat Fakültesi Talebe Cemiyeti (1952). *Öğretmen davasında üniversite düşmanlığı ve eğitim enstitüleri faciası*. İstanbul: Osman Yalçın Matbaası.
- Kavcar, C. (1982). Tarihe karışan bir öğretmen yetiştirme modeli: yüksek öğretmen okulu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 197-214.
- Kavcar, C. (1994). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi* (25), 8-11.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kavcar, C. (2005). Türkçe/edebiyat eğitimi ve öğretmen yetiştirme. *Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmanın sonuçları ve öğretmen yetiştirme sempozyumu (22-24 Eylül 2005) içinde* (s. 339-348). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Lewis, B. (2007). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998). *Cumhuriyetin 75.yılında yükseköğretim*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, F. (1983). Orta dereceli okul öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Cumhuriyet döneminde eğitim, bilim ve kültür eserleri dizisi içinde* (s. 595-623). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, F. (1987). Orta öğretime öğretmen yetiştirmenin dünü ve bugünü. *Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının dünü, bugünü, geleceği sempozyumu tebliğler (8-11 Haziran 1987) içinde* (s.85-97). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları. 85-97.
- Olur, N. (1994). *Türkiye eğitiminde çağdaşlaşma (1923-1950)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Orhonlu, C. (1973). *Edebiyat fakültesinin kuruluşu ve gelişmesi (1901-1933) hakkında bazı düşünceler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Öklem, N. (2007). *Atatürk döneminde darülfünun reformu*. Antalya: Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Yayınları.
- Özbay, M. (2001). Atatürk'ün Türkçe öğretimiyle ilgili düşünce ve uygulamaları. *Türk Yurdu*, 21,(162-163), 332-336.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öztürk, B. (2012) *Türkçe ve edebiyat öğretmeni yetiştiren kurumların Türk eğitim tarihindeki yeri (1923-1950)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Saray, M. (1996). *İstanbul üniversitesi tarihi (1453-1993)*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Siler, A. (1992). *Türk yükseköğretiminde darülfünun (1863-1933)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Widmann, H. (2000). *Atatürk ve üniversite reformu*. A. Kazancıgil ve S. Bozkurt (Çev.). Kabalca Yayınevi.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE HAFIZA MEKÂNLARI¹

Ömer ÇAPKIN²

Kadir KARATEKİN³

Giriş

Toplumların onu diğer toplumlardan ayıran özel bir geçmişi ve tarihin im-biklerinden süzülerek bugüne ulaşan ona ait özgün bir hafızası vardır. Assmann'a (2015) göre bu geçmiş; insanların ve toplumların yaşadığı yerlerde bıraktığı izlerden ve kanıtlardan anlaşılabilir birey ve toplum; tarihini, kültürünü, milli ve manevi değerlerini geçmişte bırakılan bu izlerden öğrenir. Ancak günümüzde; sosyal ve ekonomik hayatta, iletişim ve ulaşım teknolojilerinde ve medyada yaşanan bir-takım gelişmeler birey ve toplumun geçmişle olan bağlarını zayıflatarak, gelenek ve göreneklerini, milli-manevi ve kültürel değerlerini unutturmaktadır. Özellikle bireyi ekran başına hapseden dijital teknolojiler, olumsuz mesajların aktarıldığı medya araçları ve insanı sadece bir tüketim nesnesi olarak gören vahşi ekonomik düzen, insanların geçmişle olan bağlarını zayıflatmakta ve geçmişi düşünmelerine bile fırsat vermemektedir. Bu durum bireylerin duygu ve düşüncelerini, tutum ve davranışlarını değiştirmekte ve kendilerini diğer toplumlardan ayıran özelliklerini yavaş yavaş yitirmelerine ve toplumu bir arada tutan unsurların çözülmesine neden olmaktadır. Günümüzde bu çözülmenin toplumlar üzerinde ağır sonuçları olmaktadır. Yardımlaşma ve dayanışmanın azalması, aile birliğinin bozulması, ah-laki yozlaşmanın ve suç oranlarının artması bu sonuçlar arasında sayılabilir (Ka-rasu, 2012).

Milli bir güç unsuru olan sosyal ve kültürel sermayesini tüketen milletler, dünya milletleri arasındaki saygın yerini kaybetmek durumuyla karşı karşıya kalabilir. Bu nedenle bir milletin sosyal ve kültürel sermayesini oluşturan, onu zenginleştiren ve güçlendiren tarihi, gelenek ve görenekleri, halk oyunları, çocuk oyunları, tarihi ve kutsal mekânları, önemli şahsiyetleri, destanları, efsaneleri, tür-küleri, manileri, masalları, hikâyeleri, milli ve manevi tüm değerleri unutulmama-lı/unutturulmamalı ve korunmalıdır. Tüm bunlar toplumun bir arada kalmasını sağlayan ve toplumsal hafızanın en önemli taşıyıcısı olan hafıza mekânlarıdır. Hafıza mekânları bir topluma ait kalıntılardır ve doğası gereği; yeni eski üzerinde, genç yaşlı, gelecek ise geçmiş üzerine inşa edilir (Nora, 2006). Günümüzde hafıza

¹ Bu çalışmada birinci yazarın yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır.

² Millî Eğitim Bakanlığı, E-posta: omercapkin55@gmail.com

³ Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta:kadirkaratekin@gmail.com

mekânları yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Küreselleşmenin ulus devletler için bir tehdit oluşturduğu, kültürlerin yok edildiği, insanların tek tipleştirildiği bir zaman diliminden geçilmektedir. Bu dönemde her millet kendi hafıza mekânlarına çok daha fazla sahip çıkmalıdır. ABD tarafından işgal edildiği tarihten günümüze kadar çok eski bir medeniyet coğrafyası üzerinde bulunan Irak'ta; çok sayıda tarihi eser tahrip edilmiş, yağmalanmış, çalınmış ve yok edilmiştir. Aynı durum Mezopotamya medeniyetlerine ev sahipliği yapmış olan Suriye için de geçerlidir. Bu kadim medeniyet coğrafyalarında sadece tarihi eserler değil; insanlığın ortak mirasını oluşturan çok sayıda maddi ve fikri hafıza mekânları da yok olmuştur. Gökdaş (2018) Irak ve Suriye'de yaşanan bu olayları bir kültür emperyalizmi olarak ifade etmiş ve kimliklerin yağmalanması ve hafızaların silinmesiyle bu ülkelerin düşünemez bir hale getirildiğini belirtmiştir. Düşünemez hale gelen toplumların esaretten kurtulması ise çok zordur.

Hafızanın maddi ve manevi unsurlar aracılığıyla taşınması, geçmişle bugün ve gelecek arasında bağ kurabilmenin en önemli ve en etkili yoludur. Bireyler ait olduğu toplumun hafızasını bu maddi ve manevi unsurlar olan hafıza mekânları ile kazanmaktadır. Toplumsal hafıza mekânlarının bireylerin hafızalarına aktarılmasının en rasyonel yolu ise eğitimidir. Çünkü eğitim; kimlik ve aidiyet duygusunun olduğu, şekillendiği küçük yaşlardan itibaren hem sistemli, hem yaygın, hem de zorunlu olarak bireylere verilen etkili bir araçtır. Eğitimin bu toplumsal ve kültürel işlevi devletler ve milletler için çok önemlidir. Bunun nedeni her devletin/milletin kendi varlığını devam ettirmek ve kendisini geleceğe taşımak istemesidir. Bunun yolu ise milli tarihin, milli kültürün, dilin, inanç ve değerlerin, kendine özgü mimari ve sanatsal eserlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasıdır. Örneğin Türk milli mücadele tarihinde önemli bir yeri olan ve vatanın kurtuluşunu sağlayan "Kuvay-i Milliye Ruhu" günümüze kadar ulaşmış ve Türk toplumu için önemli bir fikri hafıza mekânı olmuştur. Türk milleti içine düştüğü her zor durum karşısında bu ruh ortaya çıkmış ve birçok badireyi bu birleştirici ruh sayesinde atlattır. Öyleyse geçmişin mirası olan ve bugünün insanlarına faydası olan bu fikri hafıza mekânının korunması ve özünden hiçbir şey kaybettirilmeden geleceğe taşınması gerekmektedir. Geçmişin geleceğe olan bu intikali genç bireylerin geçmişle gurur duymasına, içinde yaşadıkları toplumla güçlü bir bağ kurmasına ve geleceğe yönelik idealler taşımasına neden olacaktır. Bu ise toplumu daha dinamik, daha üretken ve daha uyumlu bir hale dönüştürecektir.

Hafıza mekânlarının genç nesiller aracılığıyla geleceğe taşınması vazifesini, eğitim sistemimizde en fazla üstlenen derslerden birisi sosyal bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler dersi kimlik ve aidiyet duygusu geliştirmeyi amaçlayan, milli bilincin oluşmasında önemli bir misyonu olan, kendi kültürünü merkeze alarak fark-

lı kültürleri geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında ele alan ve bunu yaparken de sosyal, fiziki, tarihi ve kültürel çevresinden yararlanan çok disiplinli ve disiplinler arası bir derstir. Bu özelliği ile sosyal bilgiler dersi hafıza mekânlarının öğretilmesinde öğretmenlere önemli fırsatlar sunmaktadır. Nitekim bu çalışmada hafıza mekânlarının sosyal bilgiler dersi içindeki yeri ve önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Hafıza, Kimlik ve Mekân

Hafıza

Hatırlamak, insanın sahip olduğu ve onu diğer canlılardan ayıran bir zihinsel yetidir. Bu yeti onun deneyim ve tecrübelerini geliştirmesine yardımcı olur, hayatını yaşarken daha az hata yapmasını sağlar. Hatırlama eylemi bireyi geçmişe götürürken onu geçmişte bırakmaz; yaşadığı zamanla ilişki kurmasına, tutum ve davranışlarına yön vermesine de neden olur. Bu durum birey ve toplum için hatırlama eylemini daha da önemli kılmaktadır. Peki, davranışlarımıza etki eden hatırlama eylemi nerede gerçekleşmektedir? Hatırlama, hafızada depolanmış olan geçmişe ait bilgilerin yeniden ortaya çıkarılması sürecidir. Dolayısıyla hafıza ile doğrudan ilişkilidir. Hafıza daha çok geçmişe çağrıştıran bir kavramdır ve kişinin faaliyet ve deneyimleri sonucu öğrendiklerini depolayarak gerektiğinde geri çağırabilme kapasitesi olarak ifade edilmektedir (Halbwachs, 1992; Özak, 2008; Poucet ve Save, 2001). Keskin (2014) hafızayı; geçmişin bilgisinin şifrelendiği, depolandığı, korunduğu ve hatırlandığı bir yetenek olarak tanımlamaktadır. Geçmiş, hafıza içerisinde basit ve sade bir halde değildir. Anı şekline getirilebilmesi için, her açıdan güçlü bir uyarıcı olarak düşünülmesi, yaşanması ve temsiller yardımıyla anımsanarak, ifade edilmesi gerekmektedir (Sancar, 2016). Tanımlarda sıklıkla rastlanan ve hafızanın genel bir ifadesi olan geçmiş/şimdi etkileşimi, geçmişin şimdi de koruma gücü olarak vurgulanmaktadır. Burada düşünülmesi gereken, geçmişin nasıl korunabildiğidir (Connerton, 2014). Geçmiş yaşantılarımız, varlığını beyinde “depolanmış anı” olarak sürdürür (Bergson, 2007). Hafıza, sadece geçmiş ve bugün arasında bir ilişki kurmaz. Bunun yanında depoladığı bilgilerin uygun yer ve zamanda kullanılması görevini yerine getirerek bugün gösterdiğimiz ve gelecekte göstereceğimiz davranışlar üzerinde de etkili olabilmektedir (Connerton, 2014). Hafıza kavramı ile ilgili yapılan tanımlamaların ortak noktasına bakıldığında geçmişe ait şeylerin korunması, saklanması ve hatırlanması” olduğu görülecektir.

Burada belirtilmesi gerekenlerden bir de hafıza kavramı üzerindeki kavram-sallaştırmaların sadece birey özelinde olmadığıdır. Çünkü birey tek başına hayat sürmez, yaşadığı toplumun bir parçasıdır. Bundan dolayı hafızanın bireysel yö-

nünü aşan toplumsal bir yönü de bulunmaktadır (Urry, 2015). Nitekim Pöstecki (2012) hafızaya toplumbilim açısından yaklaşmış ve “insanın tarihinin bilgi deposu”dur şeklinde ifade etmiştir. Hafıza, insan beyninde zamanla yer eden ve öğrenilen bilgilerin ihtiyaç duyulduğunda kullanıldığı bir veri tabanı olmasının yanında, insanlık tarihine yön veren olayların ve kişisel tarihlerin de birer kaydedicisi durumundadır (Assmann, 2015; Nora, 2006). Birlikte hatırlamaya dayanan toplumsal hafıza (Karatekin, Çapkın ve Üstün, 2017) hatırlama kültürünün bir ürünüdür. Milli bilince sahip toplumlarda hatırlama kültürü daha güçlüdür. Hatırlama kültürü sayesinde toplumsal belleğe kaydedilen veriler, toplumsal geleceğin inşasında önemli bir vazife görürler. Dolayısıyla hafızanın birey için önemli ve değerli olduğu kadar toplumlar için de önemli ve değerli olduğu ortadadır. Toplumsal hafıza hassasiyetle korunması, sürekli canlı kalması gereken ve toplum için varoluşsal önemi olan bir olgudur. Bunun için hatırlama mekanizmasını harekete geçirecek ve toplumsal hafızayı güçlendirecek tüm unsurların etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu unsurların başında eğitim, medya ve hafıza mekânları gelmektedir. Eğitim toplumsal hafızanın formal veya örtük olarak sürekli bireylere aktarıldığı önemli bir kurumdur. Özellikle görsel ve işitsel gücüyle medya da toplumsal hafızanın oluşturulmasında eğitim kadar; belki de daha fazla etkili olabilecek bir unsurdur. Ancak kitlelere kısa sürede ulaşma noktasında çok etkili olan bu güç günümüzde toplumsal hafızanın korunmasından daha çok birey ve toplumun geçmişle olan bağlarını zayıflatan bir işlevi yerine getirmektedir. Yine geçmişten günümüze kadar ulaşan ve toplumun içinde varlığını devam ettiren tüm maddi ve fikri hafıza mekânlarının kendisi de toplumsal hafızanın canlı tutulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Şayet bu unsurlar toplumsal hafızanın korunması ve geleceğe taşınması için kendilerinden beklenen işlevleri yerine getiremezlerse toplum, hafızasını kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir. Hafızasını kaybeden toplumların kimliğini, kimliğini kaybeden toplumların ise varlığını kaybedeceği (Duman, 2010) unutulmamalıdır. Bundan dolayı geçmişin toplumca hatırlanması ve toplumsal hafızanın korunup geleceğe taşınması önem taşımaktadır.

Kimlik ve Hafıza

İnsanlar bu dünyada, sahip oldukları kimliklerle yaşar ve bu kimliklerle diğerlerinden ayrılır. Kimlikler aidiyet duygusunun bir sonucudur. Bireyler kendisini ait hissettiği fikrin, inancın, etnik kökenin kimliğini alır, bu kimlikle kendini tanımlar, bu kimliklerin değerleriyle yaşar ve kararlarını verirken bu kimliklerin öğretilerinden etkilenir. Kimlik kavramı, genel manada, bireysel veya toplumsal açıdan, kendilerinin ne olduğunu düşünen insanların gerçekte kim olduklarını ve bunun nasıl inşa edildiğini anlatır (Smith, 2005). Kimlik kavramı “şartlara, durumlara, zamana, çevresel etmenlere, insanlara göre şekillenebilir” ve birbirinden

farklı temsiller içerebilir (Bilgin, 2007; Güvenç, 1997). Bu anlamda bireylerden kendi kimliklerinin yanında kendilerini ait hissettikleri toplumun, toplumsal ve ulusal kimliklerine de sahip olmaları beklenir. Ortak kimlik ya da biz kimliği dediğimiz bu kimlik türüne sahip olan birey ve toplumlar; köklerini, tarihlerini ve kültürlerini benimseyip tanımlayarak kendilerini içinde buldukları topluluğa ait hissederler (Assmann, 2015).

Kimlik; kim olduğumuz ve kimlerden olduğumuzu açıklayan, hem farklılıkları hem de benzerlikleri ortaya koyar (Özdil, 2017). Bireysel ve toplumsal olarak nerede konumlandığımızı gösteren siyasal, sosyal, kültürel ve psikolojik birçok alanının tartışmalı bir konusunu oluşturur. Dolayısıyla bu kavram çok boyutlu bir özelliğe sahiptir. Kimlik kavramının boyutlarından birisi de hafızadır. Çünkü kimliğin oluşmasında hafızanın etkili olduğu söylenebilir. Kimliğin oluşabilmesi için, geçmiş, bugün ve gelecek arasında belirli bir bağ ve tutarlılığın olması gerekmektedir (Bourdieu, 1984). Bu üç zaman boyutu arasında kopukluk olması durumunda toplumsal hafızada bir düzen, süreklilik ve birlik olmayacak ve sonuç olarak toplumun kimliği de oluşamayacaktır (Öztürk, 2007). Birey ve toplum birbiriyle etkileşime girip, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurarak toplumsal hafızayı korur, bunun yanında kimliklerini de oluştururlar (Kratochwil, 2006). Kimliklerin oluşmasını ve toplumların benzer değerler etrafında bir arada yaşamasını gelenekler, görenekler, örf ve adetler, töreler, mitoslar, ritüeller, özel günler ve kutlamalar sağlar (Bilgin, 2013; Çetin, 2009). Bunlar bireylerin ve toplumların belleğinde/hafızasında hatırlanarak ve yaşatılarak günümüze kadar ulaşır. Bu özelliği ile hafıza, kimliğin kalıcılığını yani bekasını sağlar.

Mekân ve Hafıza

Mekânlar insanları, insanlarda mekânları etkiler. Mekânın anlam kazanması, mekânla insan arasındaki bu karşılıklı etkileşimin bir sonucudur. Yaşadığımız evin, sokağın, mahallenin ya da kentin bizler için az ya da çok bir anlamı vardır. Bu anlam kişiden kişiye değişebilir. Çünkü bu, mekânın insandaki algısı ile ilgilidir. Bireyler kendi yaşanmışlıkları ile mekânı farklı algılayabilir ve ona farklı anlamlar yükleyebilir. Kimi zaman da mekânlar insanlara fısıldar. Anlatmak istediği hikâyeleri, vermek istediği mesajları vardır. Söz konusu hikâye ve mesajlar, bir müddet sonra muhatabı olan insanların kimliklerini şekillendirmeye ve onlarda bir takım aidiyet duyguları uyandırmaya başlar. Artık o mekân, insanlar için salt yaşanılan bir yer olmaktan çıkar ve yaşamının vazgeçilmez bir parçası olmaya başlar. İşte bu etkileşim sonucunda ortaya çıkan olaylar, yaşanmışlıklar ve anılar bir bellekte toplanır ve geleceğe taşınır. Öyleyse mekân, toplumsal hafızada yer edinmiş yaşanmışlıkları içinde saklayan, geçmiş ve geleceği birbirine bağlayan önemli

araçlardan biridir. Muhafaza eder, yeniden üretir, yeniden sunar ve hatırlatma görevi üstlenir (Pösteki, 2012).

Mekân, bireylerin ve toplumların hafızasının mayalandığı yerlerdir (Günaçan ve Erdoğan; 2018). Toplumsal hafızanın mekâna ihtiyacı vardır çünkü mekân bir taraftan toplumsal yaşanmışlıklara ev sahipliği yaparken diğer taraftan toplum da mekânı şekillendirmektedir (Benjamin, 1995). Alver (2013) mekânın, oluşturulduğu andan itibaren orada yaşanan her şeyi bir ayna gibi yansıttığını ifade eder. O mekânda yaşanan her şey bu aynada yansır ve kendine yer bulur. Sokaklar, meydanlar, parklar, caddeler, evler, binalar, hanlar yapıldıkları andan bu yana sürekli dönüşüme uğrarlar. İnsan ise yaşam sürdüğü mekânlarda tasarruflarda bulunan ve bu dönüşüm sürecinde aktif rol oynayan aktör konumundadır. Görüldüğü gibi insanlar mekânları yalnızca salt fiziksel yerler olarak görmezler aynı zamanda yoruma dayalı ve bilişsel süreçler aracılığıyla mekânı anlamlandırma konusunda aktif rol alırlar (Asiliskender, 2006; Pløger, 2001). Bu da bir mekânın, insanlar tarafından isimlendirilmeden, o mekâna bir kimlik atfedilmeden ve o mekân tanımlanmadan, bir mekân olamayacağı anlamına gelmektedir (Gieryn, 2000).

Assmann (2015) mekânları hafızanın muhafaza edilip saklandığı depolar olarak tanımlar. Yazara göre mekânlar, toplumların ortak hafızası üzerine giydirilen özel uzaysal yapılardır. Toplumsal hafıza, mekânlara ruh ve şekil verirken aynı zamanda orayı kendine özgü bir yer kılar ve orada hayat sürer. Mekânlar bu şekilde, toplumsal hafızada iz bırakarak somutlaşır ve yersel aidiyetin merkezi haline dönüşürler. Bununla birlikte, toplumsal hayatın, zihinsel ve algısal dünyanın içine sızan, bunları dönüştürüp şekillendiren bir gerçeklik olarak ön plana çıkarlar (Aytaç, 2013). Görüldüğü gibi mekân, üzerinde birtakım insan ya da toplulukların yaşadığı fiziksel yer olmanın ötesinde bir anlam ifade etmektedir. Dolayısıyla mekânın iki farklı şekilde kavramsallaştırıldığı söylenebilir: Birincisinde mekân; onu kullananlardan bağımsız, homojen boş bir taşıyıcı olarak tasvir edilen ölçülebilir ve tanımlanabilir fiziksel özelliklere sahip bir yer olarak görülür. İkincisinde ise; onu kullananlar tarafından şekillendirilen dinamik bir alan olarak kavramsallaştırılan, aklın, duygunun ve hafızanın önemli rol oynadığı algılanabilir bir alan olarak görülmektedir (Şumnu, 2002). Bu anlamda bizi saran ve sarmalayan mekânların barınak olmanın ötesinde, kim olduğumuza, nereye ait olduğumuza ve gelecekte kim olacağımıza dair mesajlar veren toplumsal hafızanın taşıyıcıları olduğu söylenebilir. Nora (2006), hafızanın hatırlama ve unutma fonksiyonlarının günlük pratikler ve mekân ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade eder. Buna bağlı olarak ortaya attığı “*lieux de memoire*” yani “*hafıza mekânları*” kavramı ile mekânın birçok anı ve yaşanmışlıkları muhafaza ettiğine ve hatırlama eyleminde mekânların önemli bir yere sahip olduğuna vurgu yapmaktadır.

Hafıza Mekânları

Hafıza tek başına var olup bu varlığı devam ettiremez. Korunmaya ve kendini koruyacak mekânlara ihtiyaç duyar. Mekânın hafızaya adanmasıyla toplumsal hafıza ve ulusal kimlik bilinci korunmuş olur (Çeviker, 2009). Bireyin geçmişinin, hatıralarının ve hafızasının yer aldığı insan beyni “doğal” hafıza mekânı olarak ifade edilecek olursa, toplumların ortak geçmişinin yer aldığı ve “doğal” hafıza dışında kalan mekânları “dışsal” ya da “yapay” hafıza mekânları olarak ifade etmek mümkündür (Keskin, 2014). Pierre Nora simgeler ve anlam örüntüleriyle yüklü bu mekânları, “Place of Memory” (Hafıza Mekânları) adlı kitabında; “insanların iradesiyle ya da zamanın işleyişiyle herhangi bir topluluğun ortak hafıza malına ait simgesel öge haline getirdiği maddi ya da fikri düzendeki her anlamı birim” şeklinde tanımlamaktadır (Nora, 2006). Nora’nın tanımından hareketle hafıza mekânları; bireysel ve toplumsal hafızada yer edinmiş, geçmiş, bugün ve gelecek arasında köprü vazifesi gören, toplumsal aidiyetin ve ulusal kimlik bilincinin en önemli dayanakları olan, insan bedeni dışındaki hafıza taşıyıcıları olarak tanımlanabilir. Hafıza mekânları kavramını çok geniş kapsamlı kullanan Nora bu mekânları, en maddi ve somuttan, düşünsel olarak oluşturulmuş en soyuta kadar tüm anlamlarıyla ele almak gerektiğini ifade etmiştir. Anderson (akt. Yelsalı Parmaksız, 2019) tüm bu mekânları bir ulusun üyelerini birbirine bağlayan ortak geçmiş duygusuna katkıda bulunan ortamlar olarak görmektedir. Görüldüğü gibi hafıza mekânları fiziksel mekân algısını içermesine ilaveten daha çok mekânı araçsallaştıran söylemsel ve simgesel ifade biçimleridir. Fiziksel olmayan bir mekânsal kategorileştirme biçimi olarak da tanımlanabilecek olan hafıza mekânları, toplumsal ve kültürel hafızayı aktaran, ulusal kimliğin inşasında belirleyici rol oynayan dinamiklerdir (Nora, 2006).

Çok geniş bir kapsamda ele alınan tanımıyla hafıza mekânlarının, bir topluluğun geçmişine dair ya da sözü edilen geçmişi anımsatan simge-sembol ve anlam örüntüleriyle yüklü neredeyse her şeyi kapsadığı söylenebilir. Simgeler ve anlam örüntüleriyle örülmüş hafıza mekânları sayesinde birey, kendisini içinde yaşadığı topluluğun ya da ulusun bir parçası olarak hissetmeye başlar. Hafıza mekânlarını ziyaret eden kişiler, tek tek kendilerine ait olmayan, artık var olmayan bir geçmişin ve yeniden yazılan bir tarihin içinde birbirleriyle ve ait oldukları topluluk ile buluşurlar (Nora, 2006). Zaman ve mekâna bağlı hatırlama ve hatırlatma pratikleri; zamanın geçiciliğinden dolayı geçmişin, hatıraların unutulmakla yüz yüze kalmış niteliğine karşı bir direnişi temsil etmektedir. Bu açıdan yok olma ve unutulma duygusunun yarattığı yalnızlık ve korku hali hafıza mekânlarını yaratma ihtiyacının birincil nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır (Biçel, 2013). Geçmişin belirli bir döneminin hatırlatılması görevini üstlenen hafıza mekânları unutmaya karşı

direnen sembolik araçlardır. Hafıza mekânları ile kuşaklar arası geçmiş tarih aktarımı kolaylaşmaktadır. Geçmişe dair hafızamızın hızlıca elimizden kayıp gittiğini fark ettiğimiz andan itibaren geçmişi muhafaza etme, depolama yollarını ararız. Geçmişimize dair içimizdeki bu sorumluluk hissi sonucunda oluşturulan hafıza mekânları, şimdiki zamanda kaybolmamak için adeta yaslandığımız birer omuz işlevi görür (Biçel, 2013). Müzeler, arşivler, anlaşmalar, bayramlar, anıtlar, törenler, marşlar gibi hafıza mekânları toplumsal birlikteliği sağlamlaştıran, zamanın yok ediciliğine karşı geçmişimizle bizi yüzleştirip karşı karşıya getiren mekânsal pratiklerdir. Assmann'ın (2015) ifadesiyle bu mekânlar, “kültürel belleğin topografik metinleri, “mnemotopları” hafıza mekânlarıdır”

Hafıza mekânları zamanın iki boyutuna birden dâhil olmakla ilgilidir: Bu mekânlar aracılığıyla bir yandan geçmişe kapı açılarak hatırlama kültürünü geliştirme amacı güdülürken bir yandan da bu tür mekânsal girişimlerin altında geleceğe ulaşma ve ölümsüzlüğü yakalama arzusu yatmaktadır (Nora, 2006).

Sonuç olarak Nora'nın (2006) kavramsallaştırdığı hafıza mekânlarının başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Hafıza mekânları, bir topluluğun bulunduğu, kendini bulduğu ve geçmişini yeniden hatırladığı yerlerdir.
- Hafıza mekânları, geçmişe ait, artık hatırlanmayan şeylerin gerektiğinde çıkarılıp kullanılmak üzere depolandığı mekânlardır.
- Toplumların ortak hafızaları, hafıza mekânlarında saklanır ve hatırlanmak, geri çağrılmak üzere buralarda muhafaza edilir.
- Hafıza mekânları ile kurulan bağ topluluk açısından, ortaklık ve aidiyet duygularının korunmasını sağlar.
- Bir grup kimliği kazanmak ve varlığını devam ettirmek isteyen her topluluk, kimliklerinin ve öz algılarının dayanak noktası olarak hafıza mekânları oluşturmak zorundadır.
- Hafıza mekânları ulusların, ulusal kimliklerini muhafaza edip pekiştirmelerini yani tarihlerini ve kendi hafızalarını korumalarını sağlayan en önemli simge, sembol ve araçlardır.
- Hafıza mekânları, zamanı durduran, unutmayı engelleyen mekânlardır.
- Hafıza mekânları, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir köprü oluştururlar.
- Hafıza mekânları, geçmişle yaşanan zaman arasında kırılmış olan süreklilik duygusunu yeniden kurarlar.

- Hafıza mekânları sadece, fiziki, elle tutulabilen ya da görünür nesnelere değildir. Bir topluluğun geçmişi ile ilgili olabilecek ya da söz konusu geçmişi içinde barındıran, simgeler ve anlam örüntüleriyle yüklü neredeyse her şeyi kapsamaktadır.
- Hafıza mekânlarının tarihselliği; içerdiği anıların ve örülen sosyal ağların zenginliği açısından önemlidir. Fakat bu tarihsellik çok eskilere gitmek zorunda değildir. Daha yakın zamanda mekân anılar biriktirip kendisinde bir hafıza oluşturarak hafıza mekânına dönüşebilir.
- Bazen mekânın kendisi, bazen içindekiler, bazen de içinde yaşananlardan dolayı mekânlar hafıza mekânına dönüşebilirler.
- Hafıza mekânlarında sanatsal ya da estetik değerler ön planda olmayabilir.
- Bir yerin, şeyin veya fikrin hafıza mekânı olabilmesi için toplumsal hafızada önem kazanmış olması ve toplum tarafından atfedilen değerler bütünüünün ön plana çıkması gerekir.
- Hafıza mekânlarının ulusal ölçekte olmasına, politik anlamlar içermesine gerek yoktur. Daha yerel, daha gündelik hayata ilişkin olabilirler. Sadece yerel halkın bildiği, anı biriktirdiği mekânlar da hafıza mekânı olabilir.
- Kamusal bir alan, bir yapı, sokak ismi, bir kişi, bir anı ya da bir belge hafıza mekânı olabilir.
- Hafıza mekânları, bireylere geçmiş hatırlatırken aynı zamanda barındırdığı ve sahip olduğu güç ile bireylere içinde yaşadığı topluluğun ya da ulusun bir parçası olduğunu hissettirir.
- Bir hafıza mekânının asıl varlık sebebi; zamanı durdurmak, unutmaya işini engellemek, nesnelere durumunu tespit etmek, ölümü ölümsüzleştirmektir.
- Sembolik gibi görünen bir dakikalık saygı duruşu dahi zamansal bir birliğin somut kesitidir ve anının periyodik ve yoğun olarak hatırlanmasını sağlayan bir hafıza mekânıdır.
- Anılar, otobiyografiler, günlükler, kütüphaneler, arşivler, mezarlıklar, müzeler, anıtlar, anıt mezarlar, bayraklar hafıza mekânıdır.

Sosyal Bilgiler Dersinde Hafıza Mekânları

Eğitimin toplumsal ve kültürel işlevlerini eğitim sistemimizde üstlenen derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Sosyal bilgiler dersinin toplumsal hafızanın oluşmasına yardımcı olan ve hatırlama mekanizmalarını harekete geçi-

ren bir özelliği vardır. Dersin hem içeriği hem de kullandığı kendine özgü öğretim yöntemleri onu bu açıdan özel kılmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin içeriğini çok sayıda sosyal bilim oluşturmaktadır. Bu sayede sosyal bilgiler öğrencilere insanı ve toplumu farklı disiplinlerin bakış açılarıyla öğretme şansına sahip olmaktadır. Örneğin, “SB.6.2.1. Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.” kazanımı çok sayıda disiplini ilgilendiren bir kazanımdır. Bu kazanımın öğretimi sırasında destanlardan, yazıtlardan, anıtlardan, fresklerden, minyatürlerden, sulama kanallarından, kullanılan tarım aletleri gibi çok sayıda maddi ve fikri hafıza mekânlarından yararlanılabilir. Türk milletinin en önemli hafıza mekânlarından birisi olan Orhun Abideleri bu kazanımın öğretiminde kullanılabilir (bkz. Fotoğraf 1). Bir hafıza mekânı olarak Orhun Abideleri dönemin siyasi ve sosyal yapısı, din ve inancı, Türklerde devlet anlayışı, dil ve kültürü hakkında birçok bilgiyi günümüze ulaştırmıştır. Orhun Kitabeleri sayesinde öğrencilerin geçmişle bugün arasında bir köprü kurması, o dönemde yaşayan Köktürklerin kültürel, siyasi ve sosyal yaşamları hakkında çıkarımlarda bulunması ve mili kimlikleri pekişmesi mümkün olacaktır.



Fotoğraf 1. Orhun Abideleri (URL 1)

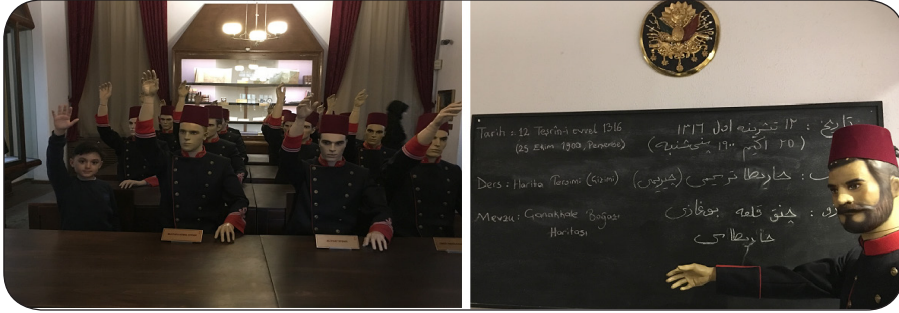
Sosyal bilgiler dersi; toplumsal hafızayı hatırlatacak ve öğrencilerin maddi ve fikri hafıza mekânları ile karşılaşmasını sağlayacak birçok özel öğretim yöntem ve uygulamalara sahiptir. Sosyal bilgiler dersinin içeriği ve kazandırılması gereken beceriler ve değerler onu, sadece bir söz dersi olmasının çok ötesine taşımış, öğrenmeyi sınıfın ve okul duvarlarının dışına çıkarmıştır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinde sözlü tarih, yerel tarih ve müze eğitimi uygulamalarıyla tarihî mekânlar, edebî ürünler, şehitlikler, mezarlıklar, anıtlar, tarihi şahsiyetler vb. birçok maddi ve fikri hafıza mekânları birer öğrenme ortamına ve eğitimsel materyallere dönüşürler. Bu alternatif öğretim yaklaşımlarıyla sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşması daha da kolaylaşacaktır. Sosyal bilgiler dersinde yaptırılacak sözlü tarih ve yerel tarih uygulamalarıyla öğrenciler yaşamadıkları bir zamana gidecek ve o

zamanın ruhunu anlamaya çalışacaklardır. Sözlü tarih yaptıkları kişilerin göstereceği fotoğraflar, geçmişe ait nesnelere ve eşyaları inceleyerek o dönemin insanları ile bir bağ kuracak ve o dönemin sosyal yaşamını yine o dönemin şartlarını göz önünde bulundurarak öğreneceklerdir. Böylece öğrencilerde tarihsel empati becerisinin gelişmesi sağlanacaktır. Öğrenciler yaşadıkları şehirdeki konakları, köprüleri, camileri, medreseleri, çeşmeleri, hanları, kervansarayları vb. birçok maddi hafıza mekânını yerel tarih uygulamaları ile daha yakından tanıyacaktır. Öğrencilere farklı dönemlere ait hafıza mekânlarının tarihsel özelliği sorgulatılarak geçmişe dair nesnelere, insanlara, olaylara ve olgular arasında benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmaları ve böylece değişim ve sürekliliği algılamaları sağlanacaktır. Örneğin öğrenciler bugünkü diafon ve kapı zillerinin işlevinin geçmişte hangi araçlarla sağlandığını bir maddi hafıza mekânı olan konakları ziyaret ederek öğrenebilir. Türk-İslam kültüründe kimi konakların kapısında üç farklı kapı tokmağının olduğu görülmektedir (bkz. Fotoğraf 2). Bu konaklarda erkekler için tok ses çıkaran bir kapı tokmağı, bayanlar için tiz ses çıkaran bir kapı tokmağı bulunmaktadır. Üçüncü tokmak ise çocuklar için yapılmıştır ve onların erişebileceği daha aşağıda bir yere konulmuştur. Kapı tokmakları “misafiri ev sahibinden önce karşılayan ona “hoş geldin” diyerek, süslemeleri ve görüntüsüyle sahibinin sosyal statüsü, medeni durumu ve mesleği hakkında bilgi veren ayrıntılarla doludur” (Özgen, 2018). Geçmişe tanıklık eden bu kapı tokmaklarını gören ve işlevlerini öğrenen öğrenciler, onları günümüzde bu işlevi yerine getiren sistemlerle karşılaştıracak ve yüzyıllar önce atalarının estetik değerlere ne kadar önem verdiğini düşünerek büyük bir medeniyetin çocuğu olmaktan gurur duyacaklardır. Ayrıca geçmişin kalıntıları olan kapı tokmaklarının dilini keşfeden öğrencilerde bu hafıza mekânı sayesinde estetik değerler de gelişecektir.



Fotoğraf 2. Üç Tokmaklı Kapı ve Günümüzde Zil ve Diafonların Kullanıldığı Kapı (URL 2; URL 3).

Müzeler çok sayıda hafıza mekânının korunduğu, saklandığı ve sergilendiği yerlerdir. Müzeler zamanın durduğu, geçmişin yok olmaya karşı direndiği ve gelecekle buluştuğu müstesna mekânlardır (bkz. Fotoğraf 3). Bu özelliğinden dolayı hafıza mekânlarının hatırlanmasında ve tanıtılmasında önemli rolleri olmaktadır. Kimi zaman bu yerlerin kendisi bir hafıza mekânı durumundadır. Müzelere yapılacak eğitim amaçlı geziler sayesinde öğrenciler birinci elden kaynaklara doğrudan ulaşabilecek ve geçmişe tanıklık yapabileceklerdir. Görüldüğü gibi sosyal bilgiler eğitimcilerinin öğrencilerini hafıza mekânlarıyla buluşturacağı çok sayıda okul dışı öğretim yöntem ve uygulamaları bulunmaktadır.



Fotoğraf 3. Mustafa Kemal Atatürk'ün Harbiye'de Okuduğu Sınıf (URL, 4)

Literatürde sosyal bilgiler için yapılan tanımlar incelendiğinde (Doğanay, 2005; MEB, 2005; Öztürk, 2006; Sözer, 1998) ortak olarak; zaman (geçmiş, bugün, gelecek), etkili vatandaş yetiştirme ve kültürlenme kavramlarının özellikle altının çizildiği görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin içeriği bireyin sosyo-kültürel deneyim kazanması, sosyal ve fiziksel çevresiyle etkileşim kurması ve bu yönde tecrübe ve birikim sağlama açısından oldukça kapsamlıdır. Kapsamı bu denli geniş bir ders öğrencilere, insanlığın asırlardır ortaya koyduğu zengin kültürel birikimi tecrübe etme imkânı verir (Öztürk ve Otluoğlu, 2001). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi, sosyal bilgiler tanımlarında da ifade edilen bireyin sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşimini zaman boyutunda ele alarak bir köprü vazifesi görür. Sosyal bilgiler dersinde hafıza mekânlarından faydalanılarak, bireyin sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşimi zaman boyutunda daha etkili bir şekilde ele alınabilir. Çünkü yaşadığımız sosyal ve fizikî çevre; geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir köprü kuran ve geçmişle yaşanan zaman arasında kırılmış olan, süreklilik duygusunu yeniden inşa eden birçok maddî ve fikrî hafıza mekânını içinde barındırır (Nora, 2006).

Örneğin Mehmet Akif Ersoy'un bir fikri hafıza mekânına dönüşmüş olan Bülbül adlı eserinde

“Eşin var, âşiyânın var, bahârın var, ki beklerdin;
Kıyâmetler koparmak neydi, ey bülbül, nedir derdin? ”

mısralarında geçen “âşiyân” kelimesi bir medeniyetin hayvanlara (kuşlara) verdiği değer ve sevginin çok önemli bir göstergesidir. Ne yazık ki yeni yetişen nesil ne bu mısralarda geçen âşiyân kelimesinin anlamını, ne de bunun medeniyetimizdeki yerini bilmektedir. Ancak, Mehmet Akif Ersoy şiiriyle, mimarlarımızda eserleriyle unutulmaya yüz tutmuş olan âşiyânları günümüze taşımış ve unutulmamasını sağlamıştır. Böylece âşiyânlar hem fikri hafıza mekânlarında hem de maddi hafıza mekânlarında yaşamaya devam etmiştir. Gelecek kuşaklar, atalarının âşiyânlar yaparak kuşları koruduğunu öğrendiğinde doğaya, doğadaki hayvanlara ve bunlarla uyum içinde yaşayan atalarına hayranlık ve saygı duyacaktır (bkz. Fotoğraf 4).



Fotoğraf 4. Aşiyân / Kuş Yuvası (URL 5)

Ülkelerin eğitim sistemlerinden beklentileri, varlıklarının devam etmesini sağlayacak bireyler yetiştirmektir. İstenilen hedefe ulaşmak ise sosyal bilgiler tanımlarında da yer bulan etkili vatandaş yetiştirilmesi ile mümkündür. Etkili vatandaşın en önemli özelliklerinden biri, içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini bilme ve bunları yaşatma isteğine sahip olmasıdır. Ancak günümüzde küreselleşme sonucunda değişen yaşam şekilleri ve değerler, toplumların kendilerine özgü kültürel değerlerinin değişmesine ve geleceğe aktarılamamasına; bunun sonucunda da yok olmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle, toplumun bir bakıma

kimliği olan kültür öğelerinin korunması ve yaşatılması konusu son derece önemlidir (Çengelci, 2012; Türkyılmaz, 2013). Kültürleme olarak ifade edilen bu sürecin eğitim programları incelendiğinde, özellikle sosyal bilgiler dersi ile yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Nitekim sosyal bilgiler dersinin temel amacı kültürün geçmiş, bugün ve gelecek arasında sürekliliğini sağlayacak nesiller yetiştirmektir (Barr, Barth ve Shermis, 1978; Doğanay, 2005). Bu açıdan sosyal bilgilerin etkili vatandaş yetiştirme programlarının vazgeçilmez bir unsuru olduğu söylenebilir (Tay, 2011). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 1. ve 4. özel amacı milli bilincin oluşması, kültürel mirasın korunmasını amaçlamaktadır (MEB, 2018). Sosyal bilgiler dersinde bu kültürleme süreci hafıza mekânları kullanılarak öğrencilere yaşatılabilir. Çünkü hafıza mekânlarının, geçmişi ve geçmişin değerlerini hatırlatan etkileyici bir gücü vardır (Karatekin, Çapkın ve Üstün, 2017). Hafıza mekânları, korumak istediğimiz şeyleri hayatımızda tutabilmek için kaydettiğimiz, zamanı durduran, unutmaya engelleyen ve hatırlanamayan şeylerin gerektiğinde çıkarılıp kullanılmak üzere depolandığı mekânlardır (Nora, 2006). Bu mekânlar sosyal bilgiler dersinde kullanılarak toplumların kimliklerinin saklı olduğu kültürel öğeler korunup geleceğe aktarılacaktır. Kültürel öğelerin öğrencilere eğitim ve öğretim yoluyla aktarılması ile de kültürel mirasın korunmasına önemli bir katkı sağlanmış olacaktır (Ay ve Korkmaz, 2017).

Hafıza mekânları, bireylere içinde yaşadığı toplumun milli-manevi değerlerini, gelenek ve göreneklerini hatırlatarak o topluluğun bir parçası olduğunu hissettirir (Nora, 2006). Sonuç olarak sosyal bilgiler tanımlarında yer alan etkili vatandaşların yetiştirilmesi hedefi ve bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde verilecek etkili vatandaşlık eğitimi, bu derste; ulusların, ulusal kimliklerini muhafaza edip pekiştirmelerini ve kendi hafızalarını korumalarını sağlayan en önemli simge, sembol ve araçlar olan hafıza mekânlarına yer verilerek daha etkili gerçekleştirilebilir. Çünkü Nora, bir grup kimliği kazanmak ve varlığını devam ettirmek isteyen her topluluğun, kimliklerinin ve öz algılarının dayanak noktası olan hafıza mekânlarını unutmaması, koruması ve geleceğe taşıması gerektiğini ifade eder (Nora, 2006). Eğer okullar yeni nesillere, nelerin değerli ve vazgeçilmez olduklarını göstermek (Nichol, 1991) istiyorsa, toplumsal hafızalarda değerli ve vazgeçilmez bir yeri olan hafıza mekânlarını birer eğitimsel kaynak olarak kullanmalıdır. Türkiye bu açıdan gerek maddi gerek fikri hafıza mekânları olarak çok zengin bir ülkedir. Örneğin vatan sevgisinin, bağımsızlığın, milli birlik ve beraberliğin sembolü olan Çanakkale Zaferi ile ilgili çok sayıda fikri ve maddi hafıza mekânı bulunmaktadır. Bunlara Çanakkale Türküsü, Çanakkale Şehitlerine şiiri ve fotoğraf 5'te gösterilen Çanakkale Şehitleri Anıtı örnek olarak verilebilir. Sosyal bilgiler öğretmenleri bu hafıza mekânlarından yararlanarak birçok milli ve manevi değerleri öğrencilerine kazandırabilir.



Fotoğraf 5. Çanakkale Şehitleri Anıtı (URL 6)

Sonuç

Hafıza geçmişin saklandığı yerdir. Hatırlama ise hafızada geçmişin, bugünde canlandırılmasıdır. Geçmişin hatırlanamaması/unutulması bireyleri olumsuz etkileyeceği gibi toplumları da olumsuz etkileyecektir. Çünkü hafızasını kaybeden toplumlar toplumsal kimliğini de kaybedecektir. Toplumsal kimlik, geçmişin toplumsal hafızada depolanması ile oluşmaktadır. Millet olma şuuruna sahip olmak için önce toplumsal bir kimliğe sahip olmak gerekir. Her millet kendi toplumsal kimliğini koruyup geleceğe taşımak için toplumsal hafızasını sürekli canlı tutmak zorundadır. Toplumsal hafıza, hafıza mekânlarında kayıtlıdır. Hafıza mekânları hatırlanmaya değer olan her şeyi kendi içinde muhafaza eder ve onu geleceğe taşır. Toplumlar hafıza mekânlarını koruduğu sürece toplumsal kimliğini de korumuş olur. Dolayısıyla toplumsal kimliğin kazandırılmasında hafıza mekânlarının önemli bir rolü bulunmaktadır. Türkiye hafıza mekânları açısından son derece zengin bir ülkedir. Bunun nedeni köklü bir geçmişe ve büyük bir medeniyet mirasına sahip olmasıdır. Bu büyük miras genelde eğitimde, özelde de sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerimize çok büyük fırsatlar sunmaktadır. Bunun için eğitimde hafıza mekânlarından etkili bir şekilde yararlanılmalıdır. Eğitimde hafıza mekânlarından yararlanılabilecek derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Sosyal bilgiler dersinde öğretmenler mümkün olduğu kadar öğrencileri hafıza mekânları ile yüz yüze getirmelidir. Hafıza mekânları kullanılarak yapılacak bir sosyal bilgiler eğitimi ile öğrencilerde toplumsallaşma süreci daha sağlıklı gerçekleşecek, içinde yaşadığı topluma yönelik aidiyet duygusu gelişecek ve milli bir şuur oluşacaktır.

Kaynakça

- Alver, K. (2013). *Siteril hayatlar*. İstanbul: Hece Yayınları.
- Asiliskender, B. (2006). Kayseri eski kent merkezinde Cumhuriyet'in ilanından günümüze mekân ve kimlik deneyimi. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 203-212.
- Assmann, J. (2015). *Kültürel bellek: eski yüksek kültürde yazı, hatırlama ve politik kimlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ay, T. S. ve Korkmaz, Ç. (2017). Sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve kültürel öğeler bağlamında "Küçük Hezarfen" çizgi filmi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 49-62.
- Aytaç, Ö. (2013). Kent mekânları ve kimlik/farklılık sorunu. *İdealkent*, 4(9), 138-169.
- Barr, R.D., Barth, J.L. ve Shermis, S.S. (1978). *The nature of social studies*. California: ECT Publications.
- Benjamin, W. (1995). *Pasajlar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bergson, H. (2007). *Madde ve bellek*. (I. Ergüden, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Biçel, Ç. (2013). *Dijital çağda bir hafıza mekânı olarak sosyal medya*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik inşası*. Ankara: Aşına Kitaplar.
- Bilgin, N. (2013). *Tarih ve kolektif bellek*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd. Yayınları.
- Connerton, P. (2014). *Toplumlar nasıl anımsar?* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çapkın, Ö. (2018). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında hafıza mekânları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Çetin, M. (2009, Haziran). Toplumsal kimliğin devamlılığına dilin etkisi ve Boşnakların Türkçe tercihi. 1st International Symposium on Sustainable Development, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, June 2009-10, s.352.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Çeviker, L. (2009). *Şiddet ve toplumsal hafıza*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 17-52), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, F. (2010). Toplumsal hafıza, Fransız devrimi ve sosyal/siyasal kuram. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 6(24), 13-40.
- Gökdaş, Y. (2018). Suriye ve Irak'ta yağmalanan eserlerin tarihi, sosyolojik boyutu. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 40, 150-164.
- Gieryn, T. F. (2000). A space for place in sociology. *Annual review of sociology*, 26(1), 463-496.
- Günaçan, S. ve Erdoğan, E. (2018). Peyzaj mimarlığı ve hafıza mekânları: İstanbul, tarihi yarımada örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Mimarlık Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, 3(1), 34-53.

- Güvenç, B. (1997). *Türk kimliği, kültür tarihinin kaynakları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Karasu, M. (2012). Kent ve suç üzerine kavramsal bir çerçeve. *Cumhuriyet Üniversitesi. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(2), 175-193.
- Karatekin, K., Çapkın, Ö. ve Üstün, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde hafıza mekânlarının önemi: Kastamonu örneği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(28), 1-24.
- Keskin, N. (2014). Kentlerde yeni bellek mekânları: Kent müzeleri. *Folklor/Edebiyat*, 20(79), 25-39.
- Kratochwil, F. (2006). History, action and identity: revisiting the "second great debate and assessing its importance for social theory. *European Journal of International Relations*, 12(1), 5-29.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı: 4-7. sınıflar: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 03.02.2018'de erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nora, P. (2006). *Hafıza mekânları*. (M.E. Özcan, Çev.). Ankara: Dost Yayınları.
- Özak, N. (2008). *Bellek ve mimarlık ilişkisi: kalıcı bellekte mekânsal öğeler* (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özdil, M. (2017). Kolektif ve bireysel kimlikler bağlamında sosyal bütünleşme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(28), 383-400.
- Özgen, M. (2018). Geleneksel Tokat evlerinde kapı tokmakları. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11(21), 87-104.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.) içinde, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırıcı bir yaklaşım* içinde (s. 21-50). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, Y. (2007). Tarih ve kimlik. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2(1), 1-25.
- Pløger, J. (2001). Millennium Urbanism-discursive planning. *European Urban and Regional Studies*, 8(1), 63-72.
- Pöstecki, N. (2012). *Sinema salonlarının dönüşümünde bellek ve mekân ilişkisi*. <https://www.Academia.edu/3633143/> adresinden erişilmiştir.
- Sancar, M. (2016). *Geçmişle hesaplaşma unutmaya kültüründen hatırlama kültürüne*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Smith, P. (2005). *Kültürel kuram*. (S. Güzelsarı ve İ. Gündoğdu, Çev.). İstanbul: Babil Yayınları.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. G. Can (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 3-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Şumnu, U. (2002). *Toplumsal bellekte bir mekân: 1912 galata köprüsü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Tay, B. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 3-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Türkyılmaz, D. (2013). Somut olmayan kültürel miras çalışmaları bağlamında TÜRKSOY bölgesel seminerlerine ilişkin bir değerlendirme. *Milli Folklor Dergisi*, 100, 40-49.
- Urry, J. (2015). *Mekânları tüketmek*. (R.G. Cansever, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- URL1. <https://www.msxlab.org/forum/edebiyat/9286-orhun-yazitlari-orhun-abideleri-gokturk-yazitlari.html> adresinden erişilmiştir.
- URL 2. <http://gezgindergi.com/wp-content/uploads/2017/08/tunusun-kapilari-gezgindergi-7.jpg> adresinden erişilmiştir.
- URL 3. <http://www.yeniisfikirleri.net/en-iyi-akilli-videolu-kapi-zilleri/> adresinden erişilmiştir.
- URL 4. <https://askerimuze.msb.gov.tr/SANALGEZI/tr.html> adresinden erişilmiştir.
- URL 5. <https://www.trthaber.com/haber/kultur-sanat/tarihi-yapilarin-susu-asiyanlar-391300.html> adresinden erişilmiştir.
- URL 6. <https://seyyahdefteri.com/canakkale-sehitligi-ve-sehitler-abidesi-nerede-nasil-gidilir/> adresinden erişilmiştir.
- Yelsalı, P.M. (2019). Belleğin mekânından mekânın belleğine: kavramsal bir tartışma. *İlef Dergisi*, 6(1), 7-26.

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ VE KANIT TEMELLİ ÖĞRENME

İlhami SARIÇAM¹

Fitnat TAVACI²

Giriş

Toplumlarda çocukların gelişim döneminde yer alan eğitim-öğretim sürecinin temel amacı; bireyin kendisinden başlayarak yakın çevresine, ülkesine, insanlığa ve hatta bütün canlı ve cansızların yer aldığı büyük sisteme yararlı hale getirmektir. Sosyal bilgiler dersinin temel amacı ise öğrencilerin etkili birer vatandaş olabilmesi için demokratik toplumda sosyal katılım sürecinin etkin birer üyesi olarak yetişmesine yardımcı olmaktır. İlkokul ve ortaokul programlarında öğrencilerin kazanması beklenen temel becerilerin başında tarihsel olay ve olguları düşünme ve anlama olmuştur. Sosyal bilgiler yedi öğrenme alanını kapsamaktadır. Bu öğrenme alanları, “*birey ve toplum*”, “*kültür ve miras*”, “*insanlar, yerler ve çevreler*”, “*bilim, teknoloji ve toplum*”, “*üretim, dağıtım ve tüketim*”, “*etkin vatandaşlık*”, “*küresel bağlantılar*” şeklinde belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Buna bağlı olarak kanıt temelli öğrenmenin gerçekleştirilebileceği öğrenme alanları, “*kültür ve miras*”, “*insanlar, yerler ve çevreler*” olarak ifade edilebilir. Türkiye’de tarih derslerinin öğretimi uzun yıllar ezbere dayalı ve temelde öğretmen merkezli olmuştur. Bu durum da tarih derslerinin öğrenciler tarafından sıkıcı ve sevimsiz bir ders olarak bilinmesine yol açmıştır. Örneğin, Dilek’in (2002) ilgili araştırmasının bulguları burada yapılan belirlemeyi güçlendirmektedir. Söz konusu çalışmada, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki tarih ile ilgi kazanımlara ilgi duymamalarının nedenlerinden biri bilgi ağırlıklı ders yapılması, diğeri ise derslerin geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerine dayalı olarak yürütülmesi olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu bulgular, öğrencilerin tarihi olay ve olguları öğrenirken birinci elden kaynakların temel alınmasını ve profesyonel tarihçiler gibi düşünmelerinin gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, tarihteki olay ve olguların öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasında bir problem haline dönüştürülmedikçe bu derse olan ilgisizliğin artarak devam etmesi kaçınılmazdır. Sosyal bilgiler eğitiminde yer alan tarih ile ilgili kazanımların öğretimi sürecinde klasik eğitim-öğretim sürecinin dışına çıkılarak öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulduğu

¹ Maarif Müfettişi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Öğrencisi, E-posta: ilhamisariacam@hotmail.com

² İngilizce Öğretmeni, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Öğrencisi, E-posta: fitnattavaci@hotmail.com

söylenbilir. Bu yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından birisinin de 'kanıt temelli öğrenme' olduğu bilinmektedir.

Türkiye'de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında eğitim ve öğretim alanında "yapılandırımcı" yaklaşım ile köklü değişiklikler getirilmiştir. Yapılandırımcı yaklaşım "Yeni tarih öğretimi nasıl olmalıdır, öğrencileri bir tarihçi gibi nasıl düşündürebiliriz?" temelinde becerilerin öğrencilere kazandırılması üzerine yoğunlaşmıştır. Bu konuda yapılan bilimsel araştırmalar ve dünyadaki uygulama örnekleri incelendiğinde yapılandırımcı yaklaşım kanıt temelli tarih öğretiminde; öğrenci merkezli, sorgulamayı ve araştırmayı temel alan üst düzey tarihsel becerilerin kazandırıldığı, kanıta dayalı öğrenmenin ön plana çıktığı görülmüştür. Sosyal bilgiler eğitimi ve kanıt temelli öğrenmeyi konu olan bu araştırmada ilk önce kanıt temelli öğrenme hakkında bilgi verilmiş, sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme yaklaşımına başvurulmasının avantaj ve dezavantajlarına değinilmiştir. Bunu takiben ise kanıt temelli öğrenmenin sosyal bilgiler öğretminde kullanılması ile ilgili tespit edilen sonuçlar üzerinden öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Kanıt Temelli Öğrenme

Kanıt temelli öğrenmeye açıklık getirmeden önce öğrenme ve kanıt kavramları üzerinde durmakta yarar vardır. Alanyazında öğrenme kavramına ilişkin birden fazla tanım yapıldığı gözlenmektedir. Örneğin; Ertürk (2013) öğrenme kavramını, bireyin yaşantısı yolu ile davranışlarında kalıcı değişiklikler oluşturma olarak tanımlarken, Akbaba (2006) bireyin güdülenerek amacı doğrultusunda, engel olabilecek durumları çeşitli denemelerle aşarak amacına varması ve bu gerginlikten kurtulması olarak, Senemoğlu (2000) ise bireyin büyümesi ve vücudunda oluşan değişik etkilerle meydana gelen, bu değişmelere bağlı olarak, yaşantısında oluşan davranışlarındaki kalıcı izli değişme olarak ele almaktadır. Yapılan bu tanımlardan anlaşılacağı üzere öğrenme bireyin ihtiyaçları doğrultusunda içsel ve dışsal güdülenme yolu ile bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerilerini geliştirerek gelişen ve değişen şartlara göre hayatını devam ettirecek yeni olgunluk düzeyine ulaşmak olarak tanımlanabilir.

Kanıt kavramı hakkında alan yazında birçok tanım bulunmakla birlikte Tosh'un (2005) kanıtı, insanoglunun yaşam sürecindeki faaliyetlerine bağlı olarak geçmişinden kalan her türlü kalıntıyı (coğrafi, insan yapımı kalıntı, yazılı ve sözlü dil, fotoğraf, güzel sanatlarda ortaya konan ürünler, filmler vs.) içermektedir, şeklinde tanımladığı, Dilek'in (2001) de geçmişten gelen kalıntı veya izlerin sorgulanmasıyla elde edilen, tarihin beslendiği kaynaklar, olarak tanımladığı, Türk Dil Kurumu [TDK], (2017)'nin ise kanıtı, kelime anlamı olarak "bir şeyin doğruluğu konusunda kanaat verici belge" anlamına geldiği, şeklinde tanımladığı görülmek-

tedir. Bu durumda kanıt, insanoğlunun tarihsel süreçte maddi ve manevi kültür ürünü olarak oluşturduğu her şey olarak tanımlanabilir.

Kanıt temelli öğrenme ise öğrencilerin birinci ve ikinci elden farklı türlerden kanıtları kullanarak sınıf içinde kanıtlara dayalı grup veya bireysel çalışmalar ve sorgulamalar yoluyla küçük birer tarihçi gibi farklı kaynaklarla karşı karşıya kalarak birtakım becerileri kazanmalarını esasına dayanan zihinsel etkinlikler bütünüdür. Yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği en önemli öğretim yöntemlerinden biri olan kanıt temelli öğrenme öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Kanıt temelli öğrenme basit bir şekilde bilimsel araştırma sonuçlarının kullanıldığı bir öğrenme süreci değil, bilimsel araştırma bulgularının uygulamaya dönük olarak kullanıldığı ve öğrenenin kendi kendini denetlediği karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu açıdan kanıt temelli öğrenme yaklaşımlarında bilimsel araştırmaların sonuçları oldukça önemlidir (Cournoyer ve Powers, 2002).

Çalışmanın ilerleyen kısmında konunun daha iyi anlaşılması bakımından birinci el kanıtlar ve ikinci el kanıtlar ayırımına da açıklık getirilmesi gerekmektedir. Buna göre; birinci el kanıtlar, insanoğlunun yaşantısı sonucu geçmişinden kalan bütün kanıtları içerir (Doğan, 2007). Birinci el kanıtlar, çalışılan tarihi dönemin kanıtlarını sunan, belge ve bilgilerin doğrudan geldiği kanıtları belirtir (Vella, 1999). Bu kanıt türüne anayasa metinleri, meclis tutanakları, görgü tanıklarının ifadeleri, askeri/sivil raporlar, afişler, dönem fotoğrafları, minyatürler, tapular, ticari kayıtlar, yıllıklar, marşlar, dönemin karikatürleri, heykeller, pullar, gazete, günlük, para, madalyon, anlaşma metni, mühür, kılıç vb. savaş aletleri, adaletname, ferman, gazavatname, berat, tuğra, mahkeme kayıtları örnek olarak verilebilir. İkinci el kanıtlar ise birinci el kanıtlar temel alınarak oluşturulan kaynaklardır. Söz konusu bu tür kanıtlar arasında akademik tarihsel kitaplar, ders kitapları, ansiklopediler, dergiler, tarih haritaları, tarihsel romanlar, belgeseller, filmler, yerel ve sözlü tarih çalışmaları örnek olarak gösterilebilir.

Kanıt temelli öğrenmenin ele alındığı bir öğrenme ortamında sunulan kanıtlar öğrenciyi doğru bilgiye ulaştırmada bir rehber konumundadır. Süreç boyunca kendi önceliklerine, değerlerine göre kanıtlar öğrencilerin zihinlerini meşgul eder, kanıtlar arasında varsa bağlar araştırılır, eleştiri süzgecinden geçirilir, konu bağlamında değerlendirmeler yapılır ve süreç sonunda öğrenci kendi bilgisini var eder (Demircioğlu, 2005). Kanıt temelli öğrenme ile birlikte öğrencilerin ders kitaplarında okudukları olaylar ilginç hale gelmekte, konuların sıkı bir ezber yapılması gerekliliği ortadan kalkmakta, konuların daha iyi anlaşılması, öğrencilerin geçmişle daha güçlü bir bağ kurmaları ve birinci el kaynakların müfredatla ilişkilendirilmesi sağlanmaktadır (Safran, 2015). Kanıt temelli öğrenmenin sağladığı avantajlar ve dezavantajlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kanıt Temelli Öğrenmenin Avantajları ve Dezavantajları

Avantajları	Dezavantajları
1. Öğrencilerin kişisel çalışmalarını sınıf ortamına taşıma fırsatı verir.	1. Kanıtları sınıf ortamına taşımak fiziksel yönden zor olabilir.
2. Öğrencilerin grup, yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde bağlantılar kurmalarının önünü açar.	2. Aynı kazanımın öğretiminde çok sayıda kanıt arasında seçim yapmak zorunda kalınabilir.
3. Öğrencide eğitim ve öğretim adına derinlik kazanmasına yardımcı olur.	3. Kanıtları eğitim-öğretimde kullanırken zarar görmemesi için tedbirler almak zor olabilir.
4. Öğrencinin öğrenirken sorgulama, eleştirme, yorumlama, alternatifleri düşünme, öneri geliştirme gibi beceriler kazanmasını sağlar.	4. Eğitim öğretim ortamlarında kanıt kullanarak yapılacak çalışmalar konusunda öğretmen üst yönetim tarafından yeterince destek bulamayabilir.
5. Öğrencilere tarihi kendi mecrasında okuma, yazma, düşünme ve değerlendirme anlayışı kazandırır.	5. Kanıtların eğitim-öğretim ortamına getirilmesinde mevzuat açısından sorunlar yaşanabilir.
6. Öğrencilerin geçmiş, günümüz ve gelecek bağlamında bütüncül anlayış kazanmalarına yardımcı olur.	6. Kanıt ve tanık açısından kişilerin eğitim-öğretim ortamında bulunmaları açısından sorunlar yaşanabilir.
7. Kanıtlara ulaşarak öğrenme, öğrencilerde öğrenilen dönem ile ilgili duygu yüklenmesine yardımcı olur.	7. Bazı kazanımlar için kanıtlara ulaşmada sınırlar yaşanabilir.
8. Tarih öğretiminde kanıt kullanma öğrencilerde doğru sonuca ulaşmak adına farklı kaynak kullanımını sağlayarak daha fazla bilgiye ulaşmaya ve daha doğru bilgiye ulaşmaya yardımcı olur.	8. Öğretmenin kanıt temelli öğrenmeyi sağlamak adına eğitim öğretim ortamları oluşturmak için birinci ve ikinci elden kaynakları kullanma yönünden eğitim almamış olabilir.
9. Öğrenciler tarihte yaşanmış olay ve olguları kanıtlara dayalı olarak öğrendikçe daha samimi olma ihtiyacı hisseder.	9. Kanıtlara ulaşmak zor olabilir.
10. Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin hikâyeci yaklaşımla öğrenme yerine bilimsel araştırmalara bağlı olarak ortaya konan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını benimser.	
11. Kanıtlara dayalı olarak yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri öğrencilerin müze, öğren yerleri, kaleler, hanlar, hamamlar gibi tarihi kalıntıların bulunduğu alanlara giderek gözlem ve inceleme yapma merakını uyandırır.	
12. Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerde düşüncünün gelişmesine yardımcı olur.	

Tablo 1'den izleneceği üzere kanıt temelli öğrenmenin avantajlarının dezavantajlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Kanıt temelli öğrenmede öğrenmeye somut araçlar üzerinden hareket ederek öğrenme, yerinde inceleme ve gözlem yaparak öğrenme, eleştirel düşünce tabanlı olarak olay ve olguları sorgulama şeklinde anlayış kazanmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Kanıt temelli öğrenmede dezavantaj olarak kanıtlara ulaşmadaki zorluklar, kanıtların sınıf ortamına getirilmesinin zor olduğu, öğretmenin kanıt temelli öğrenme konusunda bilgi ve beceriye sahip olup olmama durumunun ön plana çıktığını göz önünde bulundurmamız gerektiğini düşünebiliriz.

Her öğrenme yaklaşımında avantaj ve dezavantajın iç içe olduğunu söyleyebiliriz. Kanıt temelli öğrenmenin avantajları somut işlem döneminin yaş grubundan soyut işlem döneminin yaş gurubuna geçiş yapan öğrencilere hitap ederken, onların olay ve olguları görme veya dokunma şansı yakalayabilmeleridir. Bu durumda öğrenmenin temel ilkesi olan *'ne kadar çok duyu organına hitap edersen öğrenme o kadar kolay olur'* anlayışını ön plana çıkardığı düşünülebilir.

Tarih Öğretimi ve Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı

Genel olarak bilgilerin nasıl öğrenildiğine ilişkin geliştirilmiş kuramlardan birisi de yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılık, öğrenen kişi veya kişilerin bir konu hakkında anlayış geliştirmek için kendi önceki öğrenmelerini de kullanarak mevcut sunulan bilgi ve öğretmenin rehberliğindeki etkinlikleri bir araya getirerek yeniden yapılandırma süreci olarak tanımlandığı söylenebilir. Yapılandırmacı öğrenme kendi içerisinde bilişsel yapılandırmacılık, sosyo-kültürel yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık olarak üçe ayrılrsa da üçünün de temel öğrenme yaklaşımı bireyin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin kendisine sunulan yeni uyarıcılarla özgün bir şekilde birleştirilmesi ve yeni bir yorum ile yeni bilgilerin üretilmesi, içselleştirilmesi anlayışına dayanır (Yurdakul, 2005).

Toplumlarda bilim, kültür, sanat, eğitim, teknoloji, sanayi vs. yönlerden gelişmişlik yarışı hızlı bir şekilde devam etmektedir. Bu yarışın adeta motor gücü ise eğitimidir. Çünkü eğitimde elde edilen başarı veya başarısızlık diğer yarış alanlarını doğrudan etkilemektedir. Dolayısı ile günümüz toplumları, eğitim politikalarını dönemin şartlarına göre yenilemek, gerekirse değişiklikler yapmak, hatta reformlar yaparak günümüzün rekabetçi anlayışında bir adım öne geçmenin yollarını aramaktadırlar. İster istemez eğitimde kaliteyi toplumun tüm kesimlerine ulaştırma, fırsat eşitliğini sağlayacak politikalar geliştirme, yenilikçi programlar oluşturma gibi amaca dönük çalışmaları gerekli kılıyor. Eğitimde reformcu yaklaşımla yenilik ve politikalar üretirken büyük sistemin bütününe yönelik çalışmalar yanında, sistemin bütününe hizmet eden küçük sistemlerde de değişimi gerekli

kılmaktadır. Türkiye'de eğitim sisteminin tüm süreçlerini etkileyen yapılandırmacı anlayış eğitimin tüm bileşenlerinde değişime zorlamaktadır. Bu bağlamda ders düzeyinde çağı okuyan ve gereğini yerine getiren yenilik ve politikalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Nihayetinde tüm sınıf düzeylerinde yer alan tarih ile ilgili kazanımların öğretimi ve öğrencilerin yaş özelliklerini dikkate alarak somutlaştırılması için kanıt temelli öğrenme de alternatif bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır (Akgündüz ve Ertepinar, 2015).

Yapılandırmacı tarih öğretimi yaklaşımı öğrencilerin tarih derslerinin akış sürecinde pasif dinleyiciler olarak görmediği, bilgilerin öğretmenler tarafından aktarımı yerine öğretmenin rehberliğinde çeşitli kaynakları işe koşarak öğretmeni ve akranları ile oluşturulan tartışma ortamında yeni fikirler üretmeyi esas almaktadır. Yapılandırmacı tarih öğretiminin temel yaklaşımlarından birisi hatta en önemli kanıtı sorgulama yönetiminin işe koşulması ve öğrencinin kanıt okuma becerisini kazanmasıdır. Yapılandırmacı eğitim anlayışının temel yaklaşımı merkeze tarih derslerini almayı ve sunulan kanıtlar hakkında sorular sormayı içerir. Tarihte yer alan olay ve olgular öğrenciler tarafından özümseme, sentezleme, farklı bir şekilde yeniden yorumlama, öğrencilerin önceki deneyim ve bilgileri üzerine inşa etme temeline dayanmaktadır. En alt düzeyden en üst düzeye kadar tarih bilgisinin öğreniminde herkesin kabul etmesi gereken temel bilgi, tarihin olmuş bitmiş ve doğrudan gözlenme imkânı kalmamış nihayetinde tekrar edilmesi mümkün olmayan bilgi haline gelmesidir. Bu durumda hiçbir tarihi bilginin nesnel olma imkânı da kalmamıştır. Öyle ise geçmişte olmuş olayların dolaylı bilgi ve yorum gerektirmekte olduğu bilinmektedir. Tarihçinin hangi kaynağı kullanacağını belirlemesi, bu kaynağın ne kadar güvenilir olduğu, çelişkili bilgilere ulaştığında ne yapması gerektiğini bilmesi ve nihayetinde tarihin doğrudan bilinme imkânı olmadığı, elde edilen tüm metinlerin bir kurgu içerdiğini bilmesi gerektiği söylenebilir. Canbaz (2006), ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin derslerde birinci elden ve ikinci elden kaynakları kullanarak bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde olduğu gibi hatırlama düzeyinde de olumlu yönden etkilendiğini tespit etmiştir.

Newton (2001) yapılandırmacı eğitim anlayışına göre, tarih öğreniminde öğrencilere tarihi olayları anlamayı kolaylaştırmak için dört aşamadan söz etmektedir. Bunlar; a) Başlangıç noktası belirleme, b) Hatırlatmalar yapılması, c) Sebep-sonuç ilişkisi kurma, d) Öneriler geliştirme şeklinde söylenebilir. Sözü edilen bu dört aşamanın sosyal bilgiler derslerinde yer alan tarih ile ilgili kazanımların çalışılması sürecinde de kullanılmasının uygun olabileceği söylenebilir. Bu durumda sosyal bilgiler eğitiminde kanıtların kullanılmasını bir zenginlik olarak değerlendirilebilir.

Alabaş (2007) sosyal bilgiler derslerinde yer alan tarih ile ilgili kazanımlarla ilişkilendirebileceğimiz olay ve olguların öğretilmesini kolaylaştırmak için şunların göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir:

1. Öğrenciler için soyut olan tarih bilgisi öğretimini kolaylaştırmak için öğretmenler bir başlangıç noktası tespit etmeli, tarihi olay ve olguları kronolojik sıraya göre sunmalı, tarih dersinin tamamı, temaları ve kazanımları için hedefleme oluşturmalıdır.
2. Öğrencilerin öncelikle kendilerinin hangi geçmişten geldiklerini bilmesi ilgi ve alakayı artıracaktır. Öğretmenlerin öğrencilerin geçmişleri ile ilgili bağlantılı içerikler kullanması, yeni fikirler, yeni yorumlar katması, bağlantılı materyaller kullanması, öğrencilerinin yorumlamalar yapmalarına önem vermesi ders sürecinde önem kazanmaktadır. Böylece öğrenciler tarihi olay ve olguları daha geniş bir açıdan anlama ve değerlendirme fırsatı bulur. Bu durumda öğretmenler harita kullanma, beyin fırtınası oluşturma, öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrendiği bilgileri organize etmesine yardımcı olma, çizgi karakterlerle aktarma, hazırlanan soru ve cevaplarla problem çözme, farklı kaynak kitaplar kullanma, sınıfta ortaya konan fikirleri yazılı hale getirme, bu fikirleri resimlerle destekleyerek kurgusal pano oluşturma gibi öğrenme yöntem ve tekniklerine yer vermelidir.
3. Öğretmenin çalışılan tarih konuları ile ilgili konuyu tanıtmayı, yeni durumlar keşfetmeyi, bir kurguya bağlı olarak anlatmayı, sınıfta ortaya çıkan durumları göz önünde bulundurmaya önemsemesi gerekir. Bu durumda konu ile ilgili ana karakterleri anlatmayı, kronolojik bir akış koymayı, olaylar arasında bağlantı kurmayı, günümüz ile ilişkilendirmeyi sağlamalıdır. Bu amaçla öğretmen, tarihi gerçekler ile ilgili kişilerle bağlantıya geçme, tarihi yerleri ziyaret etme, tarihi gerçeklerin resimlerini sınıfa getirme, tarihi olayları canlandırarak dramatize etme, tarihi olaylar ile ilgili kurgusal metinler oluşturmaya teşvik etme, video-film arşivlerinden yararlanma, tarih içerikli şiirler getirme, tarih içerikli hikâyeler getirme, tarih içerikli anılara yer verme, tarihi anekdotlar paylaşma, tarihi anıları sınıfta paylaşma gibi yöntem ve stratejileri kullanabilir.
4. Öğretmen dersin sonlarına doğru öğrencilerin işlenen konu ile ilgili öğrenme düzeylerini yoklamak için anahtar fikirleri paylaşması, sebep-sonuç ilişkisi kurması, tarihte yaşanmış olay ve olguların kendi içerisinde mantığını kurmalarını sağlaması, tarihte yer alan olay ve olgular ile günümüzde yaşanan olay ve olgular arasında ilişki kurma ve böylece yapılan dersin amacına ulaşmış olduğunu anlamaya çalışması gerekir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlı, programlı, planlı ve süreli olduğu bilinmektedir. Buna bağlı olarak belirlenen ortak amaçlar doğrultusunda hazırlanan programların ders öğretmenleri tarafından önceden planlanarak sürelerin belirlenmesi gerektiği, MEB (2003) eğitim öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönergede belirtilmiştir. Bu durumda verimli bir ders olabilmesi için dersin işleniş sürecinin nereden başlayacağını, neleri hatırlatacağının, hangi konuların tartışmaya açılacağını ve hangi sonuçlara ulaşılabileceğinin önceden planlanması gerektiği öngörülebilir. Bir programa bağlı olmadan plansız yapılan bir dersten istenilen sonucun alınmayacağı belirtilebilir.

Tarihi Kanıtların Derslerde Kullanılması

Tarihin temel öğeleri arasında insan ve geçmişte yaşanmış eylemler vardır. Tarihin konusu doğal tabiat olayları haricinde insanların ürettiği, ortaya koyduğu tüm eylemleri içerir. Tarihteki olayların tamamı bir sosyal ortamda oluşmakta, hem somut hem de soyut bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Tarihin özünde kanıtlar yer almakta olup, tarihi bir olayı kayıt altına alarak aktaranların yorumlarının olması mümkündür. Tarihi ele geçirdiği bir metni, eşyayı, çanağı, çömleği, binayı tarihi kanıt olarak ele alıyor ve araştırmasında bu malzemelerin açıklamalarına yer veriyorsa bu malzemeler tarihi kayıt değeri taşımaktadır (Collingwood, 1996). Temelde birincil ve ikincil kaynak olmak üzere iki tür tarihi kaynak vardır. Sonradan yazılan, çizilen, oluşturulan, yorumlanan her şey ikincil kaynak kapsamına girer. Ele alınan olay ve olguların geçtiği dönemi içeren, tarihçilerin ortaya koyduğu özgün kaynaklar birincil kaynak olarak adlandırılır. Tarihi olay ve olgular ile ilgili birincil kaynaklar; hatıratlar, günlükler, edebi eserler, gazeteler, otobiyografiler, tutanaklar, resmi yayınlar, resmi konuşmalar, mektuplar, gizli belgeler, arazi kayıtları, devlet kayıtları, hesap defterleri, ticari yazışmalar, haritalar, karşılıklı günlük yazışmalardır (Tosh, 2005).

Tarihi kaynakların derslerde kullanılması da birincil kanıt veya ikincil kanıt olmasına göre önem arz ettiği söylenebilir. Çünkü birincil kanıtlar herhangi bir yorum içermeden doğrudan öğrencilere sunulduğu zaman dersin kazanımı en üst düzeyde somutlaşmış hale geldiği söylenebilir. Bu durum öğrencinin derse karşı ilgisini, alakasını, inancını artırarak, öğrenmeye karşı istek uyandırabileceğini söylenebilir. İkincil kanıtların ise birincil kanıtlar kadar olmasa da kazanımların somutlaşması, derslerin daha etkili işlenmesi, öğrenmede örnek olarak kullanılması açısından önemli olduğu varsayılabilir.

Çağlayan'a (1981) göre, tarihi kaynaklar sorulduğunda "*İnsanların toplumsal yaşantısından doğan tüm yazılı yazısız belgeler akla gelir.*" demiştir. Yazar, Bernheim'in tarihi kaynak sınıflandırmasını temel alarak Tablo 1'de verilen sınıflandırmayı yapmıştır.

Tablo 2. Çağlayan'ın Tarihi Kaynak Sınıflandırması

Anabaşlık	Altbaşlıklar
I. Gözlem ve hatırlamalar	Röportajlar vb. 1) Sözlü haberler a. Destan ve hikaye b. Efsane c. Menkıbe d. Fıkra, anlamlı sözler, atasözleri
	2) Yazılı haberler a. Yazıtlar (anıtsal yapı ve çeşme, mezar taşı, köprü vb. üzerine bilgi amaçlı kazınan kitabeler) b. Soyağacı c. Yıllıklar, kronikler, vakayınameler ç. Biyografi d. Anıtlar e. Gezi notları f. Gazete ve benzeri yazılı belgeler
II. Haberler, Rivayetler	3) Resim, fotoğraf, film gibi çizim haberleri
	1) Kendiliğinden kalan kalıntılar a. İnsanın vücut kalıntıları b. Dil ve yer adları kalıntıları c. Gelenek, görenek, halk bilim kalıntıları ç. Sanat, bilim ve zanaat kalıntıları d. Nümizmatik kalıntılar e. Edebi eserler f. Protokol ve benzeri resmi yazışma kalıntıları
III. Kalıntılar	2) Bazı özel ilgileri yaşatan kalıntılar a. Anıtlar (Heykel, saray, kervansaray, tapınak, türbe, vb.) b. Diplomasi kalıntıları

Kaynak: Çağlayan, 1981

Tablo 2'den izleneceği üzere kanıt temelli öğrenmeye temel oluşturacak birincil ve ikincil tarihi kaynaklar kapsamına gözlem, hatırlama, haber, rivayet ve kalıntıların temel alındığı söylenebilir. Önemli olan hangi kazanımın hangi birincil kaynak ile eğitim-öğretim ortamına getirileceğinin önceden öğreten tarafından belirlenmesidir. Dolayısıyla kazanımlar planlanırken birincil kaynak olarak kullanılabileceğimiz çok sayıda tarihi materyal olduğu görülmektedir. Bu durum sosyal bilgiler derslerinde birinci elden kaynak kullanımı ile araç gereç zenginliği açısından ayrı bir önem ortaya koyacağı düşünülebilir.

Sosyal bilgiler eğitiminde yer alan tarihi konuların öğretiminin tüm aşamalarında birinci elden tarihi kaynakların kullanılması öğrencilerde tarihsel düşünmeyi geliştirmede öğrencilere tarihi sevdirmede, öğrencilerin tarihe karşı ilgi duyma-

larında etkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin tarih çalışmalarına katılmalarının bir değeri olması, eğitsel bir kaynak olarak sınıfa getirilen ‘tarihi kanıtların’ gözden geçirilmesi aşamasında orijinal olması, derste ortak bir anlayışa varmak amacı ile tarihi kanıtların öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte incelenmesi önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin birinci elden kaynakları ve ikinci elden kaynakları kullanarak eğitim-öğretim ortamlarında düzenlenmesi ile analiz yapma, sınıflandırma, inceleme ve araştırma yapma, birinci kaynaktan okuma yapma, kaynaklarda sorgulama yapma, kaynaklara soru sorma ve bir tarihçi gibi kaynaklar üzerinde çalışma becerileri kazanır. Dilek (2005) Sosyal bilgiler derslerinde yer alan tarih ile ilgili kazanımların birinci elden kaynakların öğrencilere sunulması ve kullanılmasının rasyonel sonuçlara ulaşmak için muhakemeye, düşünmeye, analiz yapmaya, yorumlamaya, çıkarımlar yapmaya sevk edeceğini söylemiştir. Şimşek (2007) ise tarih eğitiminde kanıt kullanmanın öğrenciye kültürleme yolu ile sosyal, duygusal, ahlaki gelişimi yanı sıra milli bilinç kazandırmadaki rolüne dikkat çekmiştir. Dilek ve Yapıcı (2003) soyut düşünmenin öğrenilmesi için kanıt temelli öğrenmeye dikkat çekmiş, Kaplan (2005) öğrencilerde düşünme becerilerinin olumlu yönde gelişmesi açısından kanıta dayalı öğrenme çalışmalarının önemini vurgulamıştır.

Tarih dersi ile sosyal bilgiler derslerinin birçok noktada birleştikleri, iç içe geçtikleri ve sosyal bilimler kapsamına girdikleri düşünüldüğünde eğitim-öğretim sürecinde de birbirini besledikleri, destekledikleri görülebilir. Bu bağlamda tarih öğretimi ile sosyal bilgiler programında yer alan tarih ile ilgili kazanımların öğretimi arasında birçok yönden benzerlik olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler programında yer alan tarih ile ilgili kazanımların tarih öğretiminden ayrıldığı nokta farklı yaş grubuna hitap etmelerine bağlı olarak ortaya çıkan durumlar olduğu ifade edilebilir. Tarih dersleri her ne kadar soyut olarak verilebilse de, tarihi kanıtların kullanılarak derslerin yapılmasının daha somut ve verimli olduğu ifade edilebilir. Sosyal bilgiler derslerinde ise doğrudan tarihi kanıtlara bağlı olarak ders yapılması beklenebilir. Safran, (2015) sınıfta tarih dersini işlerken, kanıt kullanma konusunda önermiş olduğu ‘dikkat edilecek hususlar’ sosyal bilgiler dersi için de geçerli olduğu söylenebilir. Söz konusu bu hususlara aşağıda verilmiştir:

1. Derslerin öğretiminde kullanılan kanıtlar derslerin amaçlarına uygun olmalıdır.
2. Kanıtlar, kazanımların ve temaların amaçlarına göre seçilmelidir.
3. Kanıtlar, kazanımlara uygun olarak seçilen konular aracılığı ile muhtemel sorulara cevap verebilecek nitelikte olmalıdır.
4. Kanıtlar önceki derslere atıf yaparken mevcut dersin akışını somutlaştırmalı, gelecek dersler için de merak uyandırmalıdır.

5. Kanıtlar öğrencilerde merak uyandıracak, onu heyecanlandıracak ve aynı zamanda tarihi gerçekleri içeren bilgi, anlam ve ifade zenginliğini içermelidir.
6. Kanıtlar, öğrencilerin öğrenim dönemlerinde çok önemli olan gelişim ve yaş özelliklerine dikkat edilerek belirlenmelidir.
7. Kanıtlar, öğrencilerdeki bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimlere uygun olmalıdır.
8. Kanıtlar, öğrencilerin dil gelişimi ve anlama üslubuna uygun olmalıdır.
9. Kanıtlar, kazanım ve temalara uygun olan birinci derecede önemli olay, olgu ve kişilerle ilgili olmalıdır.
10. Kanıtlar, mümkün olduğu kadar birinci elden kaynaklar olmalıdır.
11. Kanıtlar, eşya, resim, yazılı belge, para, araç-gereç, vs. şeklinde çok çeşitlidir.
12. Kanıtlar, arşiv bilgisinden çıkarılıp pasajlar oluşturulduktan sonra öğrencilere sunulmalıdır.
13. Derslerde kanıtlara dayalı eğitim-öğretim yapılması, öğrencilerin çoğulcu bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olur.
14. Öğrenciler, kanıt temelli bir eğitim-öğretim anlayışı ile ders yaparak, her söylenene inanma yerine, tarihin belgelere dayalı olması gerektiği düşüncesi kazanırlar.
15. Kanıt temelli öğrenme tarihi sürecin bir kavim, dil, din vs. üzerinden değil, belgelere dayalı olarak tüm insanlığın ortak mirası olduğu anlayışını kazandırır.
16. Derslerde kanıt temelli öğrenme ile çalışılması, gereğinden fazla hikâyeci ve rivayetlere dayalı ders işleme yerine belgelere dayalı ders işleme anlayışı oluşmasını sağlar.
17. Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı yerelden ve millilikten kaynağını alarak evrenselliği kazanma adına belgelerin önemli olduğu düşüncesini geliştirir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Beceriler, Değerler ve Yetkinlikler

MEB tarafından yayınlanan 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler ve tüm derslerin kazandırılması gereken beceriler belirtilmiş, ayrıca çalışılan bu programlara göre öğrencilerde oluşması gereken yetkinliklere de yer verilmiştir. Tablo 3'te sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler, değerler ve yetkinlikler yer almaktadır.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler, Değerler ve Yetkinlikler

Beceriler	Değerler	Yetkinlikler
1. Araştırma	1. Adalet	1. Ana dilde iletişim
2. Çevre okuryazarlığı	2. Aile birliğine önem verme	2. Yabancı dillerde iletişim
3. Değişim ve sürekliliği algılama	3. Bağımsızlık	3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
4. Dijital okuryazarlık	4. Barış	4. Dijital yetkinlik
5. Eleştirel düşünme	5. Bilimsellik	5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Empati	6. Çalışkanlık	6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
7. Finansal okuryazarlık	7. Dayanışma	7. İniyatif alma ve girişimcilik
8. Girişimcilik	8. Duyarlılık	8. Kültürel farkındalık ve ifade iletişim
9. Gözlem	9. Dürüstlük	
10. Harita okuryazarlığı	10. Estetik	
11. Hukuk okuryazarlığı	11. Eşitlik	
12. İletişim	12. Özgürlük	
13. İş birliği	13. Saygı	
14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	14. Sevgi	
15. Kanıt kullanma	15. Sorumluluk	
16. Karar verme	16. Tasarruf	
17. Konum analizi	17. Vatansverlik	
18. Medya okuryazarlığı	18. Yardımseverlik	
19. Mekânı algılama		
20. Öz denetim		
21. Politik okuryazarlık		
22. Problem çözme		
23. Sosyal katılım		
24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama		
25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma		
26. Yenilikçi düşünme		
27. Zaman ve kronolojiyi algılama		

Tablo 3'te yer alan sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki becerilerin, değerlerin ve yetkinliklerin büyük bir çoğunluğunu doğrudan, bir kısmını da dolaylı olarak kanıt temelli öğrenme yaklaşımı desteklemektedir. Çalışmada ifade edildiği gibi kanıt temelli öğrenme belgelere dayalı olarak birinci elden belgeleri esas alan eğitim anlayışını öngörmektedir. Bu anlayış ile öğrencilere eleştirel düşünceden medya okuryazarlığına, zaman ve kronolojiyi algılamadan problem çözmeye kadar tüm becerilerin gelişmesine yardımcı olduğu yapılan araştırmalarla da ortaya konduğu görülmektedir. Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ile sosyal bilgiler programının öngördüğü adalet değerinden vatanseverlik değerine, işbirliğinden öz denetime kadar tüm değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yardımcı olacağı söylenebilir. Bütün bu çalışmalar nihayetinde kanıt temelli öğrenme ile öğrencilerde hedeflenen yeterlilikler olarak kendini gösterebilir.

Sosyal Bilgiler Derslerinde Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenmeye Etkisi

Sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin kullanılması öğrenci merkezli eğitim-öğretim faaliyetinin temel alınması açısından önem taşımaktadır (Yurdakul, 2005). İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin kanıtları incelemesi ve istenilen bilgilerin çıkarımını yapması için bir öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Kanıt temelli öğrenme öğrencilerin verilerle konuşma yöntem ve anlayışı kazanmasını sağlamanın yanısıra işbirlikli öğrenme ortamları da oluşturmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi bilgi boyutunda öğrenmeden duygu boyutunda öğrenmeye ne kadar yaklaştırılırsa öğrencilerin öğrenilen olay ve olgular ile ilgili özdeşim kurmalarına o kadar yardımcı olunur. Dilek (2002) ise sosyal bilgiler dersi programında yer alan tarih ile ilgili kazanımların öğrencilere kazandırılmasındaki klasik eğitim-öğretim sürecine bir alternatif olarak önerilen 'Kanıt Temelli Öğrenme' üzerinde durmuş, sınıf ortamına getirilen belgeler (kanıtlar) üzerinden öğrencilerin fikir yürütmesi, çıkarım yapması, analiz yapması, tarihçilerin çalışma usul ve yöntemlerini fark etmesi gibi birçok beceriyi elde edebileceğine vurgu yapmıştır. Kanıtlar, eğitim-öğretim ortamında kullanılırken öğretmenlerin rehberliğinde bir kanıtın, birinci dereceden belgenin incelenmesi, okunması, yorumlanması, çıkarımında bulunulması gibi becerilerin kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenciler açısından yapılandırmacı eğitimin temel ilkelerinden biri öğrencileri 'Küçük Bilim Adamları' olarak görme anlayışındaki; keşfetme, problem çözme, deneyim kazanma en önemli becerileridir. Çünkü tarihi anlamada tarihi belge ve delillerin sınıf ortamında ders sürecinde sistematik olarak kullanılması yolu ile gerçekleşebilir. Sınıf ortamında kanıtlar üzerinde öğrenenler ile işbirlikçi çalışma grupları oluşturulur, belgeler üzerinde yapılacak analizlerin çizimlerini yaparak, resimler oluşturularak, haritalar hazırlayarak daha verimli olduğu söylenmektedir (Dilek, 2002).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında (MEB, 2018) yer alan temel beceriler arasında tarih öğretim programlarında yer alan klasik öğrenme yöntem ve teknikleri yanında farklı olarak “kanıt kullanma, politik okuryazarlık, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, harita okuryazarlığı ve finansal okuryazarlık, empati, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, konum analizi, yenilikçi düşünme, tablo, grafik ve gibi öğrencilerin bireysel ve grup içerisinde gelişimine katkı sağlayacak yeni olan birçok ek öğretim yöntem ve tekniklerine de yer verilmiştir. Bu arada sosyal bilgiler ders kitaplarında dikkat edilmesi gereken hususlar arasında yer alan tartışmalı ve güncel konuları, farklı öğretim yöntem ve teknikleri olan kanıt kullanma, problem çözme, araştırma, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kullanarak sınıf ortamının zenginleştirilebileceğine dikkat çekmektedir (MEB, 2018).

Banks’a (2009) göre, kanıt temelli öğrenme yaklaşımının beklenen yararları ortaya koyabilmesi için y bakımından birkaç noktanın göz önünden bulundurulması gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Söz konusu bu hususlar aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Yöntemsel açısından. Sosyal bilgiler dersinde eğitim-öğretim ortamlarında kanıtların kullanılarak çalışma yapılabilmesi için yönetici ve öğretmenlerin öncelikle kanıt temelli öğrenmenin yöntemini anlamaları beklenmektedir. Bu bağlamda ilk önce analitik düşünme yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Analitik düşünme öğrenilen konunun kendi içeriği yanında alternatif seçenekleri de göz önünde bulundurmayı içermektedir. İkinci olarak; kanıtlara dayalı öğrenmede soru sorma, problemler oluşturma ve problemlere çözüm önerileri geliştirme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Üçüncü olarak da kanıtlara dayalı olarak yapılacak eğitim-öğretim faaliyetlerini esasından saptırarak, politik temelli kanıtlara dönüştürülmesine müsaade edilmemelidir.

Nitelikli veri açısından. Sosyal bilgiler dersinde eğitim-öğretim sürecinde kullanılacak kanıtların nitelik açısından sorunsuz olduğundan emin olunması gerekmektedir. Kanıtların sorunlu verilerden oluşması beraberinde birçok problemi getirmesi kaçınılmazdır. Derslerde kullanılan kanıtların veri olarak uluslararası, ulusal, yerel, kişisel boyutta sosyo-politik yönden niteliğine dikkat edilmesine özen gösterilmelidir. Bu anlamda eğitim-öğretim faaliyetlerinde nitelikli verilerle çalışma güvenilirlik açısından son derece önem taşımaktadır.

Şeffaflık açısından. Sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin sınıf ortamına taşınması sürecinde ortaya konan kanıtların araştırmaya ve incelemeye açık olması, alan uzmanları tarafından kabul edilebilir olması önem arz etmektedir. Ders sürecinde kullanılan kanıtların çeşitli politik kaygılarla saptırılmaması,

gerektiğinde tüm yönleri ile şeffaf bir şekilde ortaya konması gerekir. Derslerde kullanılan kanıtların şeffaflığı konusunda tereddüt varsa, bu tereddütleri giderecek incelemelerin uzmanlar tarafından incelemesinin yapılması gerekmektedir.

Zaman Açısından. Sosyal bilgiler derslerinde yer alan kazanımların öğrenci dünyasında somutlaştırılması için kullanılan kanıtların bahsi geçen zamanı doğru yansıtması gerekmektedir. Öğrencilerle çalışılan dönemin zamanını yansıttığından emin olunmayan kanıtlar kullanılmamasına özen gösterilmelidir. Ayrıca ders sürecinde zamanın etkili ve verimli kullanılması açısından gerekli hassasiyet gösterilmelidir.

Uzman (nitelikli araştırmacı) açısından. Sosyal bilgiler dersinde eğitim-öğretim sürecinde kullanılan kanıtların mutlaka uzman görüşünden geçmiş olması, kaynak veya kaynakçasının bulunması gerekmektedir. Nitelikli araştırmacılar tarafından tescillenmeyen kanıtların eğitim-öğretim ortamına getirilmesi hem getiren kişi açısından hem de öğrenilen bilgiler açısından sorun teşkil edebilir. Bu anlamda kanıtların nitelikli araştırmacıların görüşleri alınarak kullanılması önemlidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çetinkaya ve Boyraz (2018), 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitapları üzerinde yaptıkları araştırmada kazanımlara bağlı olarak etkinlik hazırlama açısından kanıt temelli öğretimin en çok 7. sınıfta, en az 6. sınıfta çalışma yapılabileceği; konu olarak ele alındığında en çok 5. sınıfta, en az 6. sınıfta; görsellik açısından incelendiğinde en çok 4. sınıfta, en az 6. sınıfta; bilgi yönünden incelendiğinde en çok 7. sınıfta, en az 6. sınıfta; olay yönü ile incelendiğinde en çok 4. sınıfta, en az 6. sınıfta yer verildiğini tespit etmişlerdir. Haber teması açısından incelendiğinde en çok 7. sınıf, en az 6. sınıf düzeyinde yer verildiği; söz teması yönünden incelendiğinde sadece 5. sınıf düzeyinde yer verildiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Kanıt temelli öğrenme açısından genel olarak tüm sınıflara bakıldığında en fazla 4. sınıfta, en az 6. sınıfta yer verildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Sağlam ve Bilgiç (2018), sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin öğrencilerdeki farkındalık düzeyini artırdığı, bilgi ve beceri geliştirmelerinde yararlı olduğu, kültürel değerlerin öğretilmesinde etkili olduğu, sunulan hizmetlerin farkına varılması açısından da kanıt temelli öğrenmenin benimsenebileceğini belirtmişlerdir. Tangülü ve Çıdacı (2016), sosyal bilgiler dersinde kanıt kullanmanın öğrenme sürecini olumlu etkilediğini tespit etmişlerdir. Altıkulaç ve Gökaya (2014), öğrencilerin tarih derslerinde materyal kullanarak tarihteki olay ve olgulara empati ile bakma becerilerini geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Acar (2013), kanıta dayalı öğrenmenin öğrencilerde kanıt kullanma becerisinin yanın-

da akademik başarıda da kalıcı ve etkili öğrenme sağladığını, dolayısı ile öğrencinin başarısını artırdığını belirlemiştir.

Işık (2008), öğrencilerin kanıt kullanarak ders yapmalarına bağlı olarak tarihteki olay ve olgular hakkında sorgulama yaptıklarını, bu durumun da öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Alabaş (2007), bilişsel alanda öğrencilerin tarihçiler gibi analizlere ulaşabildiği, duyuşsal alanda da tarih derslerinden hoşlanma ve olumlu tutumu geliştirdikleri yönünde bulgulara ulaşmıştır. Doğan (2007), öğrencilerin sosyal bilgiler öğretiminde kanıt kullanmalarının derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Cooper ve Dilek (2004), öğrencilerinin tarih derslerinde birincil kaynaklardan yararlandığı zaman meraklarını, yaratıcılıklarını ve motivasyonlarını olumlu yönde artırdığını belirlemiştirlerdir. Balkaya (2002), tarih derslerinde tarihsel kanıtların kullanılmasının öğretimin etkililiğini artırılabileceğini ortaya koymuştur.

Sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin kullanılmasına yönelik literatür incelendiğinde öğrenci açısından olumlu sonuçlara ulaşıldığı, dersin verimliliğinin arttığı, daha kalıcı öğrenmenin sağlanmasına yönelik olumlu verilere ulaşıldığı, derse karşı öğrenci ilgisinin arttığı, sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih ile ilgili kazanımların yanında diğer kazanımların da kanıt temelli yaklaşımla çalışılabileceği söylenebilir. Belirtildiği gibi araştırma sonuçlarının ortak yönü, sosyal bilgiler derslerinde kazanımların öğretmenler açısından kanıt kullanarak daha iyi öğretilebileceği, öğrenciler açısından ise daha iyi öğrenilebileceğine vurgu yapmasıdır. Öğrenme sürecinde kanıtların kullanılmasının gerekliliği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Yapılan tartışmalar ve araştırmaların sonuçlarını temel alarak sosyal bilgiler dersindeki tarih ile ilgili kazanımların öğrenciler açısından daha iyi somutlaştırılarak ders yapılabilmesi için kanıt kullanmanın gerekli olduğu sonucuna ulaşabilir.

Yapılan tartışmalar ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak sosyal bilgiler derslerinin işleniş sürecinde kanıt temelli eğitim-öğretim yaklaşımının kullanılması gerektiği yönünde araştırmacılar arasında genel bir kanı olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler eğitiminde kanıtların kullanılmasına yönelik öneriler:

- Okul müzelerindeki kaynak fotoğraf, video veya bir film vb. okulda bu tür kanıt ve kaynakları teknolojik imkânlarla da destekleyerek öğrencilerin günlük etkileşimde bulunması hatta interaktif paylaşım yapılması sağlanabilir.
- Sosyal bilgiler programında yer alan kazanımların öğrenme ortamlarında becerilere nasıl dönüştürülebileceği konusunda, örnek ders işleniş açısından yeterli çalışmalara yer verilebilir.

- Yapılan araştırmalarda olumlu sonuçlar veren kanıt temelli öğrenme yaklaşımının verilerini dikkate alarak sosyal bilgiler programı yeniden düzenlenebilir.
- Kanıt temelli öğrenmede öğretmen eğitimine ayrıca önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- Acar, H. (2013). *Ortaöğretim coğrafya kitaplarında kanıt kullanma becerisinin incelenmesi ve öğrencinin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akbaba, S. (2013). *Psikolojik danışma ve sınıf ortamında öğrenme psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Akgündüz, D. ve Ertepinar, H. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: bir ey-lem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altıkulaç, A. ve Gökkuş, A. K. (2014). Tarih öğretiminde hatıratların kullanımının tarihsel empati becerisine etkisi. *Turkish Studies* ., 9 (1), 21-35. doi: 10.7827/TurkishStudies.6504.
- Balkaya, A. (2002). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde tarihsel kanıtların etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Canbaz, Y. (2006). *İlköğretim okulu 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde öğrenci yeteneklerine dayalı konu merkezli öğretim tekniğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Carr, E. H. (2005). *Tarih nedir?* İstanbul: İletişim Yayınları.
- Collingwood, R. G. (1996). *Tarih tasarımı*. (K. Dinçer, Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Cooper, H. ve Dilek, D. (2004). Children's thinking in history: analysis of a history lesson taught to 11 year olds at İhsan sungu school. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 56-65.
- Cournoyer, B. R., ve Powers, G. T. (2002). Evidence-based Social Work: The Quiet Revolution Continues. In A. R. Roberts G. Greene (Eds.), *The Social Work Desk Reference*. New York: Oxford University Press.
- Çelikkaya, T ve Boyraz, F. (2018). Kanıt temelli öğretimin 2005 sosyal bilgiler öğretim programındaki öğretmen kılavuz kitaplarına yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1227-1236.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayınları.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünme gelişimi* (2 bs.). Ankara: PegemA Yayınevi.
- Dilek, D. (2005). Sosyal bilimler öğretiminde öğrencilerin yeteneklerine dayalı konu merkezli öğretim tekniği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 153-159.

- Dilek, D. ve Yapıcı, G. (2003). Öykülerle tarih öğretimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 115-130.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğrenme modeli: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Kaplan, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerinin sözlü tarih çalışmalarıyla geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Knigh, P. (1993). *Primary geography pimary history*. London: David Fulton.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2003). *Millî eğitim bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge*. Ankara. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara. Millî Eğitim Basımevi.
- Newton, L. D. (2001). Encouraging historical understanding in the primary classroom. *Evaluation and Research in Education*, 15(3), 182-188.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Safran, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi* (4. bs.). Ankara: PegemA Yayınevi.
- Sağlam, H. İ. ve Bilgiç, S. (2018). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerin incelenmesi incelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 60-71.
- Senemoğlu, N. (2000). *Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, N. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde cbs kullanımının öğrenci başarısı ve derse karşı tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tangülü, Z. ve Çıdacı, T. (2016). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 253-273.
- Tosh, J. (2005). *Tarihin peşinde* (Ö. Arıkan, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Vella, Y. (1999). Using historical sourceswith primary school children. (B. Ata, Çev.). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 66-67, MEB Yayınları.
- Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: PegemA Yayınevi.

İLKOKUL VE ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA EDEBİ METİN TÜRLERİNİN YERİ

Melike FAİZ¹

Giriş

İnsanlar çeşitli araçlarla geçmişten günümüze kadar kendilerini ifade etmeye çalışmış ve birbirleriyle iletişim kurmuşlardır. Bu süreçte yazılı ve sözlü iletişim yollarını da kullanmışlardır. Edebiyat da hem yazılı hem de sözlü sanatları içerisinde barındırmaktadır. Yani bireyler edebiyat yoluyla birbirleriyle etkili, estetik iletişim kurarlar. Sosyal bilgiler dersi de bir bireyin içinde yaşadığı toplumda karşılaştığı sorunları çözmesini sağlayan, bireyi hayata hazırlayan ve onun etkin bir birey olmasını hedefleyen bir derstir. Söz konusu bu çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretim araçlarından biri olan ders kitaplarında edebî ürünlerin yerinin ele alındığı bu çalışmada, ilerleyen kısımlarında yapılan açıklamaların daha iyi anlaşılması için öncelikle edebiyat ve ders kitaplarında edebî ürünler üzerinde durulmasında fayda vardır.

Edebiyat, Türk Dil Kurumu ([TDK], 2020) sözlüğünde “*Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın (II), gökçe yazın*” ve “*Bir bilim kolunun türlü konuları üzerine yazılmış yazı ve eserlerin hepsi, literatür*” olarak tanımlanmıştır. Çetişli (2006) edebiyatı, dille yapılan güzel sanat dalı olarak yani yazar veya şairin kaleminden çıkan ve estetik değere sahip olan eserler olarak tanımlamıştır. Ayrıca edebî eserlerin herhangi birisi ile ilgili yapılan her türlü araştırmanın, incelemenin, tahlilin ve tenkitin, edebiyatın geçmişten günümüze uzanan süreçteki tarihini yazma çabalarının, edebiyat sanatının önemi ve niteliklerini tespit etme gayretlerinin, edebiyat eseri ve okuyucu/toplum ilişkisini ortaya koyma isteğinin, edebiyat eğitimi-öğretimine dâir faaliyetler ile bahsedilen çalışma alanlarını da kalem alan eserleri de edebiyat olarak tanımlamıştır. Oğuzkan (2001) edebiyatı insanlara hoş vakit geçirtici, eğlendirici, ruha canlılık veren, bireyin yaşama gücünü arttıran, hayatı keşfine yardımcı olan, bireye bir rehberlik kaynağı olan, bireyi yaratıcı etkinliklere teşvik eden, güzel bir dil, ifade aracı olarak tanımlamıştır. Yani edebiyata insanların hayallerini, duygularını ve düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak ifade ettikleri eserler bütünü denilebilir.

Edebiyat insanoğlunun duyuş, düşünüş ve yaptıklarının en zengin ve etkili bir biçimde sanatsal olarak ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Edebî eserlerin

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: mfaiz@kastamonu.edu.tr

büyük bölümü insanları eğiterek onlara bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırır. Bu anlamda bu kazanımları edinmek için edebiyattan yararlanılır (Kaymakçı, 2013). Burada edebi metinleri tanımlamak yerinde olacaktır. Çetişli (2006) edebi metinleri herhangi bir konu veya olayın dil vasıtasıyla -yazılı veya sözlü olarak ifade edilmesinden oluşan söz bütünü, herhangi bir duygu, düşünce, hayal, intiba ve olayın dil vasıtasıyla, ama edebîlik değerine sahip bir biçimde ifadesin edilmesinden oluşan “söz ve söylem bütünü” olarak tanımlamıştır. Aytaş (2006) her edebi metinde anlatılmak istenen bir tarihî, dinî, ahlâkî, sosyal, ekonomik ve kültürel mesajın olduğunu, edebî eserlerin, ele aldıkları konu ve içeriklere göre, farklı biçim ve tekniklere sahip olabileceğini belirtmiş, edebî türlerin, anlatım yolu bakımından (nesir-nazım; sözlü-yazılı oluşları), konu seçimi ve konuya uygun iletim tekniği bakımından ve boyutları bakımından (eserin uzun-kısa veya yoğun oluşu) olmak üzere üç ana başlık altında ayrıldığını da eklemiştir. Edebi metinler ve edebi türler edebiyat temelli öğretimi gerçekleştirmek adına kullanılan araçlardır.

Edebi metinler başka derslerin öğretimin de kullanılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi bu derslerden biridir. Sosyal bilgiler, etkin vatandaş yetiştirmek için sosyoloji, tarih, coğrafya, siyaset bilimi gibi bazı bilgilere dayalı olarak öğrencilerin çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Bunun yanında sosyal bilgilerin amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır (Erden, 1996; Öztürk, 2009). İnsan ve insana ilişkin bilgileri konu edinmesi nedeniyle edebi metinler ve türler, sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullanılabilir (Kaymakçı, 2013). Bir çok sosyal bilimler eğitimcisi de edebi metinlerin sosyal bilgiler öğretiminde önemli katkılarının olduğunu belirtmiş ve son yıllarda birçok eyaletin eğitim programının rehber ilkelerinde edebiyat ve sosyal bilgiler arasındaki güçlü bir ilişkinin olduğu yer almıştır (McGowan ve Guzzetti, 1991)

Alanyazında var olan bir çok çalışma sosyal bilgiler dersinde edebi metinlerin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler dersinin hedeflerini desteklediği, öğrencilerin insanlar arasındaki kültürel farklılıkları anlamalarını kolaylaştırdığı ve empati becerisini geliştirdiği, öğrencilerin kişisel gelişimine katkıda bulunarak onların liderlik özelliklerini olumlu etkide bulunduğu, güncel olaylarla tarihsel olaylar arasındaki farkları ve benzerlikleri fark etmelerini sağladığı, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, çocukların farklı kültürleri ve ulusal kültürü tanımaya kolaylaştırdığı, milli ve evrensel değerleri kazandırdığını, sosyal bilgiler dersini somutlaştırarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı üzerinde durmuşlardır (Beldağ ve Aktaş, 2016; Dönmez ve Altıkulaç, 2014; Erdoğan, 2003; Frederick, 2007; Kaymakçı, 2013; McCall, 2010; McGowan ve Guzzetti, 1991; Nelson ve Nelson, 1999; Savage ve Savage, 1993).

Sosyal bilgiler dersi ile edebiyat arasındaki ilişki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2005a, 2005b) da yerini almıştır. Programda sosyal bilgiler derslerinde edebî metinler ve yazılı eserlerden (efsaneler, destanlar, masallar, atasözleri, halk hikâyeleri, türküler ve şiirler vb.) yararlanılarak Türkçe dersiyle de ilişki kurulması, bu sayede de öğrencilere vatanseverlik duygusunun kazandırılması gerektiği belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu açıdan bakıldığında edebi tür ve metinler dersin amaç ve kazanım ayrıca beceri ve değer kazanımında da etkili olacağı belirtilebilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının dikkat edilecekler kısmında (2018) “*Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir*” ibaresi yer almaktadır. Bu ibare de bize sosyal bilgiler dersiyle edebiyatın ilgisini ortaya koymaktadır. Günay (2007) edebi metinler ve türlerle “*mantıklı düşünme, açıklama biçimlerini geliştirme, çözümleme-bireşim yeteneği kazanma, bir metni eleştirebilme yetisini kazanma, aynı durumu ya da olayı farklı yorumlayabilmek için akıl yürütme yetisini, sezgisel düşünme yeteneğini kazanma, okunan ve dinlenen bir metinde önemli olanı önemsiz olandan ayırabilme*” becerilerin kazandırılabilceğini belirtmiştir. Bu becerileri değerlendirirsek sosyal bilgiler derslerinde de verilmesi beklenen beceriler olduğu görülmektedir. Son zamanlarda karakter gelişimi için de edebi eserlerden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle kurgusal eserlerde karakterlerin yaşadığı durumlar çocukların değer, ahlak ve karakter gelişimi geliştirmektedir (Karatay, 2007). Edebi ürünler ve metinler insanların iç dünyasına hitap ederek, iyilik, dostluk, hoşgörü, bağışlama, dayanışma, çalışkanlık, dürüstlük, saygı, hoşgörü, affetme dayanışma, çalışkanlık gibi insana özgü değerlerin geliştirilmesini ve insanın bu yönde eğitilmesini sağlar (Kavcar, 1994; Otluoğlu, 2002). Sosyal bilgiler dersi için edebi türlerin ne derece etkili kaynaklar olduğunu şimdiye dek yazılan bilgilerden anlayabiliriz.

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 tamamlayıcı araçlar olarak belirtilebilir (Ünsal ve Güneş, 2002). Ders kitapları dersin belirlenen hedeflerine ve kazanımlarına öğrencilerin kazanması açısından önemlidir. Ders kitapları belirli bir sınıf düzeyinde tasarlanmış ve öğretim programına göre hazırlanmış kaynaklardır. Program gereğince öğrencinin öğrenmesi gereken konu ders kitapları aracılığıyla verilir. Hatta öğretmenler derslerini öğretimden çok programa göre düzenlediğinden bu durum ders kitaplarını daha işlevsel ve önemli kılmaktadır (Gülersoy, 2013). Öğretim sürecinde ders kitaplarının hazırlanmasındaki en önemli özellik,

ders kitaplarının öğretim programında geçen bilgi, beceri ve kavramların öğrencilere kazandırmada rol oynamasıdır. Kitaplar öğrencilere öğrenci yaşantıları sunar (Kaptan, 1999). Ders kitapları öğrencilere topluma uyum sağlamalarını kolaylaştıran bilgi, beceri ve değerleri kazandırdığından toplumun beklentilerini hayata geçirme aracı olarak belirtilir. Ayrıca ders kitapları devlet tarafından öğrencilere ücretsiz olarak ulaştırıldığından öğrenciler ders kitaplarına kolay erişirler (Aslan, Okumuş ve Koçoğlu, 2015). Ders kitaplarında öğrencilerin öğrenecekleri konuyu bütün yönleriyle görür ve böylece öğrenciler bütüncül bakış açısı kazanır. Ders kitapları değişen öğretim programlarına göre güncellendiğinden güncel konulara yer verilir bu da öğrencilerin güncel olaylardan haberdar olmasını sağlar (Göçer, 2008). Ders kitaplarının kolay ulaşılabilir olması, ders kitapları sayesinde öğrencilerin derste öğrendiklerini istediği zaman tekrar edebilmesi öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlaması açısından önemlidir. Çünkü verilmesi gereken değer, beceri ve kavramlar bütüncül bir öğrenmeye olanak tanır. Edebi metin ve türlerin ders kitaplarında da yer yer işlenmesi dersin daha etkili öğrenilmesini sağlayacağı açıktır. Ayrıca soyut bir ders olan sosyal bilgiler dersi hem ders kitaplarının etkililiğinden hem de ders kitaplarında yer alan edebi metinlere yer verilmesinden dolayı daha etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacağı düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler ve sosyal bilgileri konu edinen alanlarda edebi ürünlerin kullanımına ilişkin araştırmalar 2005 öğretim programından sonra artış göstermiştir. Bu araştırmaların ise edebi türlerin kullanımının akademik başarıya etkisi (Akkuş, 2007; Bölücek, 2008; Çifçi, 2011; Demir, 2011; Keskin, 2008; Şam ve İskender-Kılıç, 2011; Top, 2009) tarihsel düşünmeye etkisi (Erdoğan, 2007), empati eğilimine etkisi (Akyol, 2011) ve tutuma etkisi (Oruç ve Erdem, 2010), öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre edebi tür kullanımı (Beldağ ve Aktaş, 2016; Çencen, 2010; Er, 2008; İbret, Karasu-Avcı, Karabıyık, Güleş ve Demirci, 2017; Er, 2010; Kaymakçı, 2008; Mertol, 2008; Şimşek, 2006a), alanyazın dayalı kuramsal araştırmalar ve örnek geliştirme çalışmaları (Akkuş, 2006; Demir ve Akengin, 2011; Düzgün, 2008; Işık, Erdoğan ve Düzel, 2011; Kaymakçı ve Er, 2009; Mertol, 2009; Mindivanlı, Küçük, ve Aktaş, 2012; Oruç, 2010; Öztürk, 2007; Şimşek, 2006; Şimşek, 2006c; Şimşek, 2009; Şimşek, 2010a; Şimşek, 2010b) ile ders kitaplarındaki edebi ürünler (Açık, 2014; Kaymakçı, 2012; Kaymakçı, 2013; Oruç, 2009) üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Ders kitaplarında edebi metin türlerinin kullanımının incelenmesine yönelik üç çalışmanın olması fakat bunların yenilen 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programından önce yapılmış olması yenilenen programdan sonra hazırlanan ders kitaplarının da incelenmesi gerektiği gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, ilkökul 4. sınıf, ortaokul 5-6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında edebi metin türlerinin yer almasının tespit edilmesi alanda bulunan eksikliği gidereceği düşünülmekte, ders kitaplarında edebi

metin türleri ve kullanımıyla ilgili olası değişikliklere zemin hazırlayacağına, ders kitabı yazarlarına rehberlik edeceğine ve konuya ilişkin gelecek araştırmalara esin kaynağı olacağına inanılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı 2018 yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersi kitaplarındaki edebi türlerin kullanım durumunu ortaya koymaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitaplarında edebi metin türlerinin kullanım durumu nasıldır?
2. Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitaplarında edebi metin türlerinin kullanım durumu nasıldır?
3. Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında edebi metin türlerinin kullanım durumu nasıldır?
4. Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitaplarında edebi metin türlerinin kullanım durumu nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Sosyal Bilgiler Dersi 2018 Öğretim Programı'na göre Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan 4., 5., 6., ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki edebi metin türlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, bireylerin, grupların görüşleri ya da dokümanlar incelenerek elde edilen verilerin yorumlanması durumudur (Creswell, 2014). Nitel araştırma türlerinden doküman analizi kullanılmıştır.

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağı (doküman olarak MEB tarafından hazırlanan Tüysüz (2019) yazmış olduğu ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, Şahin (2019) yazmış olduğu ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, Yılmaz, Bayraktar, Özden, Akpınar ve Evin (2019) yazmış olduğu ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, Azer (2019) yazmış olduğu ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, Açıl, Güvenç, Hayta ve Kılıç, (2019) yazmış olduğu ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ve Gültekin, Akpınar Nohutçu, Özerdoğan ve Aygün (2019) yazmış olduğu ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları kullanılmıştır. Çalışmada bu kitaplara başvurulmasının nedeni ise söz konusu kitaplara erişimin kolay olması ve maksimum çeşitlemenin amaçlanmasıdır. Bu kitapların hepsi MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından onayından geçerek izin alınmış kitaplardır. Ayrıca kitapların MEB basımı olanlar ve özel basım olanlar da kaynakçada veril-

miştir. Araştırmada verilerin toplanması adına araştırmacı tarafından skala geliştirilmiştir. Skala oluşturulurken ilgili makaleler ve çeşitli internet kaynaklarına bakılarak tüm edebi metin türleri alt alta yazılmıştır. Skala iki sütunlu bir rubriktir. Sütunların birinde evet diğer kısmında hayır yazmaktadır. Kitaplar okunurken/in-celenirken metine rastlandığında hangi türe girdiği skaladan işaretlenmiştir. Her sınıf düzeyi için aynı skala kullanılmıştır.

Veri Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlerdeki ya da söylemlerdeki anlamları keşfetme ve bunların sistematik hale getirilmesi durumudur (Coolican, 2009). Bu araştırmada 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 4., 5., 6., ve 7., sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki edebi ürünler ve metinleri tespit etmek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) içerik analizini verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere uymak olarak tanımlamış ve içerik analizinde yapılacak işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar çevresinde bir araya getirmek ve bunları organize ederek yorumlamak olduğunu ifade etmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, elde edilen verilerin birden fazla kodlayıcı tarafından gözden geçirilmesi ve ayrı düşünülen durumlarda ortak bir karara varılması olarak açıklanır (Creswell, 2016). Coolican (2009) güvenilirliği, verilerin birden çok araştırmacı tarafından da analiz edilip ve verilerin karşılaştırılması olarak belirtmektedir. Araştırmada üç araştırmacı tarafından veriler kodlanmış, sınıflara ayrılmış ve kategori geliştirme sürecini gerçekleştirilmiştir. Patton (2014) bu durumu analizci üçgenlemesi olarak açıklamaktadır. Bu araştırmada araştırmacılar nitel verileri ayrı ayrı analiz ederek elde ettikleri bulguları karşılaştırmıştır. Benzer görüşe sahip olunmayan konular üzerinde tartışılarak ortak bir karara varılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırılarak uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır. Uzlaşma yüzdesi nitel çalışmalarda güvenilirlik düzeyini göstermektedir. Miles ve Huberman (1994) tarafından formüle edilen uzlaşma yüzdesinin %80'e yakın olması tavsiye edilmektedir. Bu araştırmada araştırmacılar tarafından yapılan kategoriler karşılaştırılmış ve aynı kategoriler, görüş birliği olarak, farklı kategoriler ise görüş ayrılığı olarak belirlenmiş ve hesaplaması yapılmıştır. Buna göre uzlaşma yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik; araştırmacıların, katılımcıların ve okuyucuların verilerin analizi sonucunda aynı şeyi benzer şekilde yorumlaması durumudur (Creswell, 2014). Dolayısıyla araştırmada geçerlik, elde edilen verilerin analizinin ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve bulgulara ilişkin öğretmenlerin görüşlerine doğrudan yer verilerek sağlanmaya çalışılmıştır. Söz konusu bu çalışmada bazı bilimsel kitaplar roman

kategorisi kapsamına ve bazı metinler siyasetname özelliği gösterdiğinden siyasetname kapsamına alınmıştır. Karar verilemeyen metin türleri için bir sosyal bilgiler alan uzmanı ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanına danışılmıştır.

Bulgular

Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebi metin türlerinin kullanım durumu araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabındaki edebi metin türlerinin kullanım durumuna ilişkin veriler Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Edebi Metin Türlerinin Kullanım Durumu

Edebi Metin Türü	f	%
Sohbet/Söyleşi	20	22,98
Biyografi	9	11,68
Haber	9	11,68
Anı	5	6,49
Makale	5	6,49
Şiir	5	6,49
Roman	4	5,19
Atasözü	3	3,89
Gezi Yazısı	3	3,89
Özdeyiş	3	3,89
Günlük	2	2,59
Kompozisyon	2	2,59
Efsane	1	1,29
Halk Tiyatrosu	1	1,29
İlan	1	1,29
Mektup	1	1,29
Reklam	1	1,29
Sözlük	1	1,29
Şarkı/Türkü	1	1,29
Toplam	77	100

Kaynak: Tüysüz, 2019.

Tablo 1'de ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumu yer almaktadır. Bu tabloya göre ders kitabında 77 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden sohbet/söyleşi (20'şer defa), biyografi ve haber (9'şer defa), makale ve şiir (5'er defa), roman

(4'er defa), atasözü, gezi yazısı ve özdeyiş (3'er defa), günlük ve kompozisyon (2'şer defa), efsane, halk tiyatrosu, ilan, mektup, reklam, sözlük ve şarkı/türkü (1'er defa) kullanılmıştır. Bu durumda en çok sohbet/söyleşi en az ise efsane, halk tiyatrosu, ilan, mektup, reklam, sözlük ve şarkı/türkü yer verildiği görülmektedir. Biyografi ve anı sohbet/söyleşinden sonra en çok tekrar edilen olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 2'de 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumuna ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 2. 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Edebi Metin Türlerinin Kullanım Durumu

Edebi Metin Türü	f	%
Haber	13	27,65
Gezi Yazısı	9	19,14
Özdeyiş	6	12,76
Biyografi	5	10,63
Makale	5	10,63
Anı	3	6,38
Sohbet/Söyleşi	2	4,26
Destan	1	2,13
Günlük	1	2,13
Hikaye	1	2,13
Roman	1	2,13
Toplam	47	100

Kaynak: Şahin, 2019

Tablo 2'de orta okul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumu yer almaktadır. Bu tabloya göre ders kitabında 47 defa edebi tür kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden haber (13'er defa), gezi yazıları (9'er defa), özdeyiş (6'şar defa), biyografi ve makale (5'er defa), anı (3'er defa), sohbet/söyleşi (2'şer defa), destan, günlük, hikaye ve roman (1'er defa) kullanılmıştır. Bu durumda en çok haber en az ise destan, günlük, hikaye ve roman yer verildiği görülmektedir. Gezi yazısı türünün haber türünden sonra en çok tekrar edilen metin türü olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 3'te ve Tablo 4'te 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumuna ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 3. 6.Sınıf Sosyal İlgiler Ders Kitabında Edebi Metin Türlerinin Kullanım Durumu

Edebi Metin Türü	f	%
Haber	33	37,93
Özdeyiş	11	12,64
Anı	7	8,05
Roman	6	6,90
Biyografi	5	5,75
Gezi Yazısı	4	3,48
Söylev	4	4,60
Destan	3	3,44
Şiir	3	3,44
Makale	2	2,30
Sözlük	2	2,30
Yazıt	2	2,30
Seyahatname	1	1,14
Siyasetname	1	1,14
İlan	1	1,14
Röportaj	1	1,14
Sohbet/Söyleşi	1	1,14
Toplam	87	100

Kaynak: Yılmaz ve diğerleri, 2019

Tablo 3'te orta okul b. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumu yer almaktadır. Yılmaz vd. (2019) yazdığı kitabı göre göre ders kitabında 87 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden haber (33'er defa), özdeyiş (11'er defa), anı (7'şer defa), roman (6'şar defa), biyografi (5'er defa), gezi yazısı ve söylev (4'er defa), destan ve şiir (3'er defa), makale, sözlük ve yazıt (2'şer defa), seyahatname, siyasetname, ilan, röportaj ve sohbet/söyleşi (1'er defa) kullanılmıştır. Bu durumda en çok haber en az ise seyahatname, siyasetname, ilan, röportaj ve sohbet/söyleşi metin türlerine yer verildiği görülmektedir. Haber metin türünden sonra en çok yer verilen özdeyiş metin türüdür.

Tablo 4. 6.Sınıf Sosyal İlgiler Ders Kitabında Edebi Metin Türlerinin Kullanım Durumu

Edebi Metin Türü	f	%
Haber	30	37,03
Siyasetname	11	13,58
Roman	7	8,64
Sözlük	6	7,41
Özdeyiş	5	6,17
Anı	4	4,93
Gezi yazısı	4	4,93
Destan	3	3,70
Biyografi	2	2,50
Makale	2	2,50
Yazıt	2	2,50
Dilekçe	1	1,23
Sohbet/Söyleşi	1	1,23
Seyahatname	1	1,23
Söylev	1	1,23
Şiir	1	1,23
Toplam	81	100

Kaynak: Yıldırım ve diğerleri, 2019.

Tablo 4'te orta okul 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumu yer almaktadır. Yıldırım vd. (2019) yazdığı orta okul 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumu yer almaktadır. Bu tabloya göre ders kitabında 81 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden haber (30'ar defa), siyasetname (11'şer defa), roman (7'şer defa), sözlük (6'şar defa), özdeyiş (5'şar defa), anı ve gezi yazısı (4'şer defa), destan (3'er defa), biyografi, makale ve yazıt (2'şer defa), dilekçe, sohbet/söyleşi, seyahatname, söylev ve şiir (1'er defa) kullanılmıştır. Bu durumda en çok haber, en az ise dilekçe, sohbet/söyleşi, seyahatname, söylev ve şiir metin türlerine yer verildiği görülmüştür. Haber metin türünden sonra en çok yer verilen siyasetname metin türüdür.

Tablo 5, 6 ve 7’de orta okul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumu yer almaktadır.

Tablo 5. 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Edebi Metin Türlerinin Kullanım Durumu

Edebi Metin Türü	f	%
Haber	39	30,47
Roman	28	21,87
Seyahatname	27	21,09
Anı	7	5,47
Siyasetname	6	7,41
Biyografi	5	3,91
Makale	4	3,12
Özdeyiş	4	3,12
Şiir	3	2,34
Atasözü	1	0,78
Deyim	1	0,78
Halk Tiyatrosu	1	0,78
Hikaye	1	0,78
Gezi Yazısı	1	0,78
Toplam	128	100

Kaynak: Azer ve diğerleri, 2019

Tablo 5’te orta okul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumu yer almaktadır. Azer vd. (2019) yazmış olduğu orta okul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumu yer almaktadır. Bu tabloya göre ders kitabında 128 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden haber (39’ar defa), roman (28’er defa), seyahatname (28’er defa), anı (7’şer defa), siyasetname (6’şar defa), biyografi (5’er defa) makale ve özdeyiş (4’er defa), şiir (3’er defa), atasözü, deyim, halk tiyatrosu, hikaye ve gezi yazısı (1’er defa) kullanılmıştır. Bu durumda en çok haber, en az ise atasözü, deyim, halk tiyatrosu, hikaye ve gezi yazısı metin türlerine yer verildiği görülmüştür. Haber metin türünden sonra en çok yer verilen roman metin türüdür.

Tablo 6. 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Edebi Metin Türlerinin Kullanım Durumu

Edebi Metin Türü	f	%
Roman	24	24,49
Özdeyiş	16	16,32
Haber	14	14,29
Makale	11	11,22
Seyahatname	11	11,22
Biyografi	6	6,12
Söylev	5	5,10
Anı	3	3,06
Sohbet/Söyleşi	2	2,04
Atasözü	1	1,02
Fıkra	1	1,02
Hikaye	1	1,02
Röportaj	1	1,02
Sözlük	1	1,02
Şiir	1	1,02
Toplam	98	100

Kaynak: Açıl ve diğerleri, 2019

Tablo 6'da orta okul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumu yer almaktadır. Açıl vd. (2019) yazmış olduğu orta okul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumu yer almaktadır. Bu tabloya göre ders kitabında 98 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden roman (24'şer defa), özdeyiş (16'şar defa), haber (14'er defa), makale ve seyahatname (11'şer defa), biyografi (6'şar defa), söylev (3'er defa), anı (3'er defa), sohbet/söyleşi (2'şer defa), atasözü, fıkra, hikaye, röportaj, sözlük ve şiir (1'er defa) kullanılmıştır. Bu durumda en çok roman, en az ise atasözü, fıkra, hikaye, röportaj, sözlük ve şiir metin türlerine yer verildiği görülmüştür. Roman metin türünden sonra en çok yer verilen özdeyiş metin türüdür.

Tablo 7. 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Edebi Metin Türlerinin Kullanım Durumu

Edebi Metin Türü	f	%
Özdeyiş	14	19,44
Haber	12	16,66
Anı	9	12,5
Makale	6	8,33
Roman	6	8,33
Atasözü	2	2,77
Şiir	2	2,77
Hikaye	2	2,77
Mektup	2	2,77
Siyasetname	2	2,77
Seyahatname	1	1,38
Söylev	1	1,38
Sözlük	1	1,38
Şarkı/Türkü	1	1,38
Fıkra	1	1,38
Toplam	72	100

Kaynak: Gültekin ve diğerleri, 2019

Tablo 7’de orta okul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumu yer almaktadır. Gültekin vd. (2019) yazmış olduğu orta okul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi metin türlerinin kullanım durumu yer almaktadır. Bu tabloya göre ders kitabında 72 defa edebi tür kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden özdeyiş (14’er defa), haber (12’şer defa), anı (9’ar defa), makale ve roman (6’şar defa), atasözü, şiir, hikaye, mektup, siyasetname ve seyahatname (2’şer defa), söylev, sözlük, şarkı/türkü ve fıkra (1’er defa) kullanılmıştır. Bu durumda en çok özdeyiş, en az ise söylev, sözlük, şarkı/türkü ve fıkra türlerine yer verildiği görülmüştür. Özdeyiş metin türünden sonra en çok yer verilen haber metin türüdür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı 2018'de yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersi kitaplarındaki edebi türlerin kullanım durumunu ortaya koymaktır. Sosyal bilgiler dersinde edebi ürünlerin kullanılmasına 2005 ve 2018 sosyal bilgiler programlarında da yer verilmiştir. Konu anlatımını daha kalıcı, eğlenceli, soyut konuları somutlaştırması, eleştirel düşünme, empati, zaman ve kronolojiyi anlama gibi çeşitli becerilerin kazandırılmasında yardımcı olması da söz konusudur. Edebi metin türlerinin de sosyal bilgiler dersi gibi genelde ana teması insan olduğundan sosyal bilgilerle ilişkili olduğu söylenebilir. Araştırmada, 4. sınıf sosyal bilgiler kitabında 77 defa ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 47 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Yılmaz ve diğerleri (2019) tarafından yazılmış olan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 87 defa ve Yıldırım ve diğerleri (2019)'un yazmış olduğu 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 81 defa, Azer ve diğerleri (2019)'un yazmış olduğu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 128 defa, Açıl ve diğerleri (2019)'un yazmış olduğu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 98 defa, Gültekin ve diğerleri (2019)'un yazmış olduğu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 72 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tüysüz (2019)'ün yazmış olduğu ilk okul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 77 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden en çok sohbet/söyleşi en az yer alan ise efsane, halk tiyatrosu, ilan, mektup, reklam, sözlük ve şarkı/türkünün yer aldığı tespit edilmiştir. Sohbet/söyleşi türünü ise biyografi ve haber (9'şer defa), makale ve şiir (5'er defa), roman (4'er defa) izlemiştir. 2005 programına göre hazırlanmış ders kitaplarına yönelik yapılan çalışmalar vardır. Kaymakçı (2013) çalışmasında hikâye başta olmak üzere biyografi, anı ve özdeyiş olduğu tespit edilmişken en az söylev, günlük, şiir, deyim, fıkra, gezi yazısı, makale, mani, efsane, mektup, tiyatro, şarkı/türkü, atasözü ve tekerlemenin türlerinin ders kitaplarında kullanıldığı görülmüştür. Her iki çalışma kıyaslandığında bu çalışmada hiç hikaye metin türüne rastlanmadığı görülmüştür. Sohbet/söyleşi türünün ders kitabında bu kadar fazla olmasının sebebi ise bazı bilgiler çocuğun okuduğu metinden anlamasını sağlamak olduğu düşünülmektedir.

Şahin (2019)'in yazmış olduğu orta okul 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 47 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden en çok haber en az ise destan, günlük, hikaye ve romanın yer aldığı tespit edilmiştir. Haber metin türünü gezi yazıları (9'er defa), özdeyiş (6'şar defa), biyografi ve makale (5'er defa) izlemiştir. 2005 programına göre hazırlanmış ders kitaplarına yönelik yapılan çalışmalar vardır. Kaymakçı (2013) çalışmasında yine en çok kullanılan metin türünün hikaye olduğu tespit etmiştir. Hikayeden sonra özdeyiş,

anı ve biyografinin kullanıldığını en az ise şiir, gezi yazısı, söylev, atasözü, efsane, fıkra, marş, masal, mektup, roman, tiyatro, şarkı/ türkü, günlük ve siyasetnamenin kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz ve diğerleri (2019) tarafından yazılmış olan “Ortaokul 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı”nda 87 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden en çok haber en az ise seyahatname, siyasetname, ilan, röportaj ve sohbet/söyleşi türlerine yer aldığı tespit edilmiştir. Haber metin türünü özdeyiş (11’er defa), anı (7’şer defa), roman (6’şar defa), biyografi (5’er defa), gezi yazısı ve söylev (4’er defa) metin türleri takip etmiştir. Yıldırım ve diğerleri (2019)’un yazmış olduğu orta okul 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 81 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden en çok haber, en az ise dilekçe, sohbet/söyleşi, seyahatname, söylev ve şiir türlerine yer verildiği görülmüştür. Haber türünü siyasetname (11’şer defa), roman (7’şer defa), sözlük (6’şar defa), özdeyiş (5’şar defa), anı ve gezi yazısı (4’şer defa) metin türleri takip etmiştir. Her iki kitapta da en çok haber metin türünün kullanıldığı görülmüştür. 2005 programına göre hazırlanmış ders kitaplarına yönelik yapılan çalışmalar vardır. Oruç (2009) ve Kaymakçı (2013) çalışmalarında en çok kullanılan edebi türün hikaye olduğu tespit edilmiştir. Açık (2014) üç ders kitabını incelemiş buna göre en çok özdeyiş olduğu sonucuna varmıştır. Fakat yapılan bu çalışmada ise iki kitap incelenmiş haber türünün daha çok kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda çocuklarda medya okuryazarlığı becerisinin gelişmesi ve günümüzde daha çok bilgisayar, tablet gibi teknolojik aletler ve internetin kullanılmasının etkisinin olduğu düşünülebilir.

Azer ve diğerleri (2019) yazmış olduğu orta okul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 128 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden en çok haber, en az ise atasözü, deyim, halk tiyatrosu, hikaye ve gezi yazısı türlerine yer verildiği görülmüştür. Haber metin türünü roman (28’er defa), seyahatname (28’er defa), anı (7’şer defa), siyasetname (6’şar defa), biyografi (5’er defa) makale ve özdeyiş (4’er defa) türleri takip etmiştir. Açıl ve diğerleri (2019) yazmış olduğu orta okul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 98 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden en çok roman, en az ise atasözü, fıkra, hikaye, röportaj, sözlük ve şiir türlerine yer verildiği görülmüştür. Roman metin türünü özdeyiş (16’şar defa), haber (14’er defa), makale ve seyahatname (11’şer defa), biyografi (6’şar defa) türleri takip etmiştir. Gültekin ve diğerleri (2019)’un yazmış olduğu orta okul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 72 defa edebi metin türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Edebi metin türlerinden en çok özdeyiş, en az ise söylev, sözlük, şarkı/türkü ve fıkra türlerine yer verildiği görülmüştür. Özdeyiş türünü haber (12’şer defa), anı (9’ar defa), makale ve roman

(6'şar defa) metin türleri takip etmiştir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde Azer ve diğerleri (2019)'un yazmış olduğu ders kitabında daha çok edebi metin türlerine yer verildiği görülmektedir. Azer ve diğerleri (2019)'un yazdığı kitapta en çok haber, Açıl ve diğerleri (2019)'un yazmış olduğu kitapta roman, Gültekin ve diğerlerinin (2019)'un yazmış olduğu kitapta ise özdeyiş türünün çok kullanıldığı görülmektedir. Kaymakçı (2013)'ün çalışmasında yine en çok kullanılan edebi metin türünün hikaye olduğu tespit edilmiş, hikaye metin türünü gezi yazısı, özdeyiş, anı, biyografi ve siyasetnamenin izlediği görülmüştür. Açık (2014) iki der kitabını incelemiş buna göre her iki ders kitabında en çok kullanılan edebi metin türünün gezi yazısı ve özdeyiş olduğu belirlenmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre düzenlenen ders kitaplarında daha çok roman, haber ve özdeyişe yer verildiği görülmektedir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarına genel anlamda bakıldığında en çok metin türünün Azer ve diğerleri (2019) yazdığı 7.sınıf ders kitabında en az metin türünün yer aldığı ise Şahin (2019)'un yazmış olduğu beşinci sınıf ders kitabında olduğu tespit edilmiştir. Tüm öğretim kademeleri baz alındığında en çok kullanılan metin türünün haber metin türü olduğu görülmektedir. Haber metin türünü roman, özdeyiş ve sohbet/söyleşi metin türünün takip ettiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına dayalı olarak birkaç öneride bulunulabilir. Bunlardan ilki, 2018 programıyla oluşturulan sosyal bilgiler ders kitaplarında edebi metin türlerinin dağılımı daha dengeli hale getirilmelidir. İkincisi, tespit edilemeyen öykü, masal gibi edebi metin türlerine ders kitaplarında yer verilebilir. Üçüncüsü, sosyal bilgiler öğretiminde edebi metin türlerinin kullanımına yönelik akademik çalışmalar (öğretmen ve öğrenci görüşleri, ders kitaplarındaki edebi metin türlerinin nitelikleri gibi) artırılabilir. Dördüncüsü ise ders kitaplarında edebi metin türlerinin daha etkili nasıl kullanılabilceği konusunda çeşitli araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Açık, Ü. (2014). *6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında çocuk edebiyatı ürünlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A., ve Kılıç, S. (2019). *İlköğretim 7 sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Akkuş, Z. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde destanların kullanımı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 31-49.
- Akkuş, Z. (2007). *Tarih öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Akyol, Y. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk tarihinde yolculuk ünitesinin çocuk edebiyatı ile ilişkilendirilmesinin öğrencilerin empati becerilerine (eğilimlerine) etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Aslan, B., Okumuş, O. ve Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim tarih ders kitaplarının öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 689-699.
- Aytaş, G. (2006). Edebi türlerden yararlanma. *Milli Eğitim*, 34(169), 261-276.
- Azer, H., (2019). *İlköğretim 7 sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık
- Beldağ, A., ve Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: Nitel bir çalışma. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 953-981.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Bölücek, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde türkülerden yararlanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics psychology* (5th Edition). London: Hodder Education.
- Çencen, N. (2010). *11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarih öğretmenlerinin "edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. bs). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetişli, I. (2006). Edebiyat eğitiminde edebi metnin yeri ve anlamı. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 75-84.
- Çiğci, T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, S. B. ve Akengin, H. (2011). *Hikâyelerle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dönmez, C. ve Altıkulaç, A. (2014). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde tarihsel kaynakların kullanımına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 923-942
- Düzgün, H. (2008). *Tarih öğretiminde tarihi romanların yeri-Mehmed Niyazi'nin romanları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Er, H. (2008). İlköğretim öğrencilerine sosyal bilgiler eğitiminde biyografi öğretimi çerçevesinde Atatürk'ün hayatı nasıl anlatılmalıdır? *Uluslararası sosyal bilimler eğitimi sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 388-394). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları.
- Er, H. (2010). *Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin "biyografi" kullanımına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, K. (2003). Şiir-efsane-menkıbe ilişkisi ve Niyâzî-i Mısırî'nin menkıbelerine göre bazı şiiirlerinin hikâyesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 37-52.
- Erdoğan, N. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fredericks, A. D. (2007). *Much more social studies through children's literature: A collaborative approach*. Westport CT: Teacher Ideas Press.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Gültekin, G., Akpınar M., Nohutçu, M., Özerdoğan, P. ve Aygün, S. (2019). *İlköğretim 7 sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Gülersoy, A.E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 2(1), 8- 26.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi* (3. bs.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Işık, H., Erdoğan A., ve Düzel, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde yazılı ve sözlü ürünlerin kullanılmasının yeri ve önemi. *V. ulusal sosyal bilimler eğitimi kongresi: Tam metinler kitabı* içinde (s. 105-112). Ankara: Gazi Kitapevi.
- İbret, B. Ü., Karasu-Avcı, E., Karabıyık, Ş., Güleş, M. ve Demirci, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 104-124.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karatay, H. (2007). *Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri*, 38.ICA-NAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, (10-15 Eylül 2007) Ankara.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaymakçı, S. (2008). İlköğretim öğrencilerinin Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'ni anlama ve tarihi olaylarla ilişkilendirme düzeyine bir bakış. içinde, *Uluslararası sosyal bilimler eğitimi sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 388-394). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları.
- Kaymakçı, S., ve Er, H. (2009). Sosyal bilgilerde biyografi kullanımı. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 413-431). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaymakçı, S. (24-26 Mayıs 2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanımına bir bakış*. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Rize.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 230-255.
- Keskin, S. (2008). *Romanlarla tarih eğitimi ve öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- McCall A. L. (2010). Teaching powerful social studies ideas through literature circles. *The Social Studies*, 101(4), 152-159.
- McGowan, T. ve Guzzetti, B. (2004). *Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi*. (A. Doğanay, Çev.). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(11), 35-44.
- Mertol, H. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamaları. *Uluslararası sosyal bilimler eğitimi sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 265-269). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları.
- Mertol, H. (2009). *Sosyal bilgiler derslerinde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma: Mustafa Ruhi Şirin örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2th Edition). London: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı* (Taslak Basım). Ankara: MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu* (Taslak Basım). Ankara: MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden erişilmiştir.
- Mindivanlı, E., Küçük, B., ve Aktaş, E. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3) 93-101.
- Nelson, L., ve Nelson, T. (1999). *Lerarning history through children's literature*. ERIC Digest, ERIC Clearinghouse For Social Studies/Social Science Education, Bloomington, IN. (BBB24392), Washington.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Oruç, Ş. (2009). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında edebi ürünler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 9-24.
- Oruç, Ş. (2010). Tarih öğretiminde biyografiler. M. Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? içinde* (s. 320-327). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Oruç, Ş. ve Erdem, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 215-229.
- Otluoğlu, R. (2002). *İlköğretim okulu 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, Ç. (2007). Coğrafya öğretiminde edebi metinlerin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 70-78.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış* içinde (s.1-28) Pegem A Yayınları: Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün, S. Beşir Demir (3. Baskıdan Çeviri, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Top, M. (2009). *İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Savage, M.K. ve Savage, T.V. (1993). Childrens literature in middle school studies. *The Social Studies*, 84 (1), 32-36.
- Şahin, E. (2019). *İlköğretim 5 sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.
- Şam, E.A. ve Kılıç, P.İ. (2011). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi üzerine bir çalışma: “Diriliş” romanı örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 30(1). 123-144.
- Şimşek, A. (2006). Bir öğretim materyali olarak tarihsel romana yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Educational Technolog*, 5(4), 73-81.
- Şimşek, A. (2006b). Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretimi alanı çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma bağlamında çağdaş dünyanın neresindedir?. *II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 131-144). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Şimşek, A. (2006c). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilig*, 37, 65-80.
- Şimşek, A. (2009). Sosyal bilgiler derslerinde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 389-412). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şimşek, A. (2010a). Tarih öğretiminde destanlar ve efsaneler. M. Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir?* içinde (s. 258-264). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi
- Şimşek, A. (2010b). Tarih öğretiminde tarihsel hikaye ve roman. M. Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir?* içinde (s. 264-272). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu (2020) Edebiyat. www.tdk.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Tüysüz, S. (2019). *İlköğretim 4 sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Tuna Yayıncılık.
- Ünsal, Y. ve Güneş B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 107-120.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, C., Kaplan F., Kuru, H., ve Yılmaz, M. (2019). *İlköğretim 6 sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Yılmaz, F. G., Bayraktar, H., Özden, M. K., Akpınar, M. ve Evin. Ö. (2019). *İlköğretim 6 sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

DEĞERLER EĞİTİMİ VE SOSYAL BİLGİLER

Emine KARASU AVCI¹

Giriş

Literatürde değer kavramını açıklamaya yönelik çok sayıda tanım olduğu gözlenmektedir. Örneğin Halstead ve Taylor (2002) değer kavramını, davranışlarımıza rehberlik eden temel ilke, inanç ve standartlar olarak tanımlamaktadır. Izgar'a (2013) göre değer, sosyal ve kültürel yönden toplumun çoğunluğu tarafından kabul edilmiş normlardır. Dilmaç (2010) ise değeri, hangi durumda nasıl davranmamız gerektiğine yön veren bilgiler, düşünceler ve tutumlardan daha fazla kalıcı etkiye sahip kabul ve inançlar olarak açıklamaktadır.

Bir başka görüşe göre değerler bir sosyal grubun ya da bir toplumun üyelerine ortak bir çalışma sonucu ulaşabilecekleri hedefleri gösteren yapıdır (Karaköse ve Altinkurt, 2009). Bu yönüyle değerlerin bireyleri ve toplumu ayakta tutan olgular olduğu söylenebilir (Kan, 2010). Her toplumun ve bireyin ortak hedef ve idealler doğrultusunda hareket etme özellikleri bulunur. Bu anlamda bu hedef ve ideallerin aynı zamanda toplumu canlı tutan organizmalar olduğu söylenebilir.

Öğrenme yoluyla oluşan değerler insan doğasına denge ve anlam yükleyerek bireylere birlikte yaşama duygusu sunarlar (Akbaş, 2013). Bireylerin birlikte yaşama duygusu ortak yaşanmışlıkların ortaya çıkmasını sağlar. Bu ortak yaşanmışlıklar, insanoğlunun kültürel, dinsel, tarihsel, geleneksel ve felsefi alanda birtakım değerler geliştirmelerini sağlar (Çakıroğlu, 2013). Bu değerlerin zaman içinde oluşarak anonimleşmesi gelecek nesillerin bu değerler etrafında birleşmesini sağlar. Bu durum toplumsal birlik ve beraberliğin devam ettirilmesi bakımından önemlidir.

Değerler bireylerin problemlerle baş edebilmesi ve eyleme geçmesinde önemli bir güç kaynağıdır (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2019). Schwartz (2005) olayları, politikaları ve insanları değerlendirmede değerlerin rehberlik ettiğini belirtir. Dolayısıyla bireyler karşılaştıkları güçlükleri sahip oldukları değer yargıları doğrultusunda aşmaya çalışırlar. Bunu yaparken de elbette bireylerin sahip olduğu değerler, bireylerin izleyecekleri yola yön verecektir.

Türk Dil Kurumu (2020) değer kavramını herhangi bir şeyin önemini belirlemeyi sağlayan soyut ölçü, kıymet ve bir şeyin değdiği karşılık olarak açıklamaktadır. Bu yönüyle değerlerin arzu edilen, beğenilen ve yapılması istenilen davranışlar için bir ölçüt olarak kabul edilip kullanıldığı da anlaşılmaktadır (Özensel, 2003).

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: eavci@kastamonu.edu.tr

Hem bireylerin hem de toplumdaki sosyal mekanizmaların kaynağı olan değerler bireylerin hayatını düzenleyici ve yönlendirici bir rol de üstlenirler (Demir ve Özdemir, 2013). Bu nedenle değerlerin bireylerin toplumsal hayatta sahip oldukları sosyal rolleri benimsemelerinde ve doğru kararlar almalarında etkili olduğu görülür (Ekinci Çelikpazu ve Aktaş, 2011). Bu bağlamda değerler ile ilgili en kapsamlı tanımı MEB 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yaptığı görülmektedir. Bu tanım:

“Bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır.”

Tüm bu tanımlama ve açıklamalardan yola çıkılarak değerlerin sahip oldukları özellikler arasında; (1) Değerlerin bireyler ve toplum tarafından benimsenen birleştirici olgular olarak kabul edildiği, (2) Değerlerin hem toplumun sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşıladığına inanılan hem de bireyler için iyi kabul edilen ölçütler olduğu (3) Değerlerin sadece bilinci değil, duygu, tutum ve heyecanları da ilgilendiren olgular olduğu (4) Değerlerin aynı zamanda bireylerin duygu, tutum ve davranışlarına yön veren güdüler olduğu ve (5) Değerlerin normlardan, daha soyut ve genel bir nitelik taşımakta oldukları söylenebilir (MEB, 2005).

Belirtildiği üzere, değerler insan hayatının her alanını etkilemekte ve hayatın her alanında yer almaktadır. Eğitim de bu alanlardan birini oluşturmaktadır. Sosyal bilgilerde değerler eğitiminin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada sırasıyla; değerler eğitimi ve değerler eğitiminde yararlanılan yaklaşımlar, sosyal bilgilerde değerler eğitimi, sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerler üzerinde durulmuş olup ardından da sonuç ve öneride bulunulmuştur.

Değerler Eğitimi ve Değerler Eğitiminde Yararlanılan Yaklaşımlar

Değerlerin farklı toplumlarda farklı şekiller alması, sonradan öğreniliyor olması, hangi durumda nasıl davranılacağına yön vermesi onun bir eğitim konusu olduğunu ortaya koymaktadır (Bağcı, 2013). Eğitimin “bireyde istendik yönde davranış değiştirme süreci” olduğu düşünüldüğünde “istendik” kavramının dikkat çektiği görülür. Davranışın “istendik” olması durumu, öğretim programlarındaki hedefler ve kazanımlar ile sağlanır. Bu hedefler ve kazanımlar ise toplumun ihtiyaçları, beklentileri ve değerleri doğrultusunda oluşturulur.

Türkiye’de ilk defa değerlere yapılandırmacı ve çoklu zeka kuramlarının temel alındığı 2005 İlköğretim Programı’nda yer verildiği görülmektedir. Bu tarihe kadar değerler, öğretim programlarında doğrudan yer almamıştır. Ancak derslerin amaçları ve içeriğinde gizil yollarla kazandırılmasının hedeflendiği söylenebilir.

Bu yeni öğretim programı ile birlikte değerlerin doğrudan öğretimi hedeflenmiştir. Bu nedenle değerlerin nasıl, hangi yollarla öğretileceği de önem kazanmıştır.

Değerlerin öğretilmesi ile ilgili sosyal bilimlerde yaygın olarak çeşitli yaklaşım, strateji ve yöntemlerden bahsedilir (Yel ve Aladağ, 2009). Değer eğitimindeki yaklaşımlar; telkin etme yaklaşımı, değer açıklama yaklaşımı, değer analizi, ahlaki muhakeme ve gözlemdir.

Telkin Etme Yaklaşımı: Bu yaklaşımın amacı bireye hedeflenen değeri aşılama yoluna gitmektir. Telkin yöntemiyle yetişkinler ve öğretmenler tekrar ettirmek yoluyla öğrencilere neleri öğrenmeleri gerektiğini belirtirler. Söz konusu bu yaklaşım ile bireye kazandırılmak istenen değerler, yetişkinler tarafından önceden belirlenir. Telkin etme yaklaşımında sorgulama fırsatı olmayan bireyin kendisine sunulan değeri olduğu gibi kabul etmesi beklenir. Söz konusu bu yaklaşım uygulama kolaylığı sebebiyle oldukça tercih edilmektedir. Bir öğretim yöntemi olarak da kullanılan telkin yaklaşımında esas bilgiyi alıcıya aktarmaktır (Bulut, 2011).

Değer Açıklama Yaklaşımı: Bu yaklaşım değerlerin seçme ya da zorlama olmadan yedi basamakta kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu basamaklar şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005): Seçme (1) Özgürce seçim yapma veya bağımsızca seçim yapma, (2) Mevcut seçenekleri gözden geçirdikten sonra alternatifler arasından uygun olanı seçebilme, (3) Her bir alternatifin olası seçimlerini bilinçlice düşünerek değerlendirme ve sonra seçim yapabilme.

Ödüllendirme (1) En önemli görülen şeyleri değerlendirebilme ve onlara değer verebilme, (2) Özgürce/bağımsızca seçilmiş olan bir değeri ya da değerleri açıkça ifade edebilme. Hareket (1) Özgürce/bağımsızca seçilen değer ile uyumlu bir hareket biçimi ortaya koyabilme, (2) Seçilen değer ile uyum içerisindeki hareket tarzında iken tekrar tekrar hareket edebilme durumu.

Değer Analizi: Bu yaklaşımda bireylere örnek olaylardan hareketle ahlaki düşünme becerisinin kazandırılmasının hedeflendiği görülür. Bu yaklaşım ile bireyler bilimsel problem çözme basamaklarını sosyal problemlere uyarlamayı öğrenirler. Böylece bireyler değerlerin önemini daha iyi anlayıp kavramaktadır (Ryan, 1991; akt. Baysal, 2013).

Ahlaki Muhakeme: Bu yaklaşım Kohlberg'in ortaya koymuş olduğu üç farklı ahlaki düşünme tipi ile açıklanmaktadır. Bu düzeydeki basamaklar şu şekildedir (MEB, 2009): (I) Gelenek öncesi düzey (II) Geleneksel düzey (III) Gelenek ötesi düzey. Gelenek öncesi düzeyde değerlerin seçiminde birey kendi ihtiyaçlarını ön planda tutar. Bu düzey ceza ve itaat (4-6 yaş) ve çıkara dayalı alışveriş (6-9 yaş) aşamalarından oluşur. Ceza ve itaat aşaması, bireyin cezadan kaçtığı için kurallara uymak zorunda hissettiği evredir. Çıkara dayalı alışveriş aşaması ise bireyin ödüle

ulaşabilmek amacıyla kurallara uymayı istediği evredir. Geleneksel düzey, bireyin başka kişi ya da grupların ihtiyaçlarını temel alarak değerlerini benimsediği aşamadır. Bu düzey kişilerarası uyum (10-15 yaş) ve kanun ve düzen (15-18 yaş) aşamalarından oluşur. Kişilerarası uyum aşamasında birey iyi çocuk evresindedir. Kurallara kendi isteği ile değil başkalarının onayını alabilmek için uyar. Kanun ve düzen aşamasında birey otoriteye ve sosyal kurallara suçluluk ve dışlanma kaygısıyla uyar. Gelenek ötesi düzey, bireyin insan haklarını göz önüne alarak evrensel değerleri benimsediği aşamadır. Bu düzey sosyal anlaşma (18-20 yaş) ve evrensel ahlaki ilkeler (20 yaş ve üstü) aşamalarından oluşur. Sosyal anlaşma aşamasında birey tüm insanlığın mutluluğa ulaşabilmesi için gerekli olduğu düşünülen ahlaki prensipleri benimser. Evrensel ahlaki ilkeler aşamasında ise bireyin davranışlarına insan hakları, demokrasi, eşitlik ve özgürlük gibi evrensel olarak kabul edilen prensipler yön verir.

Gözlem: Gözlem yoluyla değer öğretimi bireylerin sosyal davranış ve modelleri gözlemleyerek ve model alarak öğrenmesine dayalı yaklaşımdır (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016).

Değerler Eğitiminin Önemi

Toplumlar uzun süre varlıklarını devam ettirebilmek için kendi değer yargılarını gelecek nesillere aktarmak durumundadır. Bireyin içinde bulunduğu toplum ile uyumlu yaşayabilmesi ve sağlıklı ilişkiler sürdürebilmesi toplumsallaşmasına bağlıdır. Birey doğduğu andan itibaren sosyal ve kültürel çevresi sayesinde toplumsallaşmaya başlar. Eğitim de bu toplumsallaşma sürecinin bir parçasını oluşturur. Bireylerin toplumsal norm ve değerleri benimseyip içselleştirmesi eğitim dolayısıyla değerler eğitimi ile ilgilidir (Özkan, 2011). Değerler eğitiminin bireylerin kişisel gelişimini sağlama ve toplumun ihtiyaç duyacağı yararlı, üretken ve sağduyulu bireyler yetiştirme gibi sosyal kontrol mekanizmalarını işlevsel hale getirecek bir misyonu vardır (Akyol, 2010; Faiz ve Yazıcı, 2018). Değerlerin hatırlanması ve hayata aktarılması bu sosyal denetim mekanizmalarına işlerlik kazandırmaktadır. Aynı zamanda toplum için büyük bir güç kaynağı da oluşturmaktadır. Çünkü toplumun hafızasında saklanan maddi ve manevi değerlerin süreklilik gösterebilmesi tekrarlanarak gelecek nesillere aktarılması ile ilgilidir (Tekşan, 2012).

Toplumsal hayatta meydana gelen problemler, çıkmazlar, intihar girişimleri, uyuşturucu kullanımı, işlenen cinayetler toplumun sahip olduğu değerleri dikkate almayan bireyler tarafından eyleme geçirilmektedir. Toplumun geleneğinde, sanatında, dilinde, eğitiminde, zevk anlayışında, üretim ve tüketim alışkanlıklarında kendini gösteren değerlerden bireylerin kendilerini soyutlamaları istenmeyen

davranış ve sonuçlara yol açmaktadır. Oysa bireyler değerleri ilk sosyalleşmeye başladığı anlardan itibaren motive edici bir unsur olarak kabul edip kimliğini şekillendirebilecektir. Böylelikle etik ve ahlaki normları benimsemiş bireyler ve toplum meydana gelecektir (Çakıroğlu, 2013). Değerler, bireylerin daha kontrollü davranmaları ve suça yönelmelerini engellemesi bakımından önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Bayraktutar, 2011). Bu yönüyle değerlerin davranışlar ve tercihler için önemli bir yol gösterici olduğu görülmektedir (Gümüş, 2009).

Bireyi bir makine ya da robot olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bireyin zekası, düşünceleri, bedensel yetenekleri olduğu gibi onun kıskanan, nefret eden, değer veren, üzüntü duyan, tutkuları olan bir rolü de vardır ki bireyin bu yönünü eğitmeden sağlıklı ve dengeli bir kişilikten bahsetmek mümkün değildir (Meydan, 2014). Bu açıdan bireylerin sağlıklı ve sağlam bir karakterde yetiştirilebilmelerinde değerler eğitimi bir gerekliliktir (Yaşaroğlu, 2013). Değerler eğitimi, kişinin tatmin edici hayat kurmasına yardımcı olur. Bireylerin daha düzgün bir hayat sürdürmelerinde, toplumun iyiliğine katkı sağlamalarında ve kendi hayatlarından memnun kalmalarında sahip olunan değerlerin rolü yadsınamaz niteliktedir (Ulusoy, 2010). İçinde yaşadığımız bu dönemde değerlerin kazandırılması eğitimin bir işlevi olmaktan öte bir ihtiyaç olarak kendini hissettirmektedir (Dikmen, 2014).

Devletlerin eğitim politikalarında vatandaşlarına değer kazandırma düşüncesinin hâkim olduğu görülür. Örneğin, ülkemizde din kültürü ve ahlak bilgisi, vatandaşlık ve insan hakları, psikoloji ve sosyoloji gibi dersler ile öğrencilere değerler ile ilgili bilgiler verilmektedir (Ulusoy, 2010). İlk ve ortaokul düzeyinde okutulmakta olan; vatandaşlık ve insan hakları, psikoloji, sosyoloji gibi disiplinlerin içeriğini temel alarak oluşturulan sosyal bilgiler dersi de değerler eğitiminde önemli yere sahiptir. Aşağıda sosyal bilgiler dersi ile değerler eğitimi ilişkisine değinilmektedir.

Sosyal Bilgilerde Değerler Eğitimi

Sosyal bilgiler dersi bireylerin kendilerini, fiziksel ve sosyal çevrelerini tanımaları; onlara karşı olumlu değerler geliştirmeleri; anlayışları ve sahip oldukları tutum ve değerler ile eylemlerde bulunabilmeleri için bilişsel, duyuşsal ve devinışsel olarak olgunlaşmalarına yardımcı olmaktır. Bu ders yoluyla olgunlaşması ve ortaya çıkması beklenen bu üç boyut, aslında sosyal bilgiler dersinin de amaçlarını oluşturmaktadır. Sosyal bilgilerin genel amacı öncelikle bireylere kendilerini tanıtmak, fiziksel ve sosyal çevrelerini anlamlandırmalarına katkı sağlamaktır (Doğanay, 2006).

Bireylerin bir sosyal çevrede yaşamaları, bir toplumun üyesi olmaları ve üyesi oldukları topluma karşı çeşitli hak ve sorumluluklarının bulunması onlara vatandaşlık kimliği kazandırmaktadır. Bu yönüyle sosyal bilgiler amaç ve kapsam olarak iyi ve etkili vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Nitekim her geçen gün bireylerin ihtiyaçları, eğilimleri ve tutumları farklılaşmaktadır. Bu durum vatandaşlık kavramına yüklenen anlamın da değişmesine neden olmaktadır. Çeşitli nedenlerle farklılaşan bu duruma bireylerin ayak uydurabilmesi buldukları toplumun değerlerini içselleştirmelerine bağlıdır. Bu dersin başlangıçta ortaya çıkış sebebinin devletin ideolojisine uygun vatandaş yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde iyi ve etkili vatandaş profillerinin oluşturulmasında sosyal bilgiler dersinin sacayaklarından birisi olan değerler ve değerler eğitiminin rolü anlaşılmaktadır (Karasu Avcı, Faiz ve Turan, 2020).

Literatürde sosyal bilgiler dersi ile bireylerin demokratik değerleri fark etmesi (Seefeldt, 2004); toplumsal kurumlar ve onların oluşturdukları değerleri tanınması (Savage ve Armstrong, 1998); ulusal değerleri içselleştirmesi (Garcia ve Michaelis, 1998); önemli toplumsal kahramanları tanımaları ve sevmeleri (Barton ve Levstik, 2004) gibi değerler eğitimi ile ilgili pek çok hedeften bahsedilmektedir. Safaran (2008) çağdaş, demokratik, evrensel ve insani değerleri kabul eden geleceğin vatandaşlarını yetiştirmenin sosyal bilgiler dersinin görevleri arasında olduğunu belirtir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimi ile ilgili önemli bir misyona sahip olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin tarihi bir içeriği konu alması ve farklı hayat hikayelerini tanıtmaya elverişli olması değerlerin bireylere tanıtımını ve aktarımını kolaylaştırmaktadır. Dersin içeriğinde tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, sanat gibi çeşitli sosyal bilim dallarının konularının ele alınması da değerlerin kazanımı noktasında bir zenginlik sağlamaktadır (Kan, 2010). Bireyler de yaratılış itibarıyla çok yönlü birtakım özelliklere sahiptirler. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli yapısı bireylerin duyuşsal eğitimleri içinde önemli bir avantajdır. Çünkü değerler eğitimi ile bireylere birtakım nesne, durum ve olaylara karşı olumlu ve olumsuz duygu ve tutumların kazandırılması hedeflenir (Bacanlı, 2006). Bireyler bu ders ile geçmişteki kişi ve olayların günümüze etkilerini anlayıp değerlendirebilir. Ekonomi, devlet ve kültür gibi büyük sistemler ile ilgili görüş geliştirebilir (Yılmaz, 2006). Bununla birlikte bu ders sayesinde bireyler toplum ve toplum sorunları ile ilgili bilgi sahibi olabilirler, sorumluluklarını öğrenebilirler, içinde buldukları toplumun üyesi olarak toplumsal kişiliklerinin gelişmesine katkı sağlayabilir (Aykaç, 2007). Bu anlamda toplumsal yaşamla ilgili tecrübe edinme fırsatı sağlayan ve hayati değeri oldukça yüksek olan toplumsal ve kültürel değerlerin sosyal bilgiler dersi ile kazandırıldığı söylenebilir (Sözer, 2008).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Değerler

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda değerler, öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler olarak açıklanmaktadır. Değerlerimizin köklerinin gelenekler ve geçmiş; gövdesi ve dallarının ise bugün ve yarınlarımıza uzandığı belirtilmektedir. Bu nedenle değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında karşılaşılabileceğimiz problemlerle baş edebilmede harekete geçmemizi sağlayan gücün de kaynağıdır (MEB, 2018).

Bir toplumun geleceği içinde yaşayan insanların değerleri benimsemiş olmasına ve bu değerleri hayata aktarmasına bağlıdır. Bu nedenle eğitim sistemleri ahlaki ve toplum değerlerini benimsemiş bireylerin yetiştirilmesini hedefler. Bu yönüyle eğitim sistemleri sadece akademik bilgi, beceri ve davranışları benimseyen bireyler değil aynı zamanda temel değerleri benimsemiş bireyler de yetiştirmeyi hedeflemektedir. Eğitim sistemleri bu hedeflerini öğretim programları aracılığıyla ortaya koymaktadırlar. Öğretim programlarında değerlerin ayrı bir program, ünite ya da öğrenme alanı gibi ayrı bir başlık altında değerlendirilemediği görülür. Aksine değerlere tüm programın her biriminde yer verilmiştir (MEB, 2018).

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda' kazandırılması amaçlanan değerlere Tablo 1'de yer verilmektedir (MEB, 2018):

Tablo 1. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerler

1. Adalet	10. Estetik
2. Aile birliğine önem verme	11. Eşitlik
3. Bağımsızlık	12. Özgürlük
4. Barış	13. Saygı
5. Bilimsellik	14. Sevgi
6. Çalışkanlık	15. Sorumluluk
7. Dayanışma	16. Tasarruf
8. Duyarlılık	17. Vatansızlık
9. Dürüstlük	18. Yardımseverlik

Kaynak: MEB, 2018

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda toplam 18 değer doğrudan kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Bu değerlere öğretim programında her bir sınıf düzeyine göre çeşitli öğrenme alanlarının kazanımları ile ilişkilendirilerek yer verilmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme Alanları ve Kazanımlarında Yer Alan Değerler

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yedi öğrenme alanı temel alınarak yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Her bir öğrenme alanında öğrencilere hedeflenen amaçlara ulaştırmayı amaçlayan kazanımlar bulunmaktadır. Aşağıda öğretim programında yer alan 18 değerın sınıf düzeylerine öğrenme alanları ve kazanımları ile ilişkilendirmesine yer verilmektedir.

Tablo 2. 4. Sınıf Düzeyinde Değerlerin Öğrenme Alanları ve Kazanımlara Dağılımı

Öğrenme Alanı	Kazanım	Değer
1. Birey ve Toplum	SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur. SB.4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar. SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır. SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	Saygı Sorumluluk
2. Kültür ve Miras	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar. SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir. SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır. SB.4.2.4. Milli Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Milli Mücadele'nin önemini kavrar.	Aile birliğine önem verme Kültürel mirasa duyarlılık Vatanseverlik
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur. SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokiğini çizer. SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder. SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır. SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	Doğal çevreye duyarlılık

4.Bilim, Teknoloji ve Toplum	<p>SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.</p> <p>SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.</p> <p>SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.</p> <p>SB.4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.</p> <p>SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.</p>	Bilimsellik Doğal çevreye duyarlılık
5.Üretim, Dağıtım ve Tüketim	<p>SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.</p> <p>SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.</p> <p>SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.</p> <p>SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.</p> <p>SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.</p>	Sorumluluk Tasarruf
6.Etkin Vatandaşlık	<p>SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.</p> <p>SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.</p> <p>SB.4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.</p> <p>SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.</p>	Sorumluluk Bağımsızlık
7.Küresel Bağlantılar	<p>SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.</p> <p>SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.</p> <p>SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.</p> <p>SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.</p>	Kültürel mirasa duyarlılık Saygı

Kaynak: MEB, 2018

Tablo 2'ye göre 4.sınıf düzeyinde “Birey ve Toplum” öğrenme alanının kazanımları ile saygı ve sorumluluk; “Kültür ve Miras” öğrenme alanının kazanımları ile aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının kazanımları ile doğal çevreye duyarlılık; “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanının kazanımları ile bilimsellik ve doğal çevreye duyarlılık; “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanının kazanımları ile sorumluluk ve tasarruf; “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı ile sorumluluk ve bağımsızlık; “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının kazanımları ile kültürel mirasa duyarlılık ve saygı değerleri kazandırılmaktadır.

Tablo 3. 5. Sınıf Düzeyinde Değerlerin Öğrenme Alanları ve Kazanımlara Dağılımı

Öğrenme Alanı	Kazanım	Değer
1. Birey ve Toplum	<p>SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.</p> <p>SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.</p> <p>SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.</p> <p>SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.</p>	<p>Bilimsellik</p> <p>Aile birliğine önem verme</p> <p>Sorumluluk</p>
2. Kültür ve Miras	<p>SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.</p> <p>SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.</p> <p>SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.</p> <p>SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşama-sındaki rolünü analiz eder.</p> <p>SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.</p>	<p>Estetik</p> <p>Kültürel mirasa duyarlılık</p>
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	<p>SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.</p> <p>SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.</p> <p>SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşeri özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.</p> <p>SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.</p> <p>SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.</p>	<p>Doğal çevreye duyarlılık ve Dayanışma</p>

4.Bilim, Teknoloji ve Toplum	<p>SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.</p> <p>SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.</p> <p>SB.5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.</p> <p>SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.</p> <p>SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.</p>	Dürüstlük Çalışkanlık Bilim etiği
5.Üretim, Dağıtım ve Tüketim	<p>SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.</p> <p>SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır.</p> <p>SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.</p> <p>SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.</p> <p>SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.</p> <p>SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.</p>	Sorumluluk
6.Etkin Vatandaşlık	<p>SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.</p> <p>SB.5.6.2. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.</p> <p>SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.</p> <p>SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.</p>	Özgürlük Bağımsızlık
7.Küresel Bağlantılar	<p>SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.</p> <p>SB.5.7.2. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.</p> <p>SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.</p> <p>SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.</p>	Kültürel mirasa duyarlılık

Tablo 3'e göre 5.sınıf düzeyinde "Birey ve Toplum" öğrenme alanının kazanımları ile bilimsellik, aile birliğine önem ve sorumluluk; "Kültür ve Miras" öğrenme alanının kazanımları ile estetik ve kültürel mirasa duyarlılık; "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanının kazanımları ile doğal çevreye duyarlılık ve dayanışma; "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanının kazanımları ile dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği; "Üretim, Tüketim ve Dağıtım" öğrenme alanının kazanım-

ları ile sorumluluk; “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı ile özgürlük ve bağımsızlık; “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının kazanımları ile kültürel mirasa duyarlılık değerleri kazandırılmaktadır.

Tablo 4. 6. Sınıf Düzeyinde Değerlerin Öğrenme Alanları ve Kazanımlara Dağılımı

Öğrenme Alanı	Kazanım	Değer
1. Birey ve Toplum	<p>SB.6.1.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.</p> <p>SB.6.1.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihi bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.</p> <p>SB.6.1.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.</p> <p>SB.6.1.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.</p> <p>SB.6.1.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.</p>	Dayanışma Yardıms severlik
2. Kültür ve Miras	<p>SB.6.2.1. Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.</p> <p>SB.6.2.2. İslamiyet’in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.</p> <p>SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.</p> <p>SB.6.2.4. Türklerin Anadolu’yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.</p> <p>SB.6.2.5. Tarihi ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.</p>	Kültürel mirasa duyarlılık
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	<p>SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.</p> <p>SB.6.3.2. Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.</p> <p>SB.6.3.3. Türkiye’nin temel beşeri coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.</p> <p>SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.</p>	Vatanseverlik Doğal çevreye duyarlılık

4.Bilim, Teknoloji ve Toplum	<p>SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.</p> <p>SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.</p> <p>SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.</p> <p>SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.</p>	Bilimsellik
5.Üretim, Dağıtım ve Tüketim	<p>SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.</p> <p>SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.</p> <p>SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.</p> <p>SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.</p> <p>SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.</p> <p>SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.</p>	Vatanseverlik Doğal çevreye duyarlılık Sorumluluk
6.Etkin Vatandaşlık	<p>SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.</p> <p>SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.</p> <p>SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.</p> <p>SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.</p> <p>SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaş olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.</p> <p>SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.</p>	Eşitlik
7.Küresel Bağlantılar	<p>SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.</p> <p>SB.6.7.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder.</p> <p>SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askeri, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.</p> <p>SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.</p>	Kültürel mirasa duyarlılık

Tablo 4'e göre 6.sınıf düzeyinde "Birey ve Toplum" öğrenme alanının kazanımları ile dayanışma ve yardımseverlik; "Kültür ve Miras" öğrenme alanının kazanımları ile kültürel mirasa duyarlılık; "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanının kazanımları ile vatanseverlik ve doğal çevreye duyarlılık; "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanının kazanımları ile bilimsellik; "Üretim, Tüketim ve Dağıtım" öğrenme alanının kazanımları ile vatanseverlik, doğal çevreye duyarlılık ve sorumluluk; "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı ile eşitlik; "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanının kazanımları ile kültürel mirasa duyarlılık değerleri kazandırılmaktadır.

Tablo 5. 7. Sınıf Düzeyinde Değerlerin Öğrenme Alanları ve Kazanımlara Dağılımı

Öğrenme alanı	Kazanım	Değer
1.Birey ve Toplum	SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular. SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır. SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır. SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.	Özgürlük Sorumluluk
2.Kültür ve Miras	SB.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar. SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder. SB.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar. SB.7.2.4. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur. SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.	Kültürel mirasa duyarlılık Estetik
3.İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur. SB.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar. SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır. SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.	Özgürlük

4.Bilim Teknoloji ve Toplum	<p>SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.</p> <p>SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.</p> <p>SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.</p> <p>SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.</p>	Bilimsellik Özgürlük
5.Üretim, Dağıtım ve Tüketim	<p>SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.</p> <p>SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.</p> <p>SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.</p> <p>SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.</p> <p>SB.7.5.5. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.</p> <p>SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.</p>	Dayanışma Dürüstlük Çalışkanlık
6.Etkin Vatandaşlık	<p>SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.</p> <p>SB.7.6.2. Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.</p> <p>SB.7.6.3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.</p> <p>SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.</p>	Barış
7.Küresel Bağlantılar	<p>SB.7.7.1. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.</p> <p>SB.7.7.2. Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanır.</p> <p>SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.</p> <p>SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir</p>	Barış Saygı

Kaynak: MEB, 2018

Tablo 5'e göre 7.sınıf düzeyinde "Birey ve Toplum" öğrenme alanının kazanımları ile özgürlük ve sorumluluk; "Kültür ve Miras" öğrenme alanının kazanımları ile kültürel mirasa duyarlılık ve estetik; "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanının kazanımları ile özgürlük; "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanının kazanımları ile bilimsellik ve özgürlük; "Üretim, Tüketim ve Dağıtım" öğrenme alanının kazanımları ile dayanışma, dürüstlük ve çalışkanlık; "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı ile barış; "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanının kazanımları ile barış ve saygı değerleri kazandırılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Değer, bir toplumun çoğunluğu tarafından benimsenen ve doğru olduğuna inanılan genel duygu, düşünce, inanç ve tutumlardır. Değerlerin bireylerin davranışlarına yön verme, ortak ideal oluşturma, motivasyon kaynağı olma, toplumsal kontrol gibi çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Toplumlar da sahip oldukları değerleri vatandaşlarına kazandırmayı hedeflerler. Bu değerler öğretim programları ve dersler aracılığıyla bireylere kazandırılır. Sosyal bilgiler dersi de bu derslerden birisidir. Sosyal bilgiler dersi hem sahip olduğu içerik hem de amaçları ile değerlerin kazandırılabilceği en uygun derslerden birisidir. Başlangıçta bu dersin ortaya çıkış amacının iyi ve etkili vatandaşlar yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde değerler olmaksızın böyle bir birey modelinin yetiştirilemeyeceği ortadadır. Sosyal bilgiler dersi bireye kendisi ve çevresini tanıtarak bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasına yardımcı olur. Bireyin çalışarak kendisine, ailesine ve toplumsal hayata katkı sağlamasını; görev ve sorumluluklarının farkında olmasını, haklarını bilmesi ve kullanmasını ve toplumsal problemlerin çözümüne katkı sağlamasını hedefler. Bireyin tüm bu niteliklere sahip olması içinde bulunduğu toplumun değerlerini benimsemesi ile mümkündür. Sosyal bilgiler dersi disiplinlerarası yapısıyla bu nitelikleri ve değerleri kazandırabilecek yeterli içeriğe sahiptir.

2018 SBDÖP'nda kazandırılması gereken 18 değer bulunmaktadır. Bu değerler “adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik” değerleridir. Programda bu değerlerin 4.sınıftan 7.sınıfa kadar öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. 4.sınıfta kazandırılması hedeflenen değerler saygı, sorumluluk, aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık, vatanseverlik, doğal çevreye duyarlılık, bilimsellik, sorumluluk, tasarruf, bağımsızlık; 5.sınıfta kazandırılması hedeflenen değerler bilimsellik, aile birliğine önem verme, sorumluluk, estetik, kültürel mirasa duyarlılık, doğal çevreye duyarlılık, dayanışma, dürüstlük, çalışkanlık, bilim etiği, özgürlük, bağımsızlık; 6.sınıfta kazandırılması hedeflenen değerler dayanışma, yardımseverlik, kültürel mirasa duyarlılık, vatanseverlik, doğal çevreye duyarlılık, bilimsellik, sorumluluk, eşitlik; 7.sınıfta kazandırılması hedeflenen değerler özgürlük, sorumluluk, kültürel mirasa duyarlılık, estetik, dayanışma, dürüstlük, çalışkanlık, barış, saygı değerleridir. Bu değerlerin her biri sınıf düzeyine göre öğrenme alanlarının kazanımlarına uygun olarak dağıtılmıştır. Bu durum değerlerin her konuyla bağlantılı ve hayatın tüm alanını kapsayan bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ancak değerlerin bu kadar yaygın bir kapsama sahip olmasına rağmen programda sadece 18 değere yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle 2018 SBDÖP'daki değerlere ek olarak “alçakgönüllük, cömertlik, fedakarlık, güven, hoşgörü, merhamet, sabır, temizlik” gibi değerlerin de programa eklenebileceği önerilmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2013). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 344-367). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktepe, V. ve Tahiroğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *International Journal of Social Science*, 42, 361-384.
- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, E. (2013). *Çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar için yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Barton, K. ve Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers inc.
- Bayraktutar, M. (2011). Suç önlemede dini ve ahlaki değerlerin rolü. S. Bozdemir, U. Argun (Ed.). *Suç Önleme Sempozyumu* içinde (s. 7-22). 7-8 Ekim 2011, Bursa, Türkiye.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Bulut, S. (2011). *Atasözlerin değerler eğitimindeki yeri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler eğitiminde korku kültürünün etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demir, T. ve Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde Karagöz/Gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 57-99.
- Dikmen, F. (2014). Kitap tanıtımı. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-174.
- Dılmaç, B. (2010). Tanıtım ve değerlendirme. *Değerler eğitimi uluslararası konferansı* içinde (s. 145-147). İstanbul, Türkiye.
- Doğanay, A. (2006). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim* içinde (s. 265-296). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ekinci Çelikpazu, E. ve Aktaş, E. (2011). Millî Eğitim Bakanlığı 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2002). Learning and teaching about values: A review of research. *Cambridge Journal of Education*, 30, 169-202.
- Garcia J. ve Michaelis, J.U. (1998). *Social studies for children: A guide to basic instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gümüş, Ö. D. (2009). *Kültür, kişilik, değerler ve siyasal arasındaki ilişkiler: Kültürlerarası bir karşılaştırma (Türkiye-ABD)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8.sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlara etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187(3), 138-145.
- Karaköse, T. ve Altınkurt, Y. (2009). Okul yöneticilerinin ve il milli eğitim müdürlüğü çalışanlarının değerlere göre yönetim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(17), 49-67.
- Karasu Avcı, E., Faiz, M. ve Turan, S. (2020). Etkili vatandaşlık eğitiminde değerler eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 263-296.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Sosyal bilgiler dersi (4-5.sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4.,5.,6. ve 7. sınıflar)*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Özensel, E. (2013). Sosyolojik bir olgu olarak değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Savage, T.V. ve Armstrong, D.G. (1998). *Effective teaching in elementary social studies*. Columbus: Merrill an İmprint of Prentice Hall.
- Schwartz, S. H. (2005). *Basic human values: an overview*. <http://www.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>, 1-19 adresinden erişilmiştir.
- Seefeldt, C. (2004). *Social studies for the preschool/primary child*. Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi* içinde (41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi değerler eğitiminde Kutadgu Bilig'in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-17.
- Türk Dil Kurumu (2020). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi: Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 32-51.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Türkiye'deki hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(7), 849-858.
- Yılmaz, M. (2006). Psikoloji. İ. H. Demircioğlu (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 87-106). Ankara: Hegem Yayınları.
- Yel, S. ve Aladağ, C. (2009). Sosyal bilgilerde değerlerin eğitimi. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s. 119-150). Ankara: Pegem Akademi.

SOSYAL BİLİM ALANINDA KASTAMONU İLİ ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ANALİZİ

Sibel OĞUZ HAÇAT¹

Giriş

Eğitim, bir toplumun, geçmişten günümüze kadar sahip olduğu kültür ve değerlerin genç kuşaklara aktarılmasını hedefleyen bir süreçtir. Eğitim süreci, aile kurumundan başlayarak okul öncesi, ilkököl, ortaokul, ortaöğretim, yükseköğretim ve lisansüstü eğitim şeklinde eğitim kurumlarında devam etmektedir. Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne göre lisansüstü eğitim; yükseköğretim kurumlarında yürütülen yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarından oluşmaktadır (YÖK, 2016). Bilgi üretimine katkı sağlayan ve üniversitelerin araştırma yönünü destekleyen lisansüstü eğitimler, lisans derecesine sahip öğrencinin alanı ve ilgisi doğrultusunda uygun bilim alanında yüksek lisans veya doktora öğrenimi yaparak uzmanlaşma olanağı sağlayan alınabilecek en üst eğitim programı seviyesidir (Coşkun, Dünder ve Parlak, 2014). Nitekim, lisansüstü eğitimde yapılan tezler, bir alanın gelişmesinde çok fazla katkı sağlamaktadır. Ayrıca toplum içinde yaşayan bireyin ihtiyaçları ve toplumun beklentileri arasındaki dengenin sağlanması ile bireylere gerekli bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırılması açısından da sosyal bilimlere önemli görevler düşmektedir (Oruç ve Ulusoy, 2008). Bu anlamda da, lisansüstü çalışmaların ve sosyal bilimlerin bilimsel araştırmadaki önemi ortaya çıkmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, eğitim alanında birçok lisansüstü tez çalışmalarının incelendiği görülmektedir. Bütün eğitimcileri ilgilendiren çalışmaların yer aldığı gibi (Karadağ, 2009; Özenç ve Özenç, 2013; Şenyurt ve Özer Özkan, 2017) daha öznel kavramlara ait incelemelere rastlanılmaktadır. Bunlar, eğitim alanında okuryazarlık konuları (Aksoy ve Kaplan, 2018; Aşıcı, 2009; Güleç ve Hüdavendigar, 2020; Maden, Maden ve Banaz, 2017; Oğuz Haçat ve Demir, 2019), değerler eğitimi (Baş ve Beyhan, 2012), özel eğitim (Coşkun, Dünder ve Parlak, 2014) fen ve teknoloji programı (Çakıcı ve Ilgaz, 2011), sosyal bilgiler eğitimi (Dilek, Baysan ve Öztürk, 2018; Haçat Oğuz ve Demir, 2018; Oruç ve Ulusoy, 2008) okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı (Karadağ, 2014), coğrafya eğitimi (Kaya, 2013; Öner ve Öner, 2017) eğitim ekonomisi (Alpaydın ve Erol, 2017), okul öncesinde drama (Can Yaşar ve Aral, 2011) alanında yapılan çalışmalarıdır. Ayrıca pazarlama (Şahin, Karaaslanoğlu ve Akın, 2019), kadın liderlik (Kütükcü, 2017), muhasebe (Alkan, 2014) alanında da çalışmalara

¹ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: soguz@kastamonu.edu.tr.

rastlanmaktadır. Ancak, sosyal alan kapsamında yapılan daha özel konulara yönelik çalışmalara ulaşamamıştır. Ayrıca yapılan tezlerin uygulandığı yerler kapsamında bakıldığında, çalışma grubunun bulunduğu il, ilçe ve köy merkezleri yer almaktadır. Ancak, bu çalışılan merkezlerin değerlendirilmesine ilişkin araştırmalar bulunmamaktadır. Bu anlamda, sosyal alan çerçevesinde Kastamonu ili üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi araştırma konusu olarak tercih edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 1984-2020 yılları arasında sosyal bilimler alanında Kastamonu ili üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarını ortaya koymaktır. Belirtilen amaç kapsamında araştırma problemini "Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının içerikleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada, çalışmanın amacı doğrultusunda lisansüstü tezin yayın yılı, tezin yapıldığı üniversite, konu alanı kapsamında nasıl bir dağılımın gösterdiğine dair sorulara yanıtlar aranmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma örneklemini sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan lisansüstü tezlerin farklı boyutlarda detaylı olarak incelenmesi amaçlandığından, nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması yöntemine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, katılımcı gözlemlerini, derinlemesine gözleme ve doküman toplama ile ulaşılan ve analiz edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesidir (Glesne, 2013). Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2014).

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan lisansüstü tezlerin tamamı oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada, gözlem yapılan durumların belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan özellikler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu ölçüt kapsamında araştırma Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi resmi sitesinde kayıtlı olan sosyal bilim alanında Kastamonu ili kapsamında yapılan 271 lisansüstü tezlerle sınırlıdır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmayı içeren dokümanlar, araştırmacı tarafından 01 Eylül- 1 Ekim 2020 tarihleri arasında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi resmi sitesinde taranmıştır. Veriler toplanırken gelişmiş taramada, “Kastamonu” tarama terimi ve alan grubu olarak “Sosyal Alan” kullanılmıştır. Sosyal alanda yapılan Kastamonu ili konusuna ilişkin ilk lisansüstü tez çalışmasına 1984 yılında ulaşılması sebebiyle 1984 yılından günümüze kadar hazırlanan tezler ele alınmıştır. 1984-2020 yılları arasında sosyal alanında Kastamonu ili kapsamında hazırlanan 271 lisansüstü tez incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, toplanan veriler önceden belirlenen temalar çerçevesinde sistematik ve açık bir biçimde betimlenerek açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda çalışmanın verileri, “Yayınlandığı tarih, yapıldıkları üniversite, konu alanları” olmak üzere toplam 3 tema altında düzenlenmiştir. Belirlenen temalara göre elde edilen dokümanlar değerlendirilmiştir. Veriler, sistematik ve açık bir biçimde tablolar oluşturularak frekans (f) ve yüzde (%) değerleri gösterilmiştir. Toplanan verilerin geçerliği ve güvenilirliği sağlanması açısından, bu kapsamda tanımlanan bulgular araştırmacı dışında bir başka araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırmanın süreci detaylı olarak yer verilerek çalışmanın güvenilirliğini desteklediği düşünülmektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan lisansüstü tezlerin belirlenen alt amaçlar çerçevesinde ilgili tablolarda yer verilerek yorumlanmaktadır.

Lisansüstü Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı İle İlgili Bulgular

Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1’de yer verilmektedir.

Tablo 1. Sosyal Bilim Alanında Kastamonu İli Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yayın Yılı	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1984	-	-	1	4	-	-	1	0,36
1986	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
1989	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
1990	2	0,82	-	-	-	-	2	0,73
1991	1	0,41	1	4	-	-	2	0,73
1992	-	-	-	-	1	33,33	1	0,36
1993	2	0,82	1	4	-	-	3	1,10
1994	4	1,64	-	-	-	-	4	1,47
1995	1	0,41	1	4	-	-	2	0,73
1997	3	1,23	-	-	-	-	3	1,10
1998	2	0,82	-	-	-	-	2	0,73
1999	2	0,82	-	-	-	-	2	0,73
2001	3	1,23	1	4	-	-	4	1,47
2002	4	1,64	-	-	-	-	4	1,47
2003	4	1,64	-	-	-	-	4	1,47
2004	3	1,23	-	-	-	-	3	1,10
2005	8	3,29	1	4	-	-	9	3,32
2006	7	2,88	-	-	-	-	7	2,58
2007	9	3,70	-	-	-	-	9	3,32
2008	3	1,23	-	-	-	-	3	1,10
2009	2	0,82	1	4	-	-	3	1,10
2010	10	4,11	2	8	-	-	12	4,42
2011	9	3,70	1	4	-	-	10	3,69
2012	5	2,05	1	4	-	-	6	2,21
2013	6	2,46	-	-	-	-	6	2,21
2014	9	3,70	-	-	-	-	9	3,32
2015	12	4,93	1	4	-	-	13	4,79
2016	14	5,76	1	4	-	-	15	5,53
2017	8	3,29	3	12	-	-	11	4,05
2018	28	11,52	1	4	1	33,33	30	11,07
2019	65	26,74	5	20	1	33,33	71	26,19
2020	15	6,17	3	12	-	-	18	6,64
Toplam	243	100	25	100	3	100	271	100

Tablo 1 incelendiğinde 1984-2020 yılları arasında yayımlanan yüksek lisans tez sayısı 243'tür. Bu yıllar arasında hazırlanan 44 yüksek lisans tezi paylaşıma açık değildir. Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan ilk yüksek lisans tezine 1986 yılında ulaşılabilmektedir. En fazla yüksek lisans tezi 2019 (%26,74) yılında hazırlandığı tespit edilmiştir. 1984-2020 yılları arasında yayımlanan doktora tez sayısı ise 25'tir. Bu yıllar arasında hazırlanan 4 doktora tezi paylaşıma açık değildir. Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan ilk doktora tezine 1984 yılında ulaşılabilmektedir. Doktora tezlerinin de en fazla 2019 (%20) yılında hazırlandığı görülmektedir. 1984-2020 yılları arasında yayımlanan sanatta yeterlilik tez sayısı ise 3'tür. Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan ilk sanatta yeterlilik tezine 1992 yılında ulaşılabilmektedir. Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan yüksek lisans tezleri, doktora ve sanatta yeterlilik düzeyinde hazırlanan tezlerle kıyaslandığında nicelik olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

Tezlerin Hazırlandığı Üniversiteye Göre Dağılımı ile İlgili Bulgular

Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan lisansüstü tezlerin hazırlandığı üniversiteye göre dağılımı Tablo 2'de yer verilmektedir.

Tablo 2. Sosyal Bilim Alanında Kastamonu İli Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kastamonu Üniversitesi	98	40,32	1	4	-	-	99	36,53
Gazi Üniversitesi	30	12,34	6	24	2	66,66	38	14,02
Karabük Üniversitesi	16	6,58	-	-	-	-	16	5,90
Ankara Üniversitesi	7	2,88	2	8	-	-	9	3,62
Erciyes Üniversitesi	9	3,70	-	-	-	-	9	3,32
Selçuk Üniversitesi	7	2,88	1	4	-	-	8	2,95
Marmara Üniversitesi	6	2,46	1	4	-	-	7	2,58
Hacettepe Üniversitesi	6	2,46	-	-	-	-	6	2,21
İstanbul Üniversitesi	3	1,23	4	16	-	-	7	2,58
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	6	2,46	-	-	-	-	6	2,21
İstanbul Teknik Üniversitesi	3	1,23	-	-	1	33,33	4	1,47
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4	1,64	-	-	-	-	4	1,47
Atatürk Üniversitesi	1	0,41	2	8	-	-	3	1,10
Fatih Üniversitesi	3	1,23	-	-	-	-	3	1,10
Kırıkkale Üniversitesi	2	0,82	1	4	-	-	3	1,10

Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	0,82	1	4	-	-	3	1,10
Niğde Üniversitesi	3	1,23	-	-	-	-	3	1,10
Süleyman Demirel Üniversitesi	3	1,23	-	-	-	-	3	1,10
Çankırı Karatekin Üniversitesi	2	0,82	1	4	-	-	3	1,10
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	0,82	-	-	-	-	2	0,73
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	0,41	1	4	-	-	2	0,73
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	0,82	-	-	-	-	2	0,73
Dumlupınar Üniversitesi	2	0,82	-	-	-	-	2	0,73
Hitit Üniversitesi	2	0,82	-	-	-	-	2	0,73
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	2	0,82	-	-	-	-	2	0,73
Sakarya Üniversitesi	2	0,82	-	-	-	-	2	0,73
Trakya Üniversitesi	1	0,41	1	4	-	-	2	0,73
Adnan Menderes Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Bartın Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Bozok Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Boğaziçi Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Ege Üniversitesi	-	-	1	4	-	-	1	0,36
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	-	-	1	-	-	-	1	0,36
Fırat Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Giresun Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Iğdır Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
İnönü Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	-	-	1	4	-	-	1	0,36
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Okan Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Polis Akademisi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Sinop Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Türk Hava Kurumu Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Ufuk Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Toplam	243	100	25	100	3	100	271	100

Tablo 2 incelediğinde sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan yüksek lisans tezleri en fazla Kastamonu Üniversitesi'nde (%40,32) hazırlandığı görülmektedir. Daha sonra Gazi (%12,34) ve Karabük Üniversitesi (%6,58) takip etmektedir. Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan doktora tezleri ise en fazla Gazi Üniversitesi'nde (%24) hazırlandığı, daha sonra İstanbul (%16) ve Ankara (%8), Atatürk (%8) Üniversitesi takip etmektedir. Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan sanatta yeterlilik tezleri ise en fazla Gazi Üniversitesi'nde (%66,66) hazırlandığı, daha sonra İstanbul Teknik Üniversitesi (%33,33) takip etmektedir. Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde Kastamonu Üniversitesi'nde (%36,53) yapılan tez çalışmalarının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tezlerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı İle İlgili Bulgular

Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan lisansüstü tezlerin konu alanlarına ilişkin dağılımı Tablo 3'te yer verilmektedir.

Tablo 3. Sosyal Bilim Alanında Kastamonu İli Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Konu Alanı	Yüksek Lisans		Doktora		Sanatta Yeterlilik		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tarih	42	17,28	7	28	-	-	49	18,08
Eğitim ve Öğretim	35	14,40	-	-	-	-	35	12,91
İşletme	23	9,46	-	-	-	-	23	8,48
Turizm	17	6,99	-	-	-	-	17	6,27
Sanat Tarihi	15	6,17	1	4	-	-	16	5,90
Türk Dili ve Edebiyatı	8	3,29	3	12	-	-	11	4,05
Din	8	3,29	-	-	-	-	8	2,95
Ekonomi	7	2,88	-	-	-	-	7	2,58
Coğrafya	6	2,46	-	-	-	-	6	2,21
Güzel Sanatlar	4	1,64	-	-	1	33,33	5	1,84
Kamu Yönetimi	5	2,05	-	-	-	-	5	1,84
Müzik	4	1,64	-	-	1	33,33	5	1,84
Sosyoloji	4	1,64	1	4	-	-	5	1,84
El Sanatları	4	1,64	-	-	-	-	4	1,47
Halk Bilimi	3	1,23	1	4	-	-	4	1,47
Halk Bilimi/Türk Dili ve Edebiyatı	3	1,23	1	4	-	-	4	1,47
Siyasal Bilimler/Tarih	3	1,23	1	4	-	-	4	1,47

Tarih/Türk İnkılap Tarihi	4	1,64	-	-	-	-	4	1,47
Türk İnkılap Tarihi	3	1,23	1	4	-	-	4	1,47
El Sanatları/Güzel Sanatlar	3	1,23	-	-	-	-	3	1,10
Turizm/İşletme	3	1,23	-	-	-	-	3	1,10
Arkeoloji	1	0,41	1	4	-	-	2	0,73
Bankacılık	2	0,82	-	-	-	-	2	0,73
Ekonomi/Tarih	2	0,82	-	-	-	-	2	0,73
Eğitim ve Öğretim/Spor	1	0,41	1	4	-	-	2	0,73
Halk Bilimi/Müzik	1	0,41	1	4	-	-	2	0,73
Kamu Yönetimi/İşletme	2	0,82	-	-	-	-	2	0,73
Arşiv	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Ağaç işleri	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Beslenme ve Diyetetik	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Bilgi ve Belge Yönetimi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Bilim ve Teknoloji	-	-	1	4	-	-	1	0,36
Çevre Mühendisliği	-	-	1	4	-	-	1	0,36
Din/Eğitim ve Öğretim	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Ekonomi/ Eğitim ve Öğretim	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
El Sanatları/Giyim Endüstrisi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
El Sanatları/Sanat Tarihi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
El Sanatları/Tekstil ve Tekstil Mühendisliği	-	-	-	-	1	33,33	1	0,36
Enerji/İşletme	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Ev Ekonomisi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Eğitim ve Öğretim/İşletme	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Eğitim ve Öğretim/Tarih	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Gazetecilik	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Gazetecilik/ Türk İnkılap Tarihi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Giyim Endüstrisi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Güzel Sanatlar/İletişim Bilimleri	-	-	1	4	-	-	1	0,36
Halkla İlişkiler/İşletme	-	-	1	4	-	-	1	0,36
Halkla İlişkiler/ Siyasal Bilimler	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Hukuk/Tarih	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Kamu Yönetimi/Müzecilik	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Kamu Yönetimi/ Siyasal Bilimler	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Kamu Yönetimi/Sosyal Hizmetler	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Kamu Yönetimi/Tarih	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36

Kamu Yönetimi/Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Mimarlık	-	-	1	4	-	-	1	0,36
Psikoloji	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Radyo-Televizyon/Reklamcılık	-	-	1	4	-	-	1	0,36
Sahne ve Görüntü Sanatları	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Sağlık Kurumları Yönetimi	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Siyasal Bilimler/İşletme	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Sosyoloji/Spor	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Sosyoloji/Tarih	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Şehircilik ve Bölge Planlama	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Tarih/Türk Dili ve Edebiyatı	1	0,41	-	-	-	-	1	0,36
Toplam	243	100	25	100	3	100	271	100

Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmaları 64 farklı konu alanı altında incelenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğu “Tarih” (%17,28), “Eğitim ve Öğretim” (%14,40) ve “İşletme” (%9,46) konu alanında olduğu görülmektedir. Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan doktora tezlerinde en fazla “Tarih” (%28), “Türk Dili ve Edebiyatı” (%12) konu alanında olduğu görülmektedir. Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan sanatta yeterlilik tezleri “Güzel Sanatlar” (%33,33), “Müzik” (%33,33) ve “El Sanatları/Tekstil ve Tekstil Mühendisliği” (%33,33) konu alanları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

“Tarih” konu alanı çerçevesinde yapılan tez çalışmalarında Kastamonu şer’iyye sicilleri, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlarının Kastamonu gezileri, Abdülhad Nuri’nin Kastamonu’daki yayınları, Nasrullah Kadı ve Kastamonu kent tarihindeki yeri, İl genel meclisi tutanakları, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Kastamonu basınında sivil toplum kuruluşları, Temettuat Defterlerine göre Kastamonu şehri, Kastamonu Vilayeti Salnameleri, Milli Mücadele’de Kastamonu kadınları, Şapka inkılabı, dönemsel olarak Kastamonu tarihine yönelik konular ele alınmıştır. “Eğitim ve öğretim” alanında; Kastamonu ili cumhuriyet dönemi ortaöğretim kurumları (1923-1950), yeni kurulan üniversitelerin şehir halkı tarafından algısı, Kastamonu halkevleri ve faaliyetleri, Kastamonu yöresi geleneksel kayık (kızak) sporunun uygulanması, Kastamonu Eğitim Fakültesi tarihi, halk eğitim merkezi kursiyer memnuniyeti, Kastamonu ilinde bulunan okul yöneticileri; üniversite, ortaöğretim, ilkokul ve ortaokul öğrencileri ve yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır. “Türk İnkılap Tarihi” konu alanında, Milli Mücadele’de Kastamonu ve Kastamonu öğretmenleri, Atatürk ilke ve inkılapları-

nın yansımalarına yönelik konular ele alınmıştır. “Hukuk/Tarih” konu alanında, Kastamonu Şer’iyye Sicil Defterine yönelik konular ele alınmıştır. Ayrıca, “Arşiv” konu alanında, Kastamonu Vilayeti Salnamesi’ ne yönelik çalışma bulunmaktadır. “Bilgi ve belge yönetimi” konu alanında, Kastamonu örneği olarak Türkiye’de köy ilköğretim okul kütüphaneleri ve okuma alışkanlığına, “Gazetecilik” konu alanında, Kastamonu Vilayet gazetesi (1882-1920), Kastamonu basınında Köroğlu Gazetesi (1908-1918) ne yönelik konular ele alınmıştır.

“Sanat Tarihi” konu alanı çerçevesinde yapılan tez çalışmalarında Kastamonu Yazma Eser Kütüphanesi’ndeki Selçuklu ve beylikler dönemi, Kastamonu türbele-ri, camileri, mezar taşları, çeşmeleri, geleneksel evlerde cephe düzeni, Türk devri yapıları, bezemeli ahşap eserlerle ilgili araştırmalar bulunmaktadır. “Türk Dili ve Edebiyatı” konu alanı çerçevesinde yapılan tez çalışmalarında Kastamonu merkez ilçe ve köyleri ağzına yönelik konular ele alınmıştır.

“Din” konu alanı çerçevesinde yapılan tez çalışmalarında, Kur’an kursunda-ki yetişkin din eğitiminin bireye ve aile yaşantısına etkisi, Kur’an kursu öğretici-lerinde empati, öğrencilerin Kur’an-ı Kerim okuma ve tecvid dersine ilgisi, din eğitimi, Kastamonulu Aşıkların Şiirlerinde Tasavvufi Motifleri, Anadolu’da yaygın dua geleneği, 17. yüzyıl Osmanlı mutasavvıflarından Kastamonulu Ömer Fuâdî (v. 1046/1636) ve Muslihu’n-Nefs isimli eseri, din ve kadının toplumsal konumuna yönelik konular ele alınmıştır.

“Coğrafya” konu alanında, şeker fabrikalarının sosyoekonomik etkileri, Kas-tamonu şehrinde araziden yararlanmadaki zamansal değişimin coğrafi bilgi siste-mleri ve uzaktan algılama yöntemleri, beşeri ve ekonomik coğrafyası, şehir coğ-rafyası, tarımsal klimatoloji, üniversitelerin şehirselleşme üzerindeki etkilerine yönelik konular ele alınmıştır. “Arkeoloji” konu alanında, Kastamonu Arkeoloji Müzesi’nde yer alan Hellenistik Çağa ait dönem kalıntıları ve Kınık kazı çalışmaları bulunmaktadır. “Mimarlık” konu alanında, kentsel kültürel miras alanlarında alan yönetimi deneyimleri hakkında bilgiler yer almaktadır.

“Güzel Sanatlar” konu alanında, Kastamonu ilindeki işletme tabelalarının kent estetiği, Çağdaş Türk resim sanatında Kastamonu taşbaskı motifleri, 19. yüzyıl’a ait Kur’an-ı Kerim’lerin tezyinat özellikleri, geleneksel baskı yöntemleri, Cemil Kızıl-kaya ahşap kalıp baskı koleksiyonu ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. “El Sanatları” konu alanında, Kastamonu ilinde turistik bebekler, Halk Kütüphanesi’nde bulunan yazma eserlerdeki Selçuklu tarzı Kur’an-ı Kerim ve hadis takımları cüzleri, Kas-tamonu Evrenye bıçağı, çarşaf bağlamaları motif özellikleri ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. “El Sanatları/Güzel Sanatlar” konu alanında, Kastamonu Yazma Eser Kütüphanesi’nde yer alan İrşâdü’l-Murîd İlä’l-Murat fi Tercemeti Mirsadi’l-İbâd adlı el yazması eserin tezyini, Kastamonu yazmacılık (Taş baskı) sanatı ve

ahşap kalıpların desen özellikleri, Kastamonu yöresinde kullanılan yöresel mutfak eşyalarının tasarımına yönelik konular ele alınmıştır. “El sanatları/giyim endüstrisi” konu alanında, Kastamonu Mimar Vedat Tek Kültür ve Sanat Merkezi Şapka Müzesinde bulunan başlık ve şapka kompozisyonlarının yeni tasarımlara yönelik konular ele alınmıştır. “El sanatları/Sanat tarihi” konu alanında, Kastamonu ve çevresi Türk halk işlemlerinin renk, desen ve kompozisyonunla ilgili bilgiler bulunmaktadır. El sanatları/Tekstil ve tekstil mühendisliği konu alanında, Kastamonu Şeyh Şabani Veli Vakıf Eserleri Müzesindeki kirkitli dokumaların incelenmesi ve üç boyutlu tasarımlarda uygulanabilirliğine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

“Halk Bilimi” konu alanında, uygulamalı halk bilimi, Kastamonu köy odaları, efsaneleri, Türk kültüründe çeyiz geleneği; “Halk Bilimi/Türk Dili ve Edebiyatı” konu alanında, Kastamonu masalları, Kastamonu kültürü üzerine Nail Tan’ın çalışmaları, Kastamonu halk anlatıları ve halk bilimi açıklamalı bibliyografyası; “Halk Bilimi/Müzik” konu alanında, köçeklik geleneği, geleneksel müzik pratiklerinde kemaneye yönelik konular ele alınmıştır. Bunun yanı sıra, “Müzik” konu alanında da Kastamonu’da köçeklik ve köçek müziği, Kastamonu kemesinin yapısı, Kastamonu türküleri, Kastamonu yöresi aşık musikisine yönelik araştırmalar bulunmaktadır.

“İşletme” konu alanında, girişimcilik, sosyal sermaye, tarihi kent dokuların imaj yönetimi, örgütsel vatandaşlık, motivasyon, inanç turizmi, yönetim sorunları, benlik imajı uyumu, tüketici ve hizmet sektörü, stratejik planlamaya yönelik konular ele alınmıştır. Ayrıca, “Turizm” konu alanında, Şeyh Şaban-ı Veli’nin yeri, inanç turizmine, gastronomi turizmine, Kastamonu konakları ve yöresel mutfakların tanıtımına yönelik konular bulunmaktadır. “Ağaç işleri” konu alanında yapılan çalışma, Kastamonu ağaç ürünlerinin piyasa yapısına ait bir değerlendirmedir. Bununla birlikte; “Enerji/İşletme” konu alanında da, enerji yönetimi uygulamalarının Kastamonu imalat işletmeleri ele alınmaktadır. “Ev ekonomisi” konu alanında, anne-babaların çocukları için oyuncak satın alma durumları ile ilgili çalışma yer almaktadır. “Bilim ve teknoloji” konu alanında, web destekli probleme dayalı öğrenme ortamlarının bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisine yönelik konular bulunmaktadır.

“Kamu Yönetimi” konu alanında, E-devlet uygulamaları, denetim algısı, il özel yönetimleri ve kırsal kalkınma; “Kamu yönetimi/Müzecilik” konu alanında, kültürel varlıklarımızdaki inovasyon; “Kamu yönetimi/Tarih” konu alanında, II. Meşrutiyet Dönemi Kastamonu emniyet teşkilatına yönelik çalışmalar görülmektedir. “Sosyoloji” konu alanında, Kastamonu yatırımlarının halk üzerindeki etkisi, kadın hareketlerine yönelik konular yer aldığı gibi “Siyasal Bilimler/Tarih” konu alanında da yerel basında Kastamonu’nun siyasî hayatı, milletvekilleri, Kastamonu basınında partilere yönelik konular ele alınmıştır.

“Halkla ilişkiler/İşletme” konu alanında, insan kaynakları; “Halkla ilişkiler/Siyasal bilimler” konu alanında siyasal iletişim araçlarına yönelik konular bulunmaktadır.

“Ekonomi” konu alanında, bölgesel kalkınma, kadın emeği ve istihdam, rekabet piyasası, ağaç ve orman ürünleri sanayisinde rekabet, işsizlik sorunu, dış ticaret yapısı, üniversitelerin kent ekonomilerine etkisi; “Ekonomi/Tarih” konu alanında 16. yüzyılda Kastamonu Sancağı Vakıf Tahrir Defteri, 19. yüzyıl ortasında Bolu eyaleti Kastamonu sancağına bağlı kazalardaki sosyo-ekonomik yapısı ile ilgili bilgilerin yer aldığı çalışmalar yer almaktadır. “Bankacılık” konu alanında, Kastamonu ilindeki banka müşterilerinin katılım (İslami) bankacılığı, tükenmişlik ile işten ayrılma niyeti ilişkisine yönelik konular bulunmaktadır. “Beslenme ve diyetetik” konu alanında, Kastamonu il merkezindeki sağlık çalışanlarının sağlıklı yemelerine ilişkin bilgi bulunmaktadır. “Giyim endüstrisi” konu alanında ise, el örgüsü patik motiflerine yönelik konular ele alınmaktadır.

Sonuç

Türkiye’de 1984-2020 yılları arasında sosyal alanında Kastamonu ili kapsamında hazırlanan 271 lisansüstü tez incelenmiştir. İnceleme doğrultusunda elde edilen sonuçlar çalışmanın amacı doğrultusunda cevap aranan sorular kapsamında yer verilerek, değerlendirilmiştir.

Lisansüstü tezlerin yayın yılına ilişkin bulgular incelendiğinde, 1984-2020 yılları arasında yayımlanan yüksek lisans tez sayısı 243, yayımlanan doktora tez sayısı ise 25, yayımlanan sanatta yeterlilik tez sayısı ise 3’tür. Sosyal bilim alanında Kastamonu ili üzerine yapılan ilk sanatta yeterlilik tezine 1992 yılında ulaşılabilmektedir. Yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre nicelik olarak daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak, üniversite kurumlarındaki lisansüstü programlarının (yüksek lisans ve doktora) yer alma durumları olabilir. Sosyal bilim alanında Kastamonu ili kapsamında yapılan yüksek lisans tezleri en fazla Kastamonu Üniversitesi’nde hazırlandığı görülmektedir. Bu durumun nedeni, il merkezinde yer alan bir üniversite ve lisansüstü eğitim veren kurum olmasından kaynaklı olabilir. Ayrıca, yapılan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğu “Tarih”, “Eğitim ve Öğretim” ve “İşletme” konu alanında olduğu görülmektedir. Bu alanlarda daha fazla çalışma olmasının nedeni, Kastamonu ilinin tarihi bir yapıya sahip olması, kültürel mirasın aktarılmasında önemli bir konumda bulunması, bulunduğu doğal yapısı anlamında birçok çalışmalara imkan sunması ve bu konu alanlarına ait lisansüstü programların yer almasından kaynaklı olabilir. Ancak, Kastamonu ili kapsamında yapılan çalışmaların olmasına rağmen bu çalışmadaki gibi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu nedenle, sosyal alanda yapılan tezler ile ilgili farklı il, ilçe ve köy merkezlerine yönelik benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aksoy, B. ve Kaplan, M. (2018). Türkiye'de harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yapılan tezlerin incelenmesi. 7. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (Eylül 2018) Bildiri Kitabı*, 1050-1075.
- Alkan, G. (2014). Türkiye'de muhasebe alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları üzerine bir araştırma (1984-2012). *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 61, 41-52.
- Alpaydın, Y. ve Erol, İ. (2017). Türkiye'de eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 23-41.
- Aşıcı, M. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1522-1542.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 55-77.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Türkiye'de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 70 - 90
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Yay. Haz.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 337-375). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çakıcı, Y. ve Ilgaz, G. (2011). 2004 yılı ilköğretim fen ve teknoloji programı ile ilgili 2005- 2010 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 35-47
- Coşkun, İ., Dündar, Ş. ve Parlak, C. (2014). Türkiye'de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Dilek, A., Baysan, S. ve Öztürk, A. A. (2018). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2).
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güleç, S. ve Hüdavendigar, M. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 24-36.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Kaya, M. F. (2013). Coğrafya eğitiminde yönelimler: 2012 yılına kadar yapılan lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 282-313.

- Kütükcü, A. (2017). Türkiye’de kadın liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 15, 26-47.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2017). Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 588-605.
- Oğuz Haçat, S. ve Demir, F . (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 948-973.
- Oğuz Haçat, S. ve Demir, F . (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2),116-145.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Özenç, M. ve Özenç, E. G. (2013). Sınıf öğretmenleri ile yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yöntem bölümü açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 133-141.
- Öner, G ve Öner, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerle yönelik bir analiz ve bibliyografya çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2) , 13-34 .
- Şahin, E. T., Karaaslanoğlu, F. ve Aknet, M. (2019). Türkiye’de pazarlama alanında yapılan lisansüstü tezlerin analitik incelemesi (2013-2018). *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4(3), 260-269.
- Şenyurt, S. ve Özer Özkan, Y. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksek Öğretim Kurulu Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. Resmi Gazete (Sayı: 29690), 20 Nisan 2016.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN İNSAN HAKLARI KONUSUNDA TEMEL BİLGİ VE FARKINDALIKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Sibel KİBAR¹

Giriş

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB) 1948 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda, 1949'da Türkiye Cumhuriyeti tarafından resmen kabul edilmiştir. Buna rağmen, bu hakların bilincinde olunması, bilinmesi, pratik yaşama geçirilmesi ne dünya devletlerinde ne de Türkiye'de halen tam olarak gerçekleştirilememiştir. İHEB'in birinci maddesi, "bütün insanların özgür, haysiyet ve haklar bakımından eşit doğduklarını" ortaya koyar. Bu bildirgenin benimsenmesinin ardından yetmiş yıldan fazla zaman geçmesine rağmen, dünyanın pek çok bölgesinde olduğu gibi, Türkiye'de de hala cinsiyet, ırk, dil, din ve mezhep temelli cinayetlerin işlendiğine, doğarken seçmediğimiz bu özelliklerimizin siyasi, toplumsal ve ekonomik yaşama katılımımızda kimi sorunlara neden olduğuna tanıklık etmekteyiz. Hem dünyada hem Türkiye'de cinsiyet, cinsel yönelim, ırk veya etnik köken, din veya inanış, zihinsel ve bedensel engellilik temelinde ayrımcılık içeren vakalar görülmektedir. İnsan hakları konusunda yasal düzenlemeler, ne yazık ki ayrımcılıkla mücadelede yetersiz kalmaktadır.

İnsan hakları ihlallerinin ve ayrımcılığın temel nedeninin büyük ölçüde yasaların yetkililer tarafından tam olarak uygulanmayışı olduğu düşünülebilir. Bu düşünce doğru olmakla birlikte, elbette başka pek çok (bu çalışmanın sınırlarını aşan) etken daha bulunmaktadır. Örneğin, insan hakları bildirge ve sözleşmeleri de kendi içinde kimi kavramsal ve hukuki sorunlar barındırabilirler. İnsan haklarına gündelik yaşamdan kopuk, tüm bireyler tarafından içselleştirilmesi imkânsız, devletler tarafından uygulanması güç, soyut ilkeler olarak da bakılmaktadır (bkz. Nikel, 2019). Ama üzerinde durulması gereken önemli bir neden de insanların kendi haklarının bilincinde olmamaları, haklarının ihlal edildiği durumlarda haklarını korumaya girişmemeleri ve başkalarını da hak sahibi eşit bireyler olarak görmemeleridir. İnsan haklarının topluma nüfuz etmesi, kimi yasal düzenlemelerin ötesinde, o toplumda yaşayan bireyler tarafından bu evrensel hakların benimsenmesini de gerektirir.

Türkiye'de son yıllarda artan şiddet olayları insan haklarının doğrudan ihlaliyle ilgilidir. Şiddet, açlık, yoksulluk, adaletsizlik, cinsiyete dayalı eşitsizlik,

¹ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, E-posta: skibar@kastamonu.edu.tr

farklılıklara tahammül göstermeme, engellilerin toplumsal yaşama katılımının sağlanamaması ve benzeri sorunlar, temel insan haklarının ciddi bir şekilde ihlal edildiğini göstermektedir. Böyle insan hakları ihlalleri sorunlarının, insan hakları metinlerinin pratik yaşama geçirilmemesiyle ilişkisi genelde kurulamamaktadır. İnsan hakları öncelikle kişi haklarıdır. Kişilerin bu konuda farkındalıklarının olması, öncelikle kendi haklarını korumaları ve sonra diğer bireyleri de insan olarak görüp, o kişilerin haklarını ihlal etmeme ödeviyle yükümlü olduklarının bilincine varmaları yolunda ilk basamaktır. Kadınların ve çocukların şiddete maruz kalmaları, öldürülmeleri, tecavüze, tacize uğramaları, kendilerini güvende hissetmemeleri temel haklarımızdan dahi yoksun olduğumuz kanaatini pekiştirmektedir. Bireyler, özellikle de kadınlar, haklarının peşine düşmek yerine kendilerini kamusal yaşamın dışında tutmaya çalışarak güvenliği evde bulacaklarını düşünmektedirler. Oysa hane içerisinde de aynı tehditler onları beklemektedir. Yoksulluk, fırsatlara ve kaynaklara erişimde eşitsizlik, sosyal adaletsizlik, tedavisi mümkün hastalıklardan ölmek, güvencesiz çalışmak gibi sorunlar da insanların yapısal olanaklarını gerçekleştirip geliştirebilmesinin genel önkoşullarıyla ilgilidir ve yine doğrudan insan haklarıyla ilgilidir. Engellilerin toplumsal yaşama katılımını kolaylaştırmayan binalar, toplu taşıma araçları, yollar, yaya geçitleri; kültürel, etnik, dini, cinsel yönelim gibi farklılıklara tolerans gösterilmemesi; insan hakları ihlalleri karşısında bu ihlalleri gerçekleştirenlere gerekli cezanın verilmemesi, yani cezasızlık olgusu da insan hakları sorunudur. İnsan hakları ihlallerinin ortadan kaldırılması büyük ölçüde yapısal ve hukuksal düzenlemelerden geçmektedir. Ancak bunun yanı sıra, bireylerin başka insanlara salt insan oldukları için değer vermeleri ve insan onuruna yaraşır bir şekilde davranmaları da bu sorunların çözümünde olmazsa olmaz bir koşuldur. Dolayısıyla, insan haklarının kurumların politikalarında temel kabul edilmesi ve insan hakları ihlallerinin önlenmesi devletin ödeviyken, vatandaşların ödevi de insan haklarını içselleştirmek olmalıdır.

Uluslararası Af Örgütü, İHEB'in kabul edilmesinin altmışıncı yılı sebebiyle, "Türkiye'de İnsan Hakları ve İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'ne İlişkin Farkındalık Araştırması" yürütmüş ve raporunu 2009 yılında yayımlamıştır. 18 büyük ilde kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma, İHEB'in ve bu bildirgede yer alan temel haklardan dokuzunun bilinirliği ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Uluslararası Af Örgütü'nün ve 60. Yıl Projesi'nin de bilinirliğini saptamaya çalışmıştır. Raporda neden bu dokuz maddenin seçildiği belirtilmemiştir. Bu dokuz maddenin hepsi de literatürde 'negatif haklar' olarak bilinen kişi dokunulmazlığını korumaya yönelik haklardan oluşmaktadır ve araştırma sonuçlarına göre bilinirlikleri 61,9-67,5 arasında değişmektedir. Bu raporda üniversite öğrencilerinin farkındalıkları ayrı olarak ele alınmamıştır (Uluslararası Af Örgütü, 2009).

Türkiye’de insan haklarının çeşitli alt başlıklarına ilişkin farkındalık araştırmaları yapılmıştır. İnsan Hakları Araştırma Derneği’nin raporları, mülteciler, sığınmacılar, çocuk askerler, nefret söylemleri ve nefret suçları gibi insan hakları ihlallerini konu edinmektedir (bkz. <https://ihop.org.tr/tag/insan-haklari-arastirmalari-derneği/>). Özellikle, engelliler ve insan haklarını konu edinen çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı ortaklaşa, Türkiye’deki engelli bireyler üzerine araştırmalar yapmış, farkındalığı ölçmüş ve engellilik konusunda geçerli olması gereken yaklaşımın insan hakları temelli yaklaşım olduğu sonucunu ortaya koymuştur (AÇEV, 2017; ayrıca örneğin bkz. Gül, 2008). Türkiye Adalet Akademisi’nin “Yargıda İfade Özgürlüğüne Yönelik Farkındalığın Arttırılması Projesi Alan Araştırma Raporu” da insan haklarına dair farkındalık araştırmasına bir diğer örnektir (Göregenli ve Coklar, 2013). Hasta haklarının farkındalığına ilişkin sağlığı ve tıp etiği alanlarında çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (bkz. Kırılmaz ve diğerleri, 2018). Bu araştırmalara bir bütün olarak bakıldığında, Türkiye’de insan hakları konusu kapsamında değerlendirilebilecek farkındalık araştırmaları; hasta hakları, engelli hakları, kadın hakları, farklı cinsel yönelimler ve yargı, hastaneler, okullar gibi belirli alanlara odaklanılmıştır. Üniversite öğrencileri arasında, üniversite gençliğinin insan hakları farkındalığını ve bilgisini ölçen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma hem sadece üniversite öğrencinin insan hakları farkındalığını ve bilgisini ortaya koyması yönüyle alanyazında yapılan ilk araştırma niteliğinde olduğu söylenebilir. Bunun dışında araştırmanın konu itibarıyla orta ölçekte bir Anadolu şehrinde yapılmış ilk araştırma olması bakımından da dikkat çekicidir. Diğer yandan araştırmanın bulgu ve sonuçlarının ailenin, okulun, ders kitaplarının, basın yayın organlarının ve sosyal medyanın insan haklarını yayma konusundaki etkilerine dair veri sağlanması, sorunun hangi kaynaklar aracılığıyla çözülebileceğini gösterebilecek ve insan haklarını temel alan projeler ve eğitim modelleri geliştirmenin zeminini oluşturabileceği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencileri haklarla ve ödevlerle donatılmış birer vatandaşlardır. Üniversite öğrencileri hâlihazırda bu toplumun siyasi yaşantısına katkı koyabilecek erişkinliktedirler; oy kullanabilirler. Toplumun karar alma ve toplumu yeneden üretme sürecine hâlihazırda aktif bir biçimde katılırlar ve ileriki profesyonel yaşamlarında bu rolleri artacaktır. Eğitimlerini tamamladıklarında da çeşitli alanlarda üretim sürecine katılırlar. Bazıları, öğretmen olarak yeni nesillerin yetiştirilmesinde görev alır. Üniversite öğrencilerinin ayrımcı önyargılarının ve davranışlarının giderilmesi, bugün yaşanan insan hakları sorunlarının çözümünde ve gelecek nesillerin bu bilinçle yetişmesinde hayati önem taşır. Dolayısıyla, üniversite düzeyi, bireylerin temel insan haklarının farkındalığına ve bilgisine sahip olmak için önemli bir basamaktır. Yapılan bu çalışmanın amacı Kastamonu Üniversitesi

öğrencilerinin İHEB konusunda farkındalıklarını ve bilgilerini ortaya koymaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin insan haklarına ilişkin görüşleri nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin insan hakları ihlallerine tanıklık etme durumları nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Evrensel insan haklarına ilişkin farkındalığı ve temel bilgi düzeyini araştıran ve üniversite öğrencileri arasındaki mevcut durumu ortaya koyan bu çalışmada tarama modeline başvurulmuştur. Şimşek'in (2012) ifade ettiği gibi tarama modeli genel olarak var olan durumu ya da gerçekliği olduğu gibi araştırıp açıklamayı hedeflemektedir. Bu modelde, araştırma konusuna ilişkin şu andaki veya geçmişteki verilerin sistematik bir biçimde ele alınmaktadır. Böylece, araştırmada üzerinde durulan konu ile ilgili dağınık veriler bir araya getirilir, düzenlenir ve çözümlenir. De Vaus'a (1990; akt. Şavran, 2012) göre, bir araştırmanın tarama modeli olabilmesi için birkaç ön koşula sahip olması gerekmektedir. Bunlar; (1) Araştırmanın evrenin uygun büyüklükte bir örneklem seçilmesi, (2) Araştırma verilerinin anket, ölçek, görüşme formu vb. standart bir veri toplama aracıyla toplanması ve (3) Elde edilen verilerin istatistiksel olarak çözümlenebilmesidir. Buradan hareketle araştırmamanın geniş bir çalışma grubu üzerinden yürütülmesi, verilerin standart bir veri toplama aracı ile elde edilmesi ve elde edilen verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi nedeniyle bu araştırma tarama modelinde bir araştırma özelliğini taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 18-25 yaş arasındaki birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubu olarak, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, insan hakları bilgisi ve farkındalığı konusunda üniversitede geçirdikleri sürenin herhangi bir fark yaratıp yaratmadığına bakılmak istenmesidir. Bu doğrultuda Kastamonu Üniversitesi bünyesinde yer alan fakülte ve yüksekokulları arasında hem birinci ve dördüncü sınıfta öğrencisi olanlar araştırma grubuna dâhil edilmiştir. Bu ölçütü karşılamayan diğer fakülte ve yüksekokullar araştırmanın çalışma grubunun dışında tutulmuştur. Buna göre, araştırma grubuna sekiz fakülte ve bir yüksekokul bulunmaktadır. Bunlar; Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İletişim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Orman Fakültesi, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi ve Turizm Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'dur.

Araştırma gurubuna dâhil edilecek öğrencilerin belirlenmesinde kolay örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bunun nedeni ise bu örnekleme yöntemi araştırmaya katılmak isteyen bireylerin tümünün örnekleme katılmasına izin vermesidir. Bunun dışında, bu yöntem araştırmacıya zaman, para ve işgücü kayıpları bakımından tasarruf da sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Aygün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Ural ve Kılıç, 2013). Creswell (2012), bu yöntemden Ancak bu yöntem, araştırmacıya belirtilen konularda bir avantaj sağlasa da seçkisizlik sağlamadığından dolayı elde edilen sonuçların evrene genellenmesi söz konusu olmadığını belirtmektedir.

Araştırmaya toplamda 891 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Cinsiyet				Toplam		
	Kadın		Erkek		n	%	
	n	%	n	%			
Eğitim	72	9,3	29	3,7	101	13,0	
Fen-Edebiyat	80	10,3	17	2,2	97	12,5	
Orman	11	1,4	35	4,5	46	5,9	
İlahiyat	39	5,0	36	4,7	75	9,7	
İletişim	63	8,1	59	7,6	122	15,8	
Fakülte	İktisadi-İdari Bilimler	51	6,6	45	5,8	96	12,4
Mühendislik-Mimarlık	8	1,0	3	0,4	11	1,4	
Turizm	40	5,2	41	5,3	81	10,5	
Sağlık Bilimleri	64	8,3	20	2,6	84	10,9	
Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu (BESYO)	26	3,4	35	4,5	61	7,9	
Sınıf	1.	240	31,0	185	23,9	425	54,9
	2.	17	2,2	8	1,0	20	3,2
	4.	197	25,5	127	16,4	324	41,9
Anne Eğitim Düzeyi	Okur Yazar Değil	24	3,1	30	3,9	54	7,0
	Okur-Yazar	21	2,7	23	3,0	44	5,7
	İlkokul	253	32,7	151	19,5	404	52,2
	Ortaokul	62	8,0	55	7,1	117	15,1
	Lise	62	8,0	41	5,3	103	13,3
Yüksekokul ve Üzeri	32	4,1	20	2,6	52	6,7	

	Okur-Yazar	12	1,5	20	2,6	32	4,1
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	149	19,3	105	13,6	254	32,8
	Ortaokul	95	12,3	57	7,4	152	19,6
	Lise	136	17,6	91	11,8	227	29,3
	Yüksekokul ve Üzeri	62	8,0	47	6,1	109	14,1
Liseyi Okuduğu Yer	Köy	9	1,2	9	1,2	18	2,3
	İlçe	212	27,4	143	18,5	355	45,9
	İl Merkezi	233	30,1	168	21,7	401	51,8
Lise Türü	Özel	19	2,5	16	2,1	35	4,6
	Genel (Devlet)	320	41,3	197	25,5	517	66,8
	Meslek (Devlet)	115	14,9	107	13,8	222	28,7
	Toplam	454	58,7	320	41,3	774	100,0

Tablo 1'e bakıldığında görüleceği üzere, çalışmaya katılanların 454'ü (%58,7), 320'ü (%41,3) erkek öğrencidir. Çalışmaya katılan 774 katılımcının 101'i (%13,0) Eğitim Fakültesinde, 97'si (%12,5) Fen-Edebiyat Fakültesinde, 46'sı (%5,9) Orman Fakültesinde, 75'i (%9,7) İlahiyat Fakültesinde, 122'si (%15,8) İletişim Fakültesinde, 96'sı (%12,4) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, 11'i (1,4) Mühendislik-Mimarlık Fakültesinde, 81'i Turizm Fakültesinde, 84'ü (%10,9) Sağlık Bilimleri Fakültesinde ve 61'i (%7,9) ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda (BES-YO) öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 425'i (%54,9) birinci sınıfta okurken, 20 (%3,2) katılımcı 2. sınıf ve 324 (%41,9) katılımcı ise 4. sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyine bakıldığında, 54'ünün (%7,0) annesi okur-yazar değilken 44'ünün (%5,7) annesi ve 32 (%4,1) katılımcının babası okur-yazar, 404 (%52,2) katılımcının annesi ve 254 (%32,8) babası ilkokul, 117 (%15,1) katılımcının annesi ve 152 (%19,6) katılımcının babası ortaokul, 103 (%13,3) katılımcının annesi ve 227 (%29,3) katılımcının babası lise eğitimi alırken 52 (%6,7) katılımcının annesi ve 109 (%14,1) katılımcının babası ise yüksekokul ve üstünde eğitim almıştır. Diğer yandan öğrencilerin 401'i (%51,8) lise eğitimini il merkezinde alırken, 355'i (%45,9) ilçe ve 18'i (%2,3) ise lise eğitimlerini köyde tamamlamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin 35'i (%4,6) liseyi özel okulda tamamlarken, 517'si (%66,8) genel lise (devlet) ve 222'si (%28,7) meslek lisesi mezunudur.

Veri Toplama Aracı: Üniversite Öğrencilerinin İnsan Hakları Farkındalığını ve Bilgisini Ölçme Anketi

Araştırmada veri toplama aracı olarak ankete başvurulmuştur. Anket araştırmalarda herhangi bir araştırma konusu ile ilgili olarak çok sayıda bireyin bilgi

ve deneyimlerini ortaya koymaya amaçlayan sistematik soru formudur (Baloğlu, 2006). Ankette yer alan soruların hazırlanmasından önce alinyazında benzer araştırmalar gözden geçirilmiştir. Bu soruların yanıtını aramak için yapılan literatür taramasında Uzak Doğu Asya ve Pasifik bölgesinde üniversite düzeyinde olmasa da öğrencilerin insan hakları farkındalığını araştırılan çalışmalar olduğu görülmüştür. UNESCO'nun önderliğinde kurulan Asya-Pasifik Uluslararası Eğitim ve Değerler Eğitimi Ağı (APNIEVE) Asya-Pasifik bölgesindeki ülkelerdeki eğitimi insan hakları temeli hale getirme uğraşı veren bir birliktir. Ayrıca aynı amaç doğrultusunda merkezi Japonya'da bulunan Asya-Pasifik İnsan Hakları Bilgi Merkezi (HURIGHTS OSAKA) kurulmuştur. Bu kuruluşların Asya-Pasifik bölgesinde bulunan ülkelerdeki okullarda yürüttüğü araştırmalar bölgedeki ülkelerin öğrencilerinin ve öğretmenlerin insan haklarını konusunda farkındalığını, bilgilerini, bilgilerinin kaynaklarını ve somut durumlar karşısındaki tepkilerinden insan hakları ilke ve değerlerini içselleştirip içselleştiremediklerini ortaya koymuştur. On bir yıl süren bu araştırmalar, bu çalışma için kaynak teşkil etmiştir (özellikle bkz. Filipinler'de yapılan araştırma: Nava ve diğerleri., 2005; Malezya: SUHAKAM (Malezya İnsan Hakları Komisyonu), 2005; Yeni Zelanda: McGruddy, 2005; Asya-Pasifik: De Leo, 2005). Araştırmanın konusu bildirgenin bilinirliği ve evrensel insan haklarının farkındalığı olduğundan, coğrafi ve kültürel farklılıkların araştırmanın sorularının hazırlanmasında bir etkisi olmamıştır.

Yapılan bu çalışmalardan sonra bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bunun ardından taslak bir anket hazırlanmıştır. Söz konusu bu anketin kapsam geçerliğini sağlamak için on kişilik bir uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir. Ancak alan çıkmadan önce de iki öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Böylece soruların okunup anlaşılmasında bir sorun olmadığı ortaya konulmuş ve ardından alanda uygulanmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin İnsan Hakları Farkındalığını ve Bilgisini Ölçme Anketi iki kısımdan oluşmaktadır. Anketin ilk kısmı demografik verileri içermektedir. Bu kısımda ankete katılan öğrencilerin ilköğretim ve lise eğitimini nerede tamamladığı, anne ve babasının eğitim durumu, cinsiyeti, öğrenim hayatı boyunca bir eğitim kurumundan insan hakları dersi alıp almadığı ve okuduğu bölümde kaçınıcı sınıfta olduğu sorulmuştur.

Anketin ikinci kısmında 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne ve bu bildirmede yer alan temel insan haklarına ilişkin farkındalık ve bilgi içeren sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Anket hazırlanmasının ardından Kastamonu Üniversitesi Etik Kurul'dan (Bahar, 2015), araştırmanın yapılabilmesi ve veri toplama aracının uygulanması için gerekli izin alınmıştır. Araştırmanın kapsamında yer alan fakültelerde birinci ve dördüncü sınıflara ders veren öğretim üyeleriyle görüşülerek, anketin uygulanmasını kabul eden öğretim üyelerinin 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde verdikleri derslerinde anket uygulanmıştır. Anketin başında yer alan bilgi notu, anket uygulanmadan önce öğrencilere okunmuştur. Çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olarak uygulandığı ve ankete isimlerini yazmamaları gerektiği vurgulanmıştır. Ankete katılmak isteyen ve Türkçe bilen öğrencilere anket dağıtılarak, doldurmaları istenmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler araştırmanın dışında bırakılmıştır. Metinde geçen bazı ifadeleri Türkçeye hâkim olmadıklarından anlamadıkları görülmüş ve anketin güvenilirliği için, çalışmaya katılmamaları istenmiştir.

Çalışmaya katılmalarına yönelik öğrencilere dağıtılan toplam anket sayısı 900 olup bunlardan 850'si öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Doldurulan anketlerden 76 tanesi yanlış veya eksik doldurulmasından dolayı çalışmadan çıkarılmış ve verilerin analizi 774 anket üzerinden yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 13.0 programı kullanılmış olup, betimsel istatistik yöntemleri (frekans, yüzde hesabı) ve ki-kare testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma için hazırlanan soru formunun ilk bölümünde cinsiyet, annenin ve babanın eğitim durumu, lise eğitimini şehir merkezinde alıp almadığı, liseyi devlet okulunda mı özel bir okulda mı tamamladığı gibi sorulmuştur. Ancak bu değişkenlerle katılımcıların insan hakları bilgisi ve farkındalığıyla arasında dikkate değer bir ilişki saptanmamıştır. Katılımcıların öğrenim hayatları boyunca insan hakları dersi almış olmaları ve İHEB'i duyma ve kimi maddelerini bilmeleri arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir.

Tablo 2'de insan hakları dersi almış olmakla İHEB'i (ve Türkiye'nin kabul ettiği), sonraki diğer bazı insan hakları sözleşmelerini (Kadına Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi), İHEB'e farkındalıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin İHEB'e Yönelik Farkındalıkları

	Madde X ² P	
İnsan hakları dersi alma ile İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni duyma arasındaki ilişki	18,09	.000
İnsan hakları dersi alma ile İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 1949 yılında Türkiye'de resmi olarak kabul edilmesini bilme arasındaki ilişki	39,55	.000
İnsan hakları dersi alma ile İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni okuma arasındaki ilişki	22,47	.000
İnsan hakları dersi alma ile Çocuk hakları Sözleşmesi'ni duyma arasındaki ilişki	17,08	.000
İnsan hakları dersi alma ile Kadına Karşı her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'ni duyma arasındaki ilişki	11,74	.000
İnsan hakları dersi alma ile M1'i bilme arasındaki ilişki	2,66	.103
İnsan hakları dersi alma ile M2'yi bilme arasındaki ilişki	.295	.587
İnsan hakları dersi alma ile M3'ü bilme arasındaki ilişki	.001	.970
İnsan hakları dersi alma ile M4'ü bilme arasındaki ilişki	.187	.666
İnsan hakları dersi alma ile M5'i bilme arasındaki ilişki	.000	.993
İnsan hakları dersi alma ile M6'yı bilme arasındaki ilişki	1.38	.239
İnsan hakları dersi alma ile M7'yi bilme arasındaki ilişki	.059	.808
İnsan hakları dersi alma ile M8'i bilme arasındaki ilişki	1.83	.177
İnsan hakları dersi alma ile M9'u bilme arasındaki ilişki	1.37	.243
İnsan hakları dersi alma ile M10'u bilme arasındaki ilişki	.001	.980
İnsan hakları dersi alma ile M11'i bilme arasındaki ilişki	.281	.596
İnsan hakları dersi alma ile M12'yi bilme arasındaki ilişki	.043	.836
İnsan hakları dersi alma ile M13'ü bilme arasındaki ilişki	.359	.549
İnsan hakları dersi alma ile M14'ü bilme arasındaki ilişki	4.63	.031
İnsan hakları dersi alma ile M15'i bilme arasındaki ilişki	.799	.372
İnsan hakları dersi alma ile M16'yı bilme arasındaki ilişki	.739	.390

Tablo 2'ye göre katılımcıların insan hakları dersi almaları ile İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni duymaları arasındaki ilişkinin analiz edildiği ki-kare sonuçlarına göre $P=0,000 < 0,05$ olup, buna göre İnsan hakları dersi almış olan 202 katılımcının 29'u (%14,4) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesini hiç duymamışken insan hakları dersi almayan 572 katılımcının 169'u (%29,5) bildirgeyi hiç duymadıklarını belirterek istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmıştır. İnsan hakları dersi alma ile İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 1949 yılında Türkiye'de resmi olarak kabul edilmesini bilme arasındaki ilişkinin analiz edildiği ki-kare sonuçlarına göre $P=0,000 < 0,05$ olup, buna göre insan hakları dersi almış olan 202 katılımcının 92'si

(%45,5) Türkiye'de kabul edilme tarihini bilmezken insan hakları dersi almayan 572 katılımcının 402'si (70,3) kabul edilme tarihini bilemeyerek anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Katılımcıların insan hakları dersi almaları ile İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni okuma arasındaki ilişkinin analiz edildiği ki-kare sonuçlarına göre $P=0,000 < 0,05$ olup, buna göre insan hakları dersi almış olan 202 katılımcının 161'i (%79,7) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesini hiç okumamışken insan hakları dersi almayan 572 katılımcının 526'sı (%29,5) bildirgeyi hiç okumadıklarını belirterek istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Katılımcıların insan hakları dersi almaları ile Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni duyma arasındaki ilişkinin analiz edildiği ki-kare sonuçlarına göre $P=0,000 < 0,05$ olup, buna göre İnsan hakları dersi almış olan 202 katılımcının 44'ü (%21,8) Çocuk Hakları Sözleşmesi duymamışken insan hakları dersi almayan 572 katılımcının 216'sı (%37,8) bildirgeyi hiç duymadıklarını belirterek istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Katılımcıların İnsan Hakları Dersi almaları ile Kadına Karşı her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'ni duyma arasındaki ilişkinin analiz edildiği ki-kare sonuçlarına göre $P=0,000 < 0,05$ olup, buna göre insan hakları dersi almış olan 202 katılımcının 120'si (%59,4) Kadına Karşı her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'ni duymamışken insan hakları dersi almayan 572 katılımcının 414'ü (%72,4) bildirgeyi hiç duymadıklarını belirterek istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Katılımcıların insan hakları dersi almaları ile İnsan hakları Evrensel Bildirgesi'nin maddelerini bilme arasındaki ilişkinin incelendiği ki-kare sonuçlarına göre Madde-24 "Herkesin belirli dönemlerde ücretli dinlenme iznine çıkmaya hakkı vardır" maddesi hariç diğer maddelerin hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

İHEB'i duyup duymadığı sorusuna, ankete katılan öğrencilerin %74,4'ünün "duyduğunu" belirtmesi yüksek bir oran gibi görünse de bu bildirge insan hakları metinleri bakımından en temel metin olduğundan ve duymayanların sayısı 223 olduğundan, bu oran esasen yüksek değildir. Bu anketin üniversite öğrencileri arasında yapıldığı dikkate alınır, 223 kişinin bu temel metni duymamış olması, temel eğitimin ve üniversite eğitiminin bu konuya özel bir önem vermesi gerektiğini gösteriyor. Özellikle, BESYO öğrencileri arasında "duymadım" diyenlerinin oranının (%51,4) duyanlardan fazla olması dikkat çekicidir.

İkinci soruda İHEB'i hangi kaynaktan duydukları sorulmaktadır. Okuldan duyanların sayısı 417'dir. Ailenin bilgilendirici rolünün diğer kaynaklara bakıldığında en az olduğunu görülmektedir. Aileden duyduğunu söyleyenlerin sayısı yalnızca 52'dir. İHEB'i televizyondan duyanların sayısı 263'tür. Bu rakamla televizyon, okuldan sonra ikinci sırada gelmektedir. İnternette bu metin hakkında bilgi edinilenlerin sayısı 211; oranı ise 23,7'dir. Türkiye'nin İHEB'i kabul ettiğinin

bilgisine sahip olup olmadıklarını soran üçüncü soruya, katılımcıların 557'si yani %62,5'i hayır cevabını vermişlerdir. Dördüncü soru, İHEB'i kaç kişinin okuduğunu öğrenmeyi amaçlamaktadır. Ankete katılanlardan yalnızca 96 kişinin okuduğu, 779 kişininse okumadığı görülmektedir. İnsan hakları temel metinlerinin okunmamasıyla, insan hakları ihlallerinin de neler olduğunun bilinmemesi birbirleriyle bağlantılı görülmektedir. Bu konuyla ilgili onuncu ve on birinci sorulara bakıldığında, neyin insan hakları ihlali olduğunun bile bilinmediği açıkça görülecektir. On ve on birinci sorular birlikte ele alındığında bir çelişki varmış gibi görünmektedir. Onuncu soruda insan hakları ihlallerine tanıklık etmediklerini söyleyen katılımcıların çoğu, on birinci soruda işaretleme yapmıştır. "İhlale tanıklık ettiniz mi?" sorusuna hayır diyenler arasından da bir kısmı seçenekler sunulduğunda bu seçeneklere şahit olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3'te öğrencilerin insan hakları ihaleline tanıklık etme durumlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 3. İnsan Hakları İhlallerine Tanıklık Etme Durumları

	İnsan hakları İhlali Türü	Tanıklık Etme Durumu	
		Ettim	Etmedim
		n	n
		%	%
Kadına Yönelik Şiddet	Ettim	423	25
		54,7	3,2
	Etmedim	156	170
		20,2	22,0
İfade Özgürlüğü	Ettim	379	16
		49,0	2,1
	Etmedim	200	179
		25,8	23,1
Bedensel Engelliler Yönelik	Ettim	130	2
		16,8	0,3
	Etmedim	449	193
		58,0	24,9
Çocuk İstismarı	Ettim	323	16
		41,7	2,1
	Etmedim	256	179
		33,1	23,1

Tablo 3'te görüleceği gibi, çalışmaya katılan 774 katılımcının 579'u (%74,8) insan hakları ihlaline yaşamında en az bir sefer tanıklık ettiğini belirtirken 195 (%25,2) katılımcı ise tanıklık etmediğini belirtmiştir. İnsan hakları ihlaline tanıklık ettiğini belirten 579 katılımcının 423'ü (%54,7) kadına yönelik şiddete, 379'u (49,0) ifade özgürlüğüne, 130'u (16,8) bedensel engelliler yönelik ihlaller ve 256'sı (33,1) ise çocuk istismarına ve ihmeline tanıklık ettiğini bildirmiştir. Hiçbir insan hakları ihlaline tanıklık etmediğini bildiren 423 katılımcıdan 63'ü ise insan hakları ihlallerinden en az birine tanıklık ettiğini belirtmiştir. Bu katılımcıların 25'i (%3,2) kadına yönelik şiddete, 16'sı (%2,1) ifade özgürlüğüne, 2'si (%0,3) bedensel engellilere yönelik ihlale ve 16'sı (%2,1) çocuk istismarına ve ihmeline tanıklık ettiğini bildirmiştir. Katılımcıların en çok tanıklık ettikleri ihmal türü 448 (%57,9) katılımcı ile kadına yönelik şiddet olurken, en az tanıklık edilen ihmal türü ise 132 (%17,1) katılımcı ile bedensel engellilere yönelik ihmal türü olmuştur. Katılımcıların 59'nun hem ihmale tanıklık etmemiş olduklarını belirtmeleri hem de tanık oldukları ihmal türleri arasından en az birini belirtmiş olmaları bazı ihmallerin insan hakları ihmali olduğunu bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın genel amacı, temelde İHEB'in Kastamonu Üniversitesi öğrencileri arasında bilinirliğini ölçmektir. Elde edilen sonuçlar bütünsel olarak değerlendirildiğinde, İHEB'in üniversite öğrencileri arasında bilinirlik düzeyinin yüksek olması rağmen bildirgenin ve içeriğinin insan haklarına ilişkin ders almış olanlar tarafından daha çok benimsendiği görülmektedir. Bildirgeye ilişkin ailelerin çocuklarını bilgilendirme konusunda bilgi kaynağı olarak gerilerde kalmış olması, çocukların insan haklarını içselleştirmesi ve birincil sosyalizasyon sürecinde yaşam pratiklerinin bir parçası haline getirmeleri noktasında önemli bir eksik olduğu ve temel eğitim sürecinde okullarda konuya ilişkin aile eğitimlerinin verilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Katılımcıların insan hakları ihlaline hiç tanıklık etmemiş olduklarını bildirmelerine rağmen bazı insan hakları ihlallerine tanıklık ettiklerini daha sonra işaretlemiş olmaları çalışmanın sonuçları açısından oldukça önemlidir, çünkü bu durum teorik olarak sahip olunan bir bilginin pratik uygulamaya geçmesi konusunda sıkıntı olduğunu göstermektedir. Bunun temel nedeni aile uygulamalarında gözlemlenen bazı uygulamaların çocuklar tarafından süreç içerisinde içselleştirildiğini ve hatalı olduğu bilinse dahi duyarsızlık geliştirildiğini göstermektedir.

İHEB'in bilinirliğinde okulun başat kaynak olduğu görülmektedir; dolayısıyla bu kaynağın daha iyi değerlendirilmesi ve okullarda insan hakları dersinin planlı ve sistemli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Bireyin toplumsallaşma

sürecinde ilk eğitimini aileden aldığı ve ileride nasıl bir birey olacağını aileden model aldığı düşünülürse, ailelerin insan hakları konusunda pek bilgilendirici olmaması üzücüdür. Yaşam boyu eğitim kapsamında, ailelerin de insan hakları konusunda bilgilendirilmesi sonucu çıkarılabilir. İl/ilçe İnsan Hakları Kurulları bu konuda eğitimler ve farkındalık kampanyaları yapabilir. Televizyon vatandaş eğitiminde ve bireyin sosyalizasyon sürecinde önemli bir kaynaktır. Bu sonuç da bunu göstermektedir. Televizyonun daha etkili kullanılması için, TBMM İnsan Hakları Komisyonu RTÜK'e tavsiyelerde bulunmalı ve bu konuda kamu spotları hazırlanmalıdır. Günümüzdeki üniversite öğrencilerinin internete erişimleri ve internet başında geçirdikleri zaman düşünüldüğünde, bu oranın az olduğu görülmektedir. Hayatlarımızda bu denli yer etmiş bir kaynağın insan hakları açısından daha iyi kullanılmasına yönelik kafa yorulmalıdır. İnternet öğretici bir kaynak olarak düşünülmeli ve eğitim kurumları insan haklarına yönelik farkındalık ve bilgi içeren yayınları internet üzerinden yaygınlaştırmayı planlamalıdır. Üniversite öğrencileri, birer vatandaş olarak, Türkiye'nin bu metne imza atan bir taraf olduğunu çoğunlukla (%62,5 oranında) bilmemektedirler. Aynı zamanda, bu sonuç öğrencilerin hak ihlalleriyle karşılaştıklarında, yasalar çerçevesinde bunun bir ihlal olup olmadığını, kimi nereye şikâyet edeceklerini ve devletin bu konudaki sorumluluğunu da bilmediklerini de işaret etmektedir. Dolayısıyla, yukarıda belirtildiği gibi, eğitim kurumları, televizyon ve internet insan hakları konusunda duyarlı davranmalı ve Türkiye'nin de İHEB'e bir taraf olduğunu belirten eğitimler ve yayımlar yapmalıdır. Bu yayınların, temel hakların ihlali durumunda başvurulacak kurumları da tanıtmaları önemlidir. Araştırmanın ortaya koyduğu üzere, insan haklarıyla ilgili faaliyet gösteren resmi kurum ve kuruluşlardan katılımcılar arasında en bilineni Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'dir. Türkiye'deki TBMM İnsan Hakları Komisyonu'nun ve İl ve İlçe İnsan Hakları Kurumlarının varlığı ve işlevleri konusunda da tanıtımlar yapılmalıdır.

Anketin son bölümünde İHEB'in bazı önemli maddelerinin bilinip bilinmediği sorulmaktadır. Sorulan maddelerin çoğu, katılımcıların geneli tarafından biliniyor olsa da, sosyal devlet anlayışının da temelinde yatan pozitif haklar olarak adlandırılan azı hakların yeterince bilinmediği görülmektedir. Yirmi beşinci soruda bilinip bilinmediği sorulan, İHEB'in 13. Maddesi "Herkesin herhangi bir devletin sınırları dahilince serbestçe dolaşma ve yerleşme hakkına sahiptir" ifadesi, katılımcıların en az bildiği maddedir. Otuz birinci soruda "herkesin belirli dönemlerde ücretli dinlenme iznine çıkma hakkı"nın olduğunu belirten, İHEB'in 14. Maddesi de bilinmemektedir. Otuz ikinci soruda yer alan İHEB'in 23. Maddesinin 4.) Benti "Herkesin çıkarlarını korumak için sendika kurmaya veya sendikaya üye olmaya hakkı vardır." katılımcıların yaklaşık üçte birlik kısmı tarafından bilinme-

mektedir. Benzer şekilde, anketin otuz üçüncü sorusu olan İHEB'in 25. Maddesi, "işsizlik, hastalık, sakatlık, dulluk ve yaşlılık gibi kişinin kendi iradesi dışında bir durumla karşılaştığında sosyal güvenlik hakkına sahip olma hakkı" da az bilinen maddelerdendir. Bu noktada, pozitif hakları negatif haklar kadar bilinmediği açıkça görülebilmektedir. Negatif haklar kısaca dokunulmazlıklardır, pozitif haklar da devletin veya benzeri bir kurumun sağlaması gereken haklardır. İHEB ve sonraki temel insan hakları sözleşmelerinde böyle bir ayırım yapılmamasına rağmen, bazı çağdaş felsefeciler haklar arasında böyle bir ayırma gitmişlerdir (Negatif ve pozitif haklar arasındaki farklara ilişkin bkz. Parkan, 2006). Araştırmanın gösterdiği gibi, "ücretli dinlenme", "sosyal yardım ve güvenlik" hakları gibi hakların az bilinirliği, bu pozitif hakların daha çok duyurulması gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Kastamonu Üniversitesi öğrencileri arasında yürütülen bu çalışmadan elde edilen verilerle, üniversitelerde insan hakları dersi verilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Çotuksöken'in önerisini yinelemek gerekirse: "Yükseköğretim kurumlarında yaklaşık olarak 1982 yılından beri "Ortak Zorunlu Dersler" ya da "Üniversite Zorunlu Dersleri" adı altında verilen derslere "İnsan Hakları Dersi" de eklenmelidir (Çotuksöken, 2012, s. 61). İnsan hakları dersi, insan hakları farkındalığı ve bilgisi için sağlam bir zemin sağlayacaktır. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin bazı bölümlerinde demokrasi ve insan hakları, vatandaşlık bilgisi dersleri zorunlu olarak okutulmaktadır. Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.'de her iki ders okutulurken, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünde vatandaşlık eğitimi dersi vardı. Ancak yeniden düzenlenen 2018 öğretmen yetiştirme programında tüm eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik seçmeli genel kültür dersi olarak "insan hakları ve demokrasi eğitimi" dersi açılmıştır.

Ancak eğitimin kendi başına her türlü insan hakları ihlalinin önlemeye yetecek bir araç olduğu iddia edilmemektedir. Eğitim de diğer toplumsal kurumlar gibi, toplumsal dinamiklerden, tarihsel süreçlerden bağımsız bir alan değildir. Buna rağmen, insan hakları farkındalığının ve duyarlılığının kazandırılmasını amaçlayan bir eğitim programıyla, sorunların çözümüne insan hakları temelli bir yaklaşım getirilebilir. Ayrıca eğitimi yalnızca okullarla sınırlandırmamak gerekir. Ailede alınan eğitimin, kitle iletişim araçlarının ve sosyal medyanın rolü de düşünülmelidir.

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi 2002 tarihinden itibaren defaatle, Avrupa Konseyi üyesi ülkelerin eğitim politikalarının insan hakları temelli olması gerektiği yönünde Tavsiye Kararları almıştır (bkz. Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesinin 11 Mayıs 2010 tarihinde kabul ettiği, CM/Rec (2010)7 sayılı Tavsiye Kararı ve açıklayıcı not). Avrupa Konseyi Devlet ve Hükümet Başkanları 2. Zirvesinde, demokrasi, insan hakları ve hukukun üstünlüğünün yaygınlaştırılmasında ve

insan hakları ihlallerinin önlenmesinde eğitimin önemli bir rolü olduğu tespiti yapılmıştır (CM/Rec[2010]7 sayılı Tavsiye Kararı, s. 5). Bu tespit doğrultusunda, “vatandaşların demokratik bir toplumdaki hak ve sorumluluklarla ilgili bilincinin yaygınlaştırılması amacıyla demokratik yurttaşlık eğitimi girişimi başlatmaya” karar verilmiştir. Alınan karar gereğince, ülkelere insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğünün, yaygın ve örgün eğitimde yer alan tüm öğrenim kurumlarında ders olarak okutulması çağrısında bulunulmuştur. Bu karar doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığı kendi bünyesinde bulunan okulların müfredatına henüz zorunlu bir insan hakları dersi koymamış olsa da, eğitim hedeflerinin arasına ırkçılıkla, yabancı düşmanlığıyla, saldırgan milliyetçilikle, azınlıklara karşı hoşgörüsüzlükle, ayrımcılıkla mücadele etme hedefi koymuştur. Hedeflerinin arasında, sosyal dışlamanın önlenmesi, farklılıkları tanıma ve kabul etme, şiddete dayalı olmayan bir tarzda çatışmaları ortaya koyma, demokrasi ve hukukun üstünlüğünün benimsenmesi ve vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi de vardır.

Hem bu Tavsiye Kararları gereği hem de bu tavsiye kararlarının çok çok ötesinde insani değerleri toplumumuza kazandırmak için, insan hakları eğitiminin bir şekilde yüksek eğitime dâhil olması amaçlanmalıdır; hatta uzun vadede bu eğitim, üniversite eğitiminin ve yurttaşlık eğitiminin temel bir parçası haline getirilmelidir. Gençlere verilecek insan hakları eğitimi, vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak düşünülmeli ve yaşam boyu eğitim sürecinde yerini almalıdır. Ancak öncelikle vatandaşların hak ve sorumluluklarının ne kadar bilincinde olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir. İnsan hakları eğitiminin ilk amacı farkındalık yaratmak ve mevcut farkındalığın düzeyini arttırmaktır.

Bu noktada insan hakları farkındalığı ve bilgisine dair bir ayırım yapmak gerekir: Bireyler kendi insansal olanaklarını gerçekleştirebilmeleri için kimi haklarla donatıldıklarının farkında olabilirler ancak bu hakların neler olduğunu bilmeyebilirler. Örneğin, hak enflasyonunun yaşandığı çağımızda, “hata yapma” hakkında bile söz edildiği görülmüştür. Oysaki—temel haklar kapsamında yer alması şöyle dursun—bu bir hak değil (Kuçuradi, s. 55, 196), olsa olsa bir serbestidir. İnsan hakları konusunda bilgiye sahip olmak nelerin evrensel insan hakları kapsamında olduğunu ve ele alınabileceğini bilmektir. Farkındalık, bilgiyi öncelermiş gibi görünse de doğrudan farkındalığa yol açmayabilir. Örneğin, bir kimse temel eğitimin ayırım gözetmeksizin tüm insanlar için bir hak olduğunu bilebilir ancak yürüme engelli bir öğrencinin gideceği bir temel eğitim kurumunun girişinde rampa olmaması onu bu hakkından mahrum bırakacaktır. Bir kimse bu durumun bir hak ihlali olduğunu bilgisi olmadan da fark edebilir. Ama başka bir kimse insan hakları temel metinlerini biliyor olsa bile bu örnekteki hak ihlalini fark edemeyebilir. Bu sorun, aynı zamanda, hak kavramının içeriğinin belirgin hale getirilmesi ve

insan olmaktan kaynaklanan haklarla yurttaş olmaktan kaynaklanan temel yurttaşlık hakları arasında, hakların uygulanabilirliği bakımından, bir ayırım yapılması gerektiği sonucunu da ortaya çıkarır. İnsan hakları, kişinin insan olmasından, insanın ontolojik statüsünden kaynaklanan haklarken, yurttaş hakları bir devletin yurttaşı olmak bakımından ise kişinin içinde bulunduğu kamusal alanın hukuksal yapısına bağlı olarak bir anlam kazanır” (Yağanak 2016, s. 147). İnsan ontolojik statüsü, insan dışındaki nesnelere farklı olarak, insana ait olduğu, başka varlıklarda olmadığı düşünülen bir niteliğin, akıl sahibi ve düşünen bir varlık olma niteliğinin, insana atfedilmesiyle anlaşılabilir kılınmaktadır. İnsandaki bu nitelik, düşünebilme yetisi, var olduğunun bilincinde olmak için ön koşuldur. Ancak hak bilinci sadece bu bilinç düzeyinde kalınarak ortaya çıkmaz. Ben insan olmanın bilincinde olmanın yanında insan olmanın bilincinde olmanın de bilincinde olmak zorundayım. Ancak böyle bir durumda dile getirdiğimiz benlik/kendilik bilinci ortaya çıkar ve tam da bu bilinçlilik hali bendeki hak bilincini ortaya çıkarır. İkinci dereceden bilinçlilik düzeyi diyeceğimiz bu bilinçlilik halinin eleştirel bir eğitimle ortaya çıkarılabileceği açıktır. Bu tarz bir eğitim hem insan olmaktan kaynaklanan etik hakların hem de birey olmaktan kaynaklanan temel yurttaşlık haklarının özümsebilmesi için hayati öneme sahiptir (Yağanak 2017, s. 48).

İnsan haklarının özümseilmesi ve pratik yaşama geçirilmesi hem uluslararası örgütlerin hem de ulusal politikaların ana amacı olmalıdır. Araştırmanın sonuçlarından da görüleceği üzere, üniversite düzeyi öğrencilerinin insan hakları dersi almaya ihtiyacı vardır. Böyle bir ders yoluyla, genç vatandaşlar olan ve yeni vatandaşları yetiştirmeye aday olan üniversite öğrencileri, temel insan hakları metinlerine aşina olmakla kalmayıp, haklara ilişkin doğru bir kavrayışa sahip olabilirler. Hak ihlallerini tanıyıp, mücadele yolları geliştirebilirler. Böyle bir farkındalık, örneğin son günlerde yaşanan kamuoyunda İstanbul Sözleşmesi (2011) olarak bilinen “Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi” konusundaki yanlış anlamalara son verip, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk imzacılarından olduğu ve üstelik ev sahipliğini yaptığı sözleşmenin şartlarını yerine getirmesi için bir baskı aracı olacaktır.

Kaynakça

Anne Çocuk Eğitimi Vakfı ve T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2017). *Engelli bireyler için kamusal hizmetlerden yararlanma rehberi*. Erişim Adresi: http://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/Engelli_bireyler_icin_kamusal_hizmetlerden_yararlanma_rehberi.pdf

Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi (2010). *Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesinin 11 Mayıs 2010 tarihinde kabul ettiği, CM/Rec(2010)7 sayılı Tavsiye Kararı ve açıklayıcı not*. <https://rm.coe.int/1680489513> adresinden erişilmiştir.

- Baloğlu, B. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (3. bs.). İstanbul: Der Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research* (4. bs.). New York, NY: Pearson.
- Çotuksöken, B. (2012). *İnsan hakları ve felsefe* (2. bs.). İstanbul: Papatya Yayıncılık. De Leo, Joy. (2005). Asia-Pacific Survey on Human Rights Education in Schools. *Human Rights Education in Asian Schools Volume VIII*. https://www.hurights.or.jp/archives/human_rights_education_in_asian_schools/section2/2005/03/asia-pacific-survey-on-human-rights-education-in-schools.html adresinden erişilmiştir.
- Göregenli, M. ve Coklar, I. (2013). *Yargıda ifade özgürlüğüne yönelik farkındalığın artırılması: Alan araştırması raporu*. Ankara: Türkiye Adalet Akademisi Yayınları.
- Gül, İ. I. (2008). Bir hak mücadelesi alanı olarak engellilik ve engellilerin haklarına ilişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi. *Öz-Veri Dergisi*, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 5(2), 1233-1250.
- İnsan Hakları Araştırma Derneği. <https://ihop.org.tr/tag/insan-haklari-arastirmalari-dernegi/> adresinden erişilmiştir.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948). <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi (İstanbul Sözleşmesi). (2011). <https://rm.coe.int/1680462545> adresinden erişilmiştir.
- Kırılmaz H., Fıçıcı, Y. ve Şimşir İ. (2018). Hasta hakları farkındalığına yönelik bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. Yıl: 18/41, Temmuz-Ağustos 2018. dergipark.org.tr/tr/download/article-file/593727 adresinden erişilmiştir.
- Kuçuradi, İ. (2011). *İnsan hakları: kavramları ve sorunları* (2. bs.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- McGruddy, J. (2005). Human Rights Education in New Zealand - The Challenge of Developing "New Zealand Schools as Human Rights Communities". *Human Rights Education in Asian Schools Volume VIII*. https://www.hurights.or.jp/archives/human_rights_education_in_asian_schools/section2/2005/03/human-rights-education-in-new-zealand-the-challenge-of-developing-new-zealand-schools-as-human-right.html adresinden erişilmiştir.
- Nava, L. H, Mancao, M. C. T., Hermosisima, M. V. C. ve Yeban, F. I. (2005) Human rights awareness of secondary school students in the philippines: a sample survey. *Osaka: Asia-Pacific Human Rights Information Centre*. <https://www.hurights.or.jp/archives/pdf/asia-s-ed/v08/15SampleSurvey.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Nickel, J. (2019). Human rights. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2019 Yaz Edisyonu), Edward N. Zalta (Ed.). <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/rights-human/>. adresinden erişilmiştir.
- Parkan, B. (2006). Negatif haklar, pozitif haklar ve mülkiyet hakkı üzerine. *Felsefe Dünyası*. 159-167.
- SUHAKAM (Human Rights Commission of Malaysia). (2005). Human rights best practices in schools: SUHAKAM program. *Osaka: Asia-Pacific Human Rights Information Centre*. https://www.hurights.or.jp/archives/asia-pacific/section1/pdf_1/SUHAKAM.pdf 354 adresinden erişilmiştir.

- Uluslararası Af Örgütü. (2009). *İnsan hakları evrensel beyannamesi 60. yıl projesi: Değerlendirme raporu*. Erişim adresi: http://sosyaletkianalizi.com/wp-content/uploads/2017/11/uluslari_af_organu_turkiye_60_yil_kampanyasi_sosyal_etki_raporu-1.pdf
- Yağanak, E. (2016). Otoritenin şiddet kullanma hakkında söz edilebilir mi? *Beytülhikme: An International Journal of Philosophy* (6) 2, 143-168.
- Yağanak, E. (2017). Ben ve ötesi. kimlik siyaseti ve azınlık sorunu. *Felsefi sorgulamalar*. E. Yağanak ve H. Sayın (Ed). Bursa: Sentez Yayıncılık.

BİLGİ, BAĞLAM BİLGİSİ VE BAĞLAMLAŞMIŞ BİLGİ

Mehmet Altan KURNAZ¹

Giriş

İnsanoğlu için bilgi artışı zamanın ilerlemesiyle doğru orantılı şekilde artarak devam etmektedir. Artış, bilgiyi somut veya soyut gerçekliğin kodlanması olarak kabul ettiğimizde, gerçekliğin farklı bağlamlarda aynı anlamlarda kullanılmaması durumlarını da beraberinde mümkün kılmaktadır. Özünde bilginin ne olduğuna ait yaklaşımları da içeren tartışma, bir noktada, güncel olarak, bilginin bireylerin bulunduğu bağlamdaki anlamlandırmasıyla devam etmektedir. Bu durumun da bir sonucu olarak son yıllarda öğretim programlarında –özellikle fen bilimleri derslerinde– bağlam temelli yaklaşımların ve uygulamaların mevcudiyeti dikkat çekmektedir. Bağlam temelli yaklaşımlar öğretim süreçlerini şekillendirmekte ve bu da öğrenmenin niteliğini belirlemektedir. İşte bu noktada, bilginin öğrenilme durumları için bilgi, bağlam bilgisi ve bağlamlaşmış bilgi kavramlarının ayrıştırılarak irdelenmesinin elzem olduğu söylenebilir.

İnsan algısından bağımsız olan herhangi bir gerçeklik bilgi olarak kodlanabilir. Bu durumda bu bilgi tüm bireyler için nesnel olarak değerlendirilir. Oysa gerçekte olan bu mudur? Yani, bilgi gerçekliği olduğu gibi yansıtır mı? Bilgi üretim süreçleri tümüyle nesnel midir? Üretilen bilgi üretenden, üreten bağlamından bağımsız düşünülebilir mi? Benzer şekilde öğrenen, bilgiden gerçekliğe erişebilir mi? Öğrenenin öğrenmesi bağlamından bağımsız düşünülebilir mi? Bu çalışmada, bilginin bir bağlamda anlamlandırılması kuramsal olarak konu edinilerek bilgi, bağlam bilgisi ve bağlamlaşmış bilgi kavramları ilişkili kavramlarla birlikte tartışılmıştır.

Gerçeklik, Bilgi ve Bağlam

Gerçeklik, doğada var olanlardır; var olanların kendilerine has süreçlerinin ve aralarındaki etkileşimlerin gözle görülen ve görülmeyen sonuçlarıdır. Örneğin, gece ve gündüz olguları ve ardışık oluşumları Dünya'nın kendi etrafında dönüşünün sonucu bir gerçekliktir. 'Gerçeklik' ile ne anlaşılması gerektiği konusunda uzlaşmak aslında kendi içinde zorlukları da barındırır. Bazen inançlara, tutumlara veya değerlere dayalı öznel yaklaşımların etkisiyle 'doğru' ve 'gerçek' kavramları eş anlamlı kullanılabilir. 'Doğru' münferit ya da kolektif bir bakış açısına ait olabilir. Ancak gerçeklik insandan yalındır; münferit ya da kolektif bir bakış açısının temsili değildir. Bu bakış açısıyla konunun irdelendiği dikkate alınmalı-

¹ Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: makurnaz@kastamonu.edu.tr

dır. Gerçeklik ona anlam yüklenmeden de vardır. O halde, gerçeklik düşünceden dolayısıyla insandan bağımsızdır.

Gerçeklikle insan arasındaki ilişkinin ürünü bilgidir. Bilgi bilenden bağımsız düşünüldüğünde, her bir gerçeklik bilgi olarak görülebilir. Ancak bilgi üreteninden ya da bilenden bağımsız-ilişkisiz görülmemelidir. Bir bireyde gerçeklik, bilgi olarak var olur. Bilgi, bireyin anlam yüklemesinin ürünü olarak gerçeklik hakkında aşinalık, farkındalık ya da anlayıştır ve gözleme, tecrübeye, keşfe, kabiliyete ve sistematik veya rastgele edinilmeye dayalıdır. Bireyin gerçekliğe anlam yüklemesi sebebiyle bilgi indirgenmiştir; aslını gerçek manada yansıtmaz. İlave olarak gerçekliğe ait bilginin önce o bilgiyi üretenin bağlamında anlam kazandığı ve aynı zamanda öğreneninde kendi bağlamında anlam katabileceği de belirtilmelidir. Elbette bilgi denince, gerçekliğin dışında, düşüncenin, içinde bulunulan bağlamı da yansıtabilecek şekildeki, soyut ürünleri de hatıra gelir. Buna göre bilgi, basit ve genel bir tanımla, somut ve soyut durumların bilişteki kodlamalarıdır.

Bilişte her şeyin bilgi olarak kodlanabilme durumunun öğretim süreçlerinde farklı sonuçları vardır. Belki de ilki, eğitim politikacılarının da konu alanında olan, 'her bilgi öğretilmeli mi' sorusudur. Bu sorunun yanıtı, Türkiye'de, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın hazırladığı öğretim programlarında (müfredatlarda) verilmektedir. Hangi yaş grubunun neleri ne kadar öğrenmesi gerektiğinin içeriği ve sınırları verilmektedir. İçeriği ve sınırları verilmiş bu bilgi türüne, burada, okul bilgisi denilecektir. Okul bilgisi de gerçekte anlam yüklenen bilgidir. Okul bilgisi okulda öğretilen tüm içerikleri kapsar ve bu bilgi öznel değerlerden yola çıkarak ait olduğu toplumun nesnelleşmiş bilgisi olarak kabul görür. Okul bilgileri, bilimsel gelişmelerin ve modern dünyanın inançlarına, tutumlarına veya değerlerine dayalı evrensel bilgileri içerir. Fakat bununla birlikte, okul bilgisi ait olduğu toplumun sahip olduğu 'bağlam' değerlerini de yansıtır, en azından öğretim süreçlerindeki uygulamalarda. Buna göre gerçekliğin farklı bağlamlarda aynı anlamlarda kullanılmaması durumları da mümkündür. Burada kasıt, bilgiye yüklenen anlama dairdir. Çünkü gerçekliğin yalın olduğu ve insandan bağımsız olarak düşünülmesi gerektiği yukarıda belirtilmişti. Benzer şekilde bilgi, bireyin gerçeklikle bilişsel temas içinde olduğu özel bir durum olduğundan, öğrenenden de bağımsız düşünülmemelidir. Birey kendi zihin dünyasıyla gerçeklikle bilişsel bir etkileşime girer ve bu birey gerçekliğin yalın haline eş bir anlamlandırma değildir. Çünkü bireyin yaşadığı bağlam onun inanç, tutum veya değerlerinin şekillenmesini etkiler ve buda öğrenenin bilgiye yüklediği anlamın niteliğini belirleyebilir. Örneğin gökyüzü nesridir sorusunun olası yanıtı irdelendiğinde, gökyüzünü öncelikle buldukları yerin yukarısını gösterme refleksiyle açıklayan öğrencilerle karşılaşılabilir. Güney yarım küredeki bir öğrenci gökyüzünü yine yukarı olarak belirlediğinde, kuzey

yarım küredeki öğrenci için aşağısı olur. Bulduğumuz yerin üzerindeki gök cisimlerini çıplak gözle gözleyebilmemiz, bu algının temel nedeni olarak görülebilir. Bu durum okul bilgisi temelinde de bir örnekle incelenebilir: resim derslerinde öğrenciler gökyüzünü daima kâğıdın üst kısmına çizmeye doğrudan veya dolaylı olarak yönlendirilirler. Oysa Evren'de Dünya bir nokta büyüklüğünde düşünülürken, gökyüzü üçboyutlu olarak evrenin sınırlarına kadar uzanan yerdir. Verilen örnekteki gibi, bağlam -yani inanç, tutum ve değerleri barındıran içinde bulunulan yaşam çevresi- algılarımızı şekillendirir. Gerçeklik, üretilen bilgi, okul bilgisi ve bağlam kavramları arasında sunulan ilişki Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Gerçeklik, üretilen bilgi, okul bilgisi ve bağlam kavramları arası ilişki

Çalışmanın buraya kadar olan kısmında gerçeğin bilgi ile kodlandığı ve bilginin bağlamda nasıl anlamlandırıldığı ele alınmıştır. Her iki kavramın dışında konuyla ilişkili olan diğer bir kavram olan bağlam kavramına da açıklık getirmekte yarar vardır. Bağlam, insanı karakterize eden inançları, tutumları ve değerleri etkileyen veya belirleyen yaşanılan coğrafyadaki etkileşim ağının bütününe denk gelir. Etkileşim ağı bilişsel süreçlerle ilgilidir ve bu da iletişimi içerir (Ahmed ve Pollitt, 2007; John, Maisha Molepo ve Chirwa, 2018; Opitz, 2016; Opitz, Blankenstein ve Harms, 2017; Stinner, 2006; Sutton, 2001). İletişim günümüz yaşam koşullarında, özellikle İnternet’inde katkısıyla, etkileşim ağını yaşanılan coğrafyanın da ötesine taşımıştır. Bu da bağlam kavramının sınırlarını belirlemeyi güçleştirmektedir. Bu nedenle, çalışmada bağlam kavramı; yaşam temelli –fiziki anlamda yakın ve uzak çevre– ve bağlam temelli – fiziki anlamda yakın çevre– etkileşim ağı dikkate alınarak açıklanmaya çalışılmıştır/çalışılacaktır. Yaşam temelli etkileşim ağı, bağlam temelli etkileşim ağını da kapsayan daha geniş anlamdadır. Ancak bilişin yapılmasında öncelikle bağlamın –yakın çevrenin– daha etken olduğu açıktır. Ana dilin öğrenilmesi ve aksan edinilmesi örnekleri bağlamın etkinliği için belirtilebilir.

İçinde bulunulan bağlam bireylerin bilişsel süreçlerini ve bu da davranışlarını etkiler. Bir nesneye, bitkiye, yemeğe vb. farklı yörelerde farklı isimler verilmesi ve bir bireyin kendisi için farklı olan yörede yaşamaya başladığında zamanla o yörenin isimlerini kullanmaya başlaması, buna örnek olarak değerlendirilebilir. Örnekten de anlaşılacağı gibi, gerçek aynı gerçek olmasına rağmen farklı bağlamlarda aynı veya yakın anlamda farklı kodlamalar söz konusu olabilmektedir. Bilgi

bağlam ilişkisinde gerçeklik bazen de anlam kaybına uğrayabilir. Yani gerçekliği yansıtan bilgi kodlaması içerdiği anlamı itibariyle de değişebilir. Bu nedenle bilginin bağlamlanması aynı zamanda gerçekliğe yüklenen anlam için –en azından bilim insanlarının yüklediği anlam için– bir hata veya eksiklik de oluşturabilir. Nitekim bu, özellikle fen eğitimi araştırmalarında, bilimsel olmayan görüşler anlamında alternatif fikirler olarak vurgulanmaktadır. Öğrenciler okula öğrenecekleri kavramlarla ilgili kendi bağlamları kaynaklı alternatif fikirlerle de gelebilirler. Son on yıllarda alternatif fikirler konulu araştırmalara yoğunlaşılması ve devamında konu temelli müfredatlar yerine kavram temelli müfredatlar geliştirilmiş olması, bağlam temelli öğretim-öğrenim yaklaşımını doğurduğu ifade edilebilir (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1993; Fernandez, 2007; Hu, 2007; Kurnaz ve Çepni, 2012; Ünal, Çoştı, ve Karataş, 2004; Yaz ve Kurnaz, 2020). Öğretilen kavramların, okul bilginin, öncelikle bağlama dair olması veya bağlamla ilişkilendirilmesi anlayışı, son dönemlerde öğretmenlerin öğretim stratejilerinde kullandığı artan bir eğilimdir (Barker ve Millar, 2000; Bennett ve Holman, 2002; Bennett, Lubben, ve Hogarth, 2007; Bozdemir Yüzbaşıoğlu, Ezberci Çevik ve Kurnaz, 2020; John, Molepo ve Chirwa, 2018; Kurnaz, 2013). Öğretmenin öğrencinin anlayabileceği şekilde onun bağlamından örnekler vermesi ya da onun bağlamından bir örnekle öğreteceği kavramı anlamlandırma çabası örnek olarak düşünülebilir. Son yıllarda ‘yeni nesil sorular’ adı altında yaşam temelli sorularla öğrenmeyi tahlil etme uygulamaları da bir başka örnek olarak düşünülebilir.

Okul bilgileri temelinde bağlamı bilme ile bağlama anlam yükleyebilme durumlarını da ayırmak gerekir. Okul bilgisini bağlamla ilişkilendirme (bağlam bilgisi) ve okul bilgisini bağlamda işe koşma (bağlamlanmış bilgi) durumları –bu yazının gereği olarak– da irdelenmelidir.

Bağlam Bilgisi ve Bağlamlanmış Bilgi

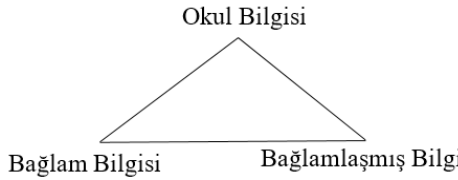
Talim Terbiye Kurul Başkanlığı tarafından yayınlanan müfredatlar, başkanlığın kuruluşundan itibaren incelendiğinde, dersler için konu odaklı (konuları başlıklar halinde listeleyen) müfredatların ağırlıklı olduğu ve 1990’lı yıllar ve sonrasında kavram temelli müfredatların yaygınlaştırılmaya başlandığı genel bir yaklaşımla ifade edilebilir (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1993; Hu, 2007; Kurnaz ve Çepni, 2012; Ünal, Çoştı ve Karataş, 2004; Yaz ve Kurnaz, 2020). Bu değişimin nedeni özellikle 1960’lı yıllar sonrasında çeşitli ülkelerin değişim ve gelişimi yakalama adına PSSC (Physical Science Study Committee), ACS (American Chemical Society), AAAS-2061 (American Association for the Advancement of Science), ROSE (The Relevance of Science Education), STEM (Science, Technology, Engineering And Mathematics) gibi çalışmalarıyla eğitimin kalitesini artırma çabala-

rıyla ilintilidir (Kurnaz, 2011). Ülkelerin eğitim alanındaki gayretlerinin özünde, öğretilmek istenenle öğrenilen bilgi arasındaki farklılıkların tespitiyle de ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretilen bilgi öğrenilen bilgi midir? Bu konu alanında yapılan çalışmaların zamanla sistematik bir yapı kazanması, günümüzde alan eğitimcileri olarak tanımlanan entelektüel yeni bir topluluğu ve alan eğitimi araştırma alanını doğurmuştur. Bu entelektüel topluluk zamanla branşlar bazında da kendi içinde sistematik bir bakış açısı kazanmış fen eğitimi, fizik eğitimi, matematik eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi vb. alt branşlarda uzmanlaşmalar görülmüştür. Branşlar bazında ayrışmalar görülse de öğrenme ve öğretmeyle ilgili araştırma yaklaşımlarıyla kuramlar, stratejiler, program geliştirme, öğretmen eğitimi vb. hususlar ortak konu alanları arasındadır.

Alan eğitimcilerin öğretilen bilgi ile öğrenilen bilgi arasındaki farklılıkların tespiti ve bu farklılıkların giderilmesi, ezbere, yüzeysel ve anlamlı öğrenmelerin tespiti ve çözüm önerileri vb. araştırmalarının ve uygulamalarının günümüzde çeşitli bakış açıları kazandığı bilinmektedir. Bu bakış açılardan biri de kavram temelli müfredatlar için öğretim uygulamalarını, alternatif fikirleri giderme gayretlerini de içerecek şekilde, bağlam temelli yaklaşım dâhilinde gerçekleştirmedi. Örneğin, Birleşmiş Milletlerin ‘Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Hedefleri’ne Türkiye’de de odaklanılmasına karşın, öğretim programlarında (Hedef 14 dâhilindeki) okyanuslarla ilgili kazanımlara okyanus kıyası ülkeler gibi derinlikli yer verilmemesi bağlam temelli anlayışın bir sonucudur. Elbette bağlam temelli yaklaşım da öncül tecrübelerle dayalı benimsenmiştir ve öğretim uygulamalarını bağlama dayalı süreçlerle bütünleştirmeye de odaklanır. Diğer bir ifadeyle, bağlama dayalı anlayış yalnız öğretim programlarımızın yapılanmasında dikkate alınmamıştır. Aynı zamanda öğretim programındaki kavramların öğretimi uygulamalarında da bağlam temelli içerikler geliştirilmiştir. Son yirmi yılda, Türkiye de dâhil, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Belçika, Brezilya, Çin (Hong Kong), Güney Afrika, Hollanda, İngiltere, İskoçya, İsveç, İsviçre, Rusya ve Yeni Zelanda gibi ülkelerin bağlam temelli öğrenme ortamları ve materyalleri geliştirilmesini destekledikleri çok sayıda çalışmanın yapıldığı dikkat çekmektedir (Bennett, ve Holman, 2002; Bozdemir Yüzbaşıoğlu, Ezberci Çevik ve Kurnaz, 2020). Bu çalışmalardan hareketle, bağlam temelli öğretimin akademik başarı, bilimsel beceriler, motivasyon veya tutum üzerinde olumlu etkileri olduğu konusunda ilgili literatürde birbirini destekleyen araştırma sonuçları görülmektedir (örn. Bozdemir Yüzbaşıoğlu, Ezberci Çevik ve Kurnaz, 2020). Bağlam temelli daha iyi öğrenme ortamları tasarlanabilmesi ve uygulanabilmesi için de öğretmenlerin bağlam bilgisi ile bağlanmış bilgi ayrımını yaparak süreçleri yürütmesinin öğretim uygulamalarının başarısını artıracığı açıktır. Bağlam kavramının okul bilgisi dâhilinde nasıl yer alması baş-

ladığıyla ilgili yukarıda sunulan özet sürecin ardından bağlam ve bağlamlaşmış bilgileri irdeleyelim.

Bağlamın kendisi bazen okul bilgisi olabilir. Örneğin, Kastamonu şehrinin kültürel yapısı, doğası, mimarisi, coğrafi konumu vb. bilgilerini edinme. Kastamonu evlerinin Kastamonu bölgesine has nitelikte bir mimari yapı olduğunu bilme ve bu mimari yapının bir yaşam tarzının ve insanların doğaya dair bilgilerinin (aydınlanma, ısınma vb.) yansıması olduğu konusunda açıklama getirebilme yordama yapabilme bir okul bilgisi olabilir. Kastamonu evleri okul bilgisinde iki durum vardır. Birincisi Kastamonu evlerinin nerede olduğunu bilme, ikincisi ise bu kendine has mimarinin yaşam tarzının ve doğaya dair bilgilerin bir sonucu olduğunu açıklama, yordama. Kastamonu evleri ile Kastamonu'yu ilişkilendirebilme bağlam bilgisini ve Kastamonu evlerinin mimari özelliklerinin yaşam tarzının ve doğaya dair bilgilerin bir sonucu olduğunu anlamlandırma bağlamlaşmış bilgiyi ifade eder. Burada anlatılmak istenen bağlamlaşmış bilgi bağlamı bilmenin tanımanın ötesinde bir bilgi türü olduğudur. Öğrencilerin öğrenmelerinin tahlili açısından bakıldığında konu daha da anlaşılır olacaktır. Öğrencilere “Kastamonu evleri hakkında neler biliyorsunuz?” sorusu sorulduğunda “Kastamonu bölgesindeki kendine has mimarisi olan evler” cevabı ile “Kastamonu bölgesindeki kendine has mimarisi olan, insanların yaşam tarzlarını ve doğaya dair bilgilerini yansıtan evlerdir. Benzer örneklerini Safranbolu’da da görmüştüm.” yanıtı birbirinden farklı nitelikte olduğu açıktır. İlk yanıt öğrencinin bağlamı tanıdığını, bildiğini ancak ikinci yanıtta öğrencinin bağlamı tanımanın ötesinde anlamlandırarak içselleştirdiğini yani bağlamlaşmış bilgiye sahip olduğunu ifade eder. Çünkü ikinci yanıt, Kastamonu bağlamına ilişkin şehrin kültürel yapısı, doğası, mimarisi, coğrafi konumu vb. durumların Kastamonu evlerinde işe koşulduğunu gösterir. Oysa birinci tipteki bir cevaptaysa sadece bir ilişkilendirme vardır ve elbette bu cevapta değerlidir. Ancak yeterli midir? Beklenenin okul bilgisi, bağlam bilgisi ve bağlamlaşmış bilgiyi tüm yönleriyle edinilmesi olduğu açıktır (Şekil 2).



Şekil 2. Okul bilgisi, bağlam bilgisi, bağlamlaşmış bilgi üçgeni

Bağlamın kendisi bazen okul bilgisinin öğrenilmesinde bir araç da olabilir

ve bu strateji bağlam temelli öğretim yaklaşımının esasını oluşturur. Öğrenim görece hedef grubu için okul bilgisine dair örnek bağlamı seçme ve öğretilecek kavram(lar)ı örnek bağlamla ilişkilendirerek konuyu açıklama bağlam temelli öğretim yaklaşımının uygulama açısından özünü oluşturur. Öğretim süreci bilinen bir bağlamın hatırlatılmasıyla başlar ve öğretilecek kavramların bağlamla ilişkilendirilmesi ve kavramların bağlamda işe koşulmasıyla devam eder. Kavramların öğrenilip öğrenilmediğinin değerlendirilmesi sürecinde ayrıca başka bağlamlara da aktarılabilme durumları da (yani kavramların başka bağlamlarda işe koşulabilmesi, kullanılabilmesi) dikkate alınır. Kısaca özetlenen bağlam temelli öğretim yaklaşımında dersin başında verilen örnek bağlam öğrenci için bağlam bilgisidir. Burada dikkat edilmesi gereken konu, örnek bağlamla öğrencilerin aşinalık dereceleridir. Aşinalığın niteliği öğretim sürecinin kalitesine de etkileyebilir. Bu nedenle bağlam temelli öğretim yaklaşımına göre tasarlanacak öğrenme ortamlarında öğrenciler için en bilinen bağlamın seçimi önemlidir. 'Bağlam bilgisi' terminolojisinin öneminin bu noktada daha anlaşılır olduğu kanaatindeyim. Ancak öğretim süreci başında veya sonunda öğrencilerin 'bağlam bilgisini' bilme durumlarını veya aşinalıklarının derecelerini irdelemek öğrenmenin niteliği hakkında karar vermede yeterli değildir. Öğrenilen kavramları bağlamla ilişkilendirmenin ötesinde bağlamda kullanılabilme durumu da, yani bağlamlaşmış bilgi de, ayrıca dikkate alınmalıdır. Bağlamlaşmış bilgi, okul bilgileri dâhilinde verilen kavramların gerçek bağlamlarında anlamlandırılmasını ve kullanılabilmesini anlamını taşır. Öğrenciler okul bilgisini sıklıkla okul bağlamında düşünme eğilimi gösterirler. Diğer bir ifadeyle, kavramlar için yapılan tanımlara öncelikli odaklanmakta ve kavramları günlük yaşamda yordamakta zorlanmaktadırlar. İşte burada bağlamlaşmış bilginin öğrenme ortamları uygulamalarında dikkate alınmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bağlamlaşmış bilginin öğretim uygulamalarında dikkate alınması aynı zamanda, yukarıda da bahsedilen, bilginin diğer bağlamlara aktarılması durumunu kapsamı açısından da önemlidir. Örneğin fizik dersinde elektromanyetik spektrum konusunun temassız ateş ölçer cihazının hangi alanlarda kullanıldığı örneğiyle bir dersin işlendiği ve bu cihazın çalışma prensibinin ne olduğu sorusuna yanıtlar arandığını göz önünde bulundurulduğunda artık tüm hastanelerde, sağlık ocaklarında ve neredeyse her evde kullanılan bu cihaz öğrenci için bağlam bilgisi olacaktır. Çünkü bağlamı bilme ve tanıma durumu söz konusudur. Derste, elektromanyetik dalgaların alt kavramlarıyla açıklanması sürecinde temassız ateş ölçerin çalışma prensibi irdelenecektir. Artık, öğrenciden beklenen temassız ateş ölçerin çalışmasında elektromanyetik dalgaların dalga boyu ile vücut sıcaklığı arasında ilişkilendirme yapılması bilgisi öğrenciden bağlamlaşmış bilgi olarak beklenilmelidir. Öğrencilerden, öğrendiklerinden hareketle, benzer şekilde

TV yayınları, uzaktan kumandalar vb. cihazların çalışmasında elektromanyetik dalgalara dayalı açıklama yapması bağlanmış bilgi olarak beklenmelidir. İkinci bir örnek de Kastamonu'nun tarihi mekânlarının konu alan bir derste Hz. Pîr Şeyh Şa'bân-ı Velî Külliyesi bağlamı üzerinden somutlaştırılarak verilebilir. Buna göre, Külliye'nin kendisi öğrenciler için bağlam bilgisi olacaktır. Öğrencilerin külliye'nin neden yapıldığı ve korunduğu, Kastamonu'nun tarihinde, kültürel yapısının zenginleşmesinde ve yapılanmasında etkisinin neler olduğunu açıklayabilmesi ve Kastamonu'nun kültürel değerlerine etkisini yorumlayabilmesi de bağlanmış bilgi olacaktır.

Bağlanmış bilgi de bazen okul bilgisi olabilir. Yani, öğrenme ortamının hedefi öğrenciye mevcut bir bilgisini bağlamında işe koşma yetisini kazandırma da olabilir. Okul bilgisi, bağlam bilgisi ve bağlanmış bilginin öğrenme ortamındaki niteliği kuşkusuz o dersin öğretim programında belirlenmiştir. Günümüz yaşam ortamının bireylere yüklediği önemli bir sorumluluk, artan bilgi yığını arasında, kendi yaşam alanlarında problem çözen bireyler olabileme adına, kendilerine sunulan bilimsel kavramları bağlamlarında anlamlandırabilmeleri gerekliliğidir. Bu konu anlamlı öğrenmeyle benzer bir bakış açısında düşünülebilse de farklılık vardır. Anlamlı öğrenme öğrencilerin bilişsel yapılarında öğrenilecek kavrama dair neden, nasıl gibi sorulara cevapların ve mevcut fikirlerle örtüşerek kalıcı bir yapının oluşması düşüncesi vardır. Ancak bazen kavramın öğrenilip öğrenilmediğinin değerlendirilmesinde başarılı görülen (yani anlamlı öğrenmeye sahip olduğu düşünülen) öğrenciler kavramın gerçek yaşamdaki pratiklerinde bildiklerini işe koşamamaktadırlar. Anlamlı öğrenme nitelendirmesinin bazen okul bilgisi dâhilinde kalabildiğini göstermektedir. Bağlanmış bilgi burada ortaya çıkmaktadır. Bağlanmış bilgiye sahip öğrenciler için yapılabilecek değerlendirme, öğrenilecek kavramlara dair anlamlı öğrenmeye sahip olmaları ve kavrama dair bağlamlarda edinimlerini işe koşabilmeleridir.

O halde öğrenme ortamlarında öğrenilmesi hedeflenen kavramların öğrencilerde bağlanmış olup olmadığının belirlenmesi de önemlidir. Kavramın bağlanmış bilgi olarak yapılanmasının belirlenmesi de bağlanmış bilginin doğasına uygun nitelikte olmalıdır. Ölçme-değerlendirme süreçlerinde sıklıkla okul bilgisinin var olup olmadığı sorgulanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrenme ortamındaki kazanımların tekrar edilebilme derecesi sorgulanmaktadır. Bağlanmış bilginin sorgulanabilmesi içinse gerçek bağlam durumlarını içeren senaryolara dayalı öğrenme (işe koşabilme) durumları sorgulanmalıdır. Örneğin, toplama işleminin öğrenilip öğrenilmediğinin sorgulaması için bir bakkalda yapılan alış-veriş bağlamı seçilebilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken durum, öğrenci için gerçek yaşamı ifade edecek ve çözümünü toplama işleminden geçen bir problem durumunu içeren bir senaryoya ihtiyaç olunmasıdır. TIMMS (the Trends

in International Mathematics and Science Study), PISA (Programme for International Student Assessment) gibi uluslararası sınavlarda da benzer soru örnekleri görülmektedir. Yine benzer bazı soru örneklerine ‘yeni nesil sorular’ başlığı altında bazı ulusal kaynaklarda da rastlanılmaktadır. Bu soruların uygulanmasıyla istenen amaca varabilmek adına, bağlam ve bağlanmış bilgi ayırımının uygulama sürecinde ve değerlendirme sürecinde de yapılmasının etkin olacağı düşünülmektedir.

Son Tahlil

Yukarıdan yapılan açıklamalardan hareketle, öğrenme ortamlarında tanımlanmış gerçeklerin okul bilgisi olarak öğrencilere sunulduğu belirtilebilir. Okul bilgilerinin öğrencilere sunumunun öğrencilerin kendi bağlamlarıyla ilintili şekilde yapılmasının (yani bağlam temelli öğretimin) akademik başarıyı, motivasyonu, olumlu tutumu ve gerektiğinde ilgili becerileri geliştirdiği belirtilmektedir. İlgili süreçlerde bağlam bilgisi ve bağlanmış bilgi ayırımı ve farkındalığının sağlanmasının öğrenme ortamlarının niteliğini geliştireceği açıktır. Bununda öğrencilerin edimlerini olumlu şekilde daha da artıracığı söylenebilir.

Teşekkür

Somut veya soyut gerçekliğe ilişkin bilginin, özellikle Kastamonu bağlamında, vücut bulması hususunda uzun yıllara dayalı katkıları için rol-model akademisyen Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'ye saygılarımla teşekkür ederim.

Kaynakça

- Ahmed, A. ve Pollitt, A. (2007). Improving the quality of contextualized questions: an experimental investigation of focus. *Assessment in Education*, 14(2), 201-232. doi: 10.1080/09695940701478909.
- Ayas, A., Çepni, S. ve Akdeniz, A. R. (1993). Development of the turkish secondary science curriculum. *Science Education*, 77(4), 433-440. doi.org/10.1002/sce.3730770406.
- Barker, V. ve Millar, R. (2000). Students' reasoning about basic chemical thermodynamics and chemical bonding: what changes occur during a context-based post-16 chemistry course?. *International Journal of Science Education*, 22(11), 1171-1200.
- Bennett, J. ve Holman, J. (2002). Context-based approaches to the teaching of chemistry: What are they and what are their effects?. J. K. Gilbert, O. De Jong, R. Justi, D. F. Treagust, & J.H. Van Driel (Eds.), *Chemical Education: Towards research-based practice* içinde (s. 165-184). Dordrecht: Springer.
- Bennett, J., Lubben, F. ve Hogarth, S. (2007). Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. *Science Education*, 91(3), 347-370.
- Bozdemir Yüzbaşıoğlu, H., Ezberci Çevik, E. ve Kurnaz, M. A. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıma ve kırınım konusundaki bağlanmış bilgileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 722-740.

- Fernandez, T.S. (2007). *From the drawing board into schools: an analysis of the development and implementation of a new physics curriculum in New Zealand secondary schools* (Unpublished doctoral thesis). The University of Waikato, Hamilton-New Zealand.
- Hu, B. (2007). China's physics education reform in the new century: opportunities and challenges. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 8(1) Erişim adresi: https://www.eduhk.hk/apfslt/v8_issue1/foreword/index.htm
- John, M., Molepo, J.M., ve Chirwa, M. (2018). Secondary school learners' contextualized knowledge about reflection and refraction: A case study from South Africa. *Research in Science & Technological Education*, 36(2), 131-146. doi: 10.1080/02635143.2017.1395331.
- Kurnaz, M.A. (2011). *Enerji konusunda model tabanlı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarının zihinsel model gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kurnaz, M.A. ve Çepni, S. (2012). An evaluation of changes to the turkish high school physics curriculum. *International Education Studies*, 5(5), 92-108.
- Kurnaz, M.A. (2013). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli fizik problemleriyle ilgili algılamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 375-390.
- Opitz S.T. (2016). *Students' progressing understanding of the energy concept: an analysis of learning in biological and cross-disciplinary contexts* (Unpublished doctoral thesis). University of Kiel, Germany.
- Opitz, S.T., Blankenstein, A. ve Harms, U. (2017) Student conceptions about energy in biological contexts, *Journal of Biological Education*, 51(4), 427-440. doi: 10.1080/00219266.2016.1257504.
- Sutton, D.C. (2001). What is knowledge and can it be managed?, *European Journal of Information Systems*, 10(2), 80-88. doi: 10.1057/palgrave.ejis.3000397.
- Stinner, A. (2006). The large context problem (LCP) approach. *Interchange*, 37(1-2), 19-30.
- Ünal, S., Çoştu, B. ve Karataş, F. Ö. (2004). A general look at the science curriculum development studies in Turkey (In Turkish). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Yaz, Ö.V. ve Kurnaz, M. A. (2020). Comparative analysis of the science teaching curricula in Turkey, *SAGE Open*, 10(1),1-14. doi: 10.1177/2158244019899432.

FEN ÖĞRETİMİNDE OKUL DIŞI ETKİNLİKLERİN KULLANILMASI¹

Sevgi TAYŐI TAFRACI²

Abdullah AYDIN³

Giriş

Her geçen gün yapılan yeni bilimsel araştırmalar, bilimsel okuryazarlığın herkes için yaŐamsal zorunluluk haline geldiğini göstermektedir. Günlük yaşamda bilimsel bilgi ve üzümü için bilimsel işlem gerektiren sayısız sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu sorunların üzümünün bilimsel olması için bilimsel düşünce beceri ve yeteneği gereklidir. Soylu'nun (2004) da belirttiği gibi, çocuklar için fen ğretimi mutlaka araştırma yapmayı ve araştırma sonucunu yorumlamayı içermelidir. Seyretme merakın ifadesi, merak seyretmenin tamamlayıcısıdır. Meraksızca seyretmenin bir işe yaramadığı söylenebilir. Çocuklar dünyayı sadece gzlememeli, onlar ne gördüklerini merak etmeye ve "niçin?, neden?" sorularını sormaya teşvik edilmelidirler).

Fen ğretimi sadece sınıf ortamında değil, okul dışı ortamlarda da yapılabilmektedir. Okul dışı öğrenme ortamı, okulun sınırları dışında yer alan çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar birçok alanı kapsayan ortamlar olarak bilinmektedir (Eshach, 2007). Amerikan Ulusal Araştırma Konseyinin (USNRC) farklı tarihlerde hazırladıkları raporlara göre, Ulusal Bilim Eğitimi standartlarının belirlenmesi ile başlayan sürecin okul dışı öğrenme ortamları ile devam ettiği görülmektedir (Saraç, 2017; USNRC, 2012). Okul dışı öğrenme ortamları ifadesi, ilk olarak akla gelişigüzel ve plansız öğrenmeyi getirebilir. Aksine okul dışı öğrenme ortamları bir amaç doğrultusunda belirlenen planlı etkinliklerdir ve formal öğrenmenin tamamlayıcısı olarak kabul edilmektedir. Okul dışı öğrenme; okul süresi boyunca ğretim programına bağlı olarak okulun dışındaki alanların ve kurumların kullanıldığı eğitim anlamına gelmekte ve okul dışı eğitim kaynaklarını formal eğitim için kullanmaktadır (Salmi, 1993). Bu anlamda, bilim merkezleri, müzeler, akvaryumlar, planetaryumlarda yapılan okul dışı bilimsel etkinlikler, alan gezileri, teknik geziler ve bilim kampları gibi ortamlar okul dışı öğretiminin gerçekleŐtirilmesinde yararlanılan informal çevrelerdir (ErtaŐ, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011).

¹ Bu çalışmanın bir kısmı, 04-05 Temmuz 2020 tarihinde I. Ulusal evrimii Disiplinlerarası Fen Eğitimi ğretmenler Konferansı (DİFEK)'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² ğretmen, Kastamonu İhsangazi Ortaokulu, İhsangazi, E-posta: sevgi.taysi90@gmail.com

³ Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: aaydin@kastamonu.edu.tr

Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına ve öğrenirken de eğlenmelerine faydalı olmaktadır (Şen, 2019). Aynı zamanda bu ortamlarda, çocuklar anne ve babalarını izlerlerken, kardeşleriyle ve arkadaşlarıyla oynarken, televizyon izlerken, dışarda gezerken, kitap okurken vb. çeşitli aktiviteleri yaparken de öğrenme gerçekleşmektedir. Bunlar düşünüldüğünde okul dışı öğrenme ortamları her yerde vardır. Önemli olan okul dışı öğrenme ortamlarının amaçlı bir şekilde yapılmasının ve bireylerin öğrenmelerine istedik katkı yapmasıdır. Son yıllarda okul dışı öğrenme ortamları olarak; hayvanat bahçeleri, botanik bahçeler, müzeler, bilim merkezleri, internet siteleri, planetaryumlar, sanayi kuruluşları, milli parklar, doğa eğitimleri, bilim şenlikleri, atölyeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversiteler gibi çevreler eğitim alanında kullanılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) 2023 Eğitim Vizyonunda, bu gibi okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim-öğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda daha etkili kullanılmasının sağlanması beklenmektedir. Fen bilimleri dersi günlük hayatla ilişkili gerçek yaşam deneyimlerini kapsamaktadır. Fen konularının daha iyi öğrenilebilmesi için öğrencilerin öğrendikleri kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmesi gerekmektedir.

Alanyazında yapılan birçok araştırmada, okul dışı ortamların ve buralarda yapılan etkinliklerin öğrencilerin fen becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bunun yanında, çeşitli bilimsel konuları keşfederek öğrenmelerinde, akademik başarılarının ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarının artmasında, bilimsel meraklarının canlanmasında etkili olduğu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmektedir (Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2010; Bozdoğan, 2007; Chin, 2004; Cox-Petersen, 1999; Erten ve Taşçı, 2016; Griffin, 2004; Guisasaola, Morentin ve Zuza, 2005; Ramay-Gassert, 1997). Bu araştırmanın, özellikle 5. sınıf öğrencileriyle yapılması ve onların hem akademik başarılarının hem de fene karşı tutumlarının ölçülmesinde elde edilen sonuçlar bakımından, fen öğretiminde okul dışı etkinliklerinin kullanılmasının önemini ortaya koyması açısından alanyazına katkı yapacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı; fen bilimleri dersinde ortaokul 5. sınıf “Canlılar Dünyası” ünitesinin öğretilmesinde okul dışı etkinlikler geliştirmek ve geliştirilen bu etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine karşı tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Alanyazında yapılan araştırmalarda, uygulanan öğretimsel yöntemlerin, geliştirilen etkinliklerin vb. etkililiğini farklı değişkenler açısından ortaya koymak için genellikle deneysel araştırma yöntemine başvurulmaktadır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2013) göre deneysel desen türleri; zayıf deneysel desenler, gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve faktöryel desenler olmak üzere dört ana başlıkta incelenir. Bu araştırmada, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin "Canlılar Dünyası" ünitesini öğrenmelerinde okul dışı etkinliklerinin kullanılmasının öğrenmelerine ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla deneme modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel model, var olan sınıflar içerisinde rastgele yolla deney ve kontrol gruplarının seçilebilmesinden dolayı, özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda sıklıkla kullanılan deneysel desendir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013; Cohen, Manion ve Marrison, 2007).

Çalışma Grubu

2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında Kastamonu İl'inin İhsangazi İlçesi'nde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 37 beşinci sınıf öğrencisi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 18'i deney, 19'u ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney ve kontrol grupları rastgele olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak için Canlılar Dünyası Ünitesi Başarı Testi (CDÜBT) ve Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği (FBDTÖ) kullanılmıştır. Bunlardan ilki olan CDÜBT; okul dışı etkinliklerle işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu test, çoktan seçmeli 14 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular oluşturulurken "Canlılar Dünyası" ünitesi kazanımları incelenmiş ve Tablo 1'de gösterilen kazanımlar (MEB, 2018) dikkate alınmıştır.

Tablo 1. Başarı Testinin Belirtke Tablosu

Konu/ Kavramlar	Kazanımlar	Basamak					Soru Numarası
		Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	
	F.5.2.1.1. Canlılara örnekler vere- rek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.	✓	✓	✓			1, 4, 6, 7, 10, 12, 14
Canlıların benzerlik ve farklılıkları, Mikroskopik canlılar, Mantarlar, Bitkiler, Hayvanlar, Mikroskop, Hijyen, Güvenlik tedbirleri	a. Canlılar; bitkiler, hayvanlar, mantarlar ve mikroskopik canlı- lar olarak sınıflandırılır.		✓				9
	b. Canlıların sınıflandırılmasında sistematik terimlerin (alem, cins, tür vb.) kullanımından kaçınılır.		✓				9
	c. Mikroskopik canlılar (bakteri- ler, amip, öglena ve paramesyum) ve şapkalı mantarlara örnekler verilir, ancak yapısal ayrıntısına girilmez.	✓					3, 11
	ç. Mikroskop yardımı ile mikroskopik canlıların varlığını gözlemler.	✓	✓				2, 5, 8, 13
	d. Zehirli mantarların yenilme- mesi konusunda uyarı yapılır.	✓					3

Tablo 1'de gösterilen ünite kazanımları dikkate alınarak hazırlanan soruların her birinin en az bir kazanımla ilgili olmasına dikkat edilmiştir. Başlangıçta hazırlanan 20 soruluk bu test için iki fen bilimleri öğretmeninden ve bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve onların önerileri doğrultusunda iki soru testten çıkarılarak güncellemeler yapılmıştır. Böylece testin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Başarı testi güvenilirlik çalışması için, çalışma grubuna dahil olmayan ve daha önce bu dersi almış olan 6. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve her sorunun güvenilirlik analizi yapılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksleri alanyazında belirtildiği gibi (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013) zayıf bulunan dört adet sorunun testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra, 14 sorudan oluşan başarı testinin güvenilirliği 0,67 olarak bulunmuş ve CDÜBT olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı, Yaşar ve Anagün (2008) tarafından geliştirilen Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği (FBĐTÖ)'dir. Bu ölçeğin araştırma kapsamında tercih edilmesinin nedeni; özellikle 5. sınıflar için geliştirilmiş olmasıdır. Ölçek, "tamamen katılıyorum" dan "tamamen katılmıyorum" a kadar beşli likert tipinde 19 maddeden oluşmaktadır. Diğer yandan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Yaşar ve Anagün (2008) tarafından yapılmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Ayrıca, FBĐTÖ'nin bu araştırma için çalışma grubuna dahil olmayan öğrencilere tekrar uygulaması yapılmış ve güvenilirliği 0,80 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırma, Kastamonu İli, İhsangazi İlçesi'nde bir devlet ortaokulunun 5. sınıf iki şubesinde öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Bu iki şubeden bir deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere "Canlılar Dünyası" ünitesi mevcut programa göre işlenirken, deney grubundaki öğrencilere ise aynı ünite konuları okul dışı etkinliklerle desteklenerek işlenmiştir. "Canlılar Dünyası" ünitesi için önerilen süre 12 ders saati olduğu için her iki grupta dersler haftada dört saat olmak üzere üç hafta sürmüştür. Hem deney hem de kontrol grubunda ilgili ünite konuları paralel olarak işlenmiştir. Araştırmada "Canlılar Dünyası" ünitesinin seçilme nedenleri arasında, ilgili ünite konularının okul dışı ortamlarda örneklerle anlatılmasının daha uygun olması sayılabilir. Örneğin canlıların benzerlik ve farklılıkları konusu okul bahçesinde öğrencilere örnekleri gösterilerek daha iyi anlatılabileceği düşünülmüştür.

Her iki grupta da dersler aynı fen bilimleri öğretmeni tarafından işlenmiştir. Uygulama süresince kontrol grubunda dersler; 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndaki etkinliklerden yararlanarak, soru-cevap ve anlatım metotları kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubunda ise, mevcut öğretim programına ilaveten bazı konuların öğretiminde okul bahçesinde ve çevresinde etkinlikler yapılmıştır. Örneğin "çevremi inceliyorum" etkinliği için deney grubundaki öğrenciler okul bahçesine ve çevresine çıkarılmıştır. Bu okul dışı etkinliği için iki ders saati süre ayrılmıştır. Bu etkinlik okul bahçesi ve okul bahçesi bitişiğinde yer alan kümes ve tarlada gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden etkinlik öncesi yanlarında büyüteç, kilitli poşet ve not defteri getirmeleri istenmiştir. Okul dışına çıkıldıktan sonra öğrenciler beşerli gruplara ayrılarak onlardan etraflarında gördükleri canlıları not etmeleri, bu canlıların benzerliklerini ve farklılıklarını gözlemlemeleri istenmiştir. Daha sonra ilgilerini çeken bitkilerden örnekler alabilecekleri belirtilmiştir. Etkinliğin sonunda öğrenciler gözlemledikleri canlıları sınıflandırmışlar ve özelliklerini maddeler halinde belirtilmişlerdir. Bu şekilde üç hafta boyunca ilgili

ünite konuları okul dışı etkinlikler yapılarak anlatılmış ve öğrencilerden yapmış oldukları her etkinlik hakkında konuşmaları istenmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları okul dışı etkinliklerden bazıları, Fotoğraf 1'de gösterilmiştir.



Fotoğraf 1. Deney grubu öğrencilerinin okul dışı etkinliklerinden örnekler

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS istatistik paket programından yararlanılmıştır. Hangi testlerin kullanılacağına ilişkin toplanan verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik değerinin ölçümünde, katılımcı sayısı 35'ten küçük olduğu için Shapiro-Wilk testi (Shapiro ve Wilk, 1965) kullanılmıştır. Başarı testinden ve tutum ölçeğinden elde edilen normallik testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. CDÜBT ve FBĐTÖ'den Elde Edilen Verilerin Normallik Testi Sonuçları

		Gruplar	N	<i>p</i>
CDÜBT	Son-test	Kontrol	19	0,11
		Deney	18	0,18
FBĐTÖ	Ön-test	Kontrol	19	0,16
		Deney	18	0,15
	Son-test	Kontrol	19	0,22
		Deney	18	0,17

$p > 0,05$

Tablo 2'ye göre, hem başarı testi hem de tutum ölçeğine yönelik ön-test ve son-test verilerine göre $p > ,05$ olduğu için normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve bundan sonraki aşamalarda parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya başlamadan önce her iki gruptaki öğrencilerin fen bilimleri dersine ait ön bilgilerini tespit etmek için, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci yarısının birinci yazılı sınavının not ortalamalarına bakılmış ve $\bar{X}_{Deney} = 79,10$; $\bar{X}_{Kontrol} = 79,24$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar her iki gruptaki öğrencilerin fen bilimleri dersine ait ön bilgilerinin birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Uygulamadan sonra hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerin CDÜBT son-test puan ortalamalarının bağımsız örneklem için t-testi ile karşılaştırılması yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin CDÜBT Son-Test Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney	18	10,44	2,20	35	2,67	0,01
Kontrol	19	8,53	2,17			

$p < 0,05$

Tablo 3'e göre, deney grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puan ortalaması $\bar{X} = 10,44$ ve standart sapması 2,20; kontrol grubu öğrencilerinin ise başarı testi puan ortalaması $\bar{X} = 8,53$ ve standart sapması 2,17 olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan başarı testi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$t(35) = 2,67$; $p < 0,05$]. Bu bulguya göre, deney grubunda ilgili ünite konularının öğretiminde kullanılan okul dışı etkinliklerin, mevcut öğretim programının kullanıldığı kontrol grubundaki öğretime göre akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür.

Araştırmanın diğer bir bulgusu tutum ölçeğinden elde edilen verilerdir. Uygulamadan önce her iki gruptaki öğrencilerin FBĐTÖ ön-test puan ortalamalarının bağımsız örneklem için t-testi ile karşılaştırılması yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin FBDTÖ Ön-Test Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
<i>Deney</i>	18	79,61	12,10	34	0,23	0,82
<i>Kontrol</i>	19	78,61	14,23			

$p > 0,05$

Tablo 4'e göre, deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön-test puan ortalaması $\bar{X} = 79,61$ ve standart sapması 12,10; kontrol grubu öğrencilerinin ise tutum ölçeği puan ortalaması $\bar{X} = 78,61$ ve standart sapması 14,23 olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(34) = 0,23$; $p > 0,05$]. Bu bulguya göre, her iki gruptaki öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumları hemen hemen aynı düzeydedir.

Uygulamadan sonra her iki gruptaki öğrencilerin FBDTÖ son-test puan ortalamalarının bağımsız örneklem için t-testi ile karşılaştırılması yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin FBDTÖ Son-Test Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
<i>Deney</i>	18	84,06	7,35	34	2,05	0,05
<i>Kontrol</i>	19	77,22	12,10			

$p=0,05$

Tablo 5'e göre, deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği son-test puan ortalaması $\bar{X} = 84,06$ ve standart sapması 7,35; kontrol grubu öğrencilerinin ise tutum ölçeği puan ortalaması $\bar{X} = 77,22$ ve standart sapması 12,10 olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan tutum ölçeği puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark olduğu, ancak istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı (sınır bir değerde kaldığı) tespit edilmiştir [$t(34) = 2,05$; $p = 0,05$]. Tutum ölçeği puan ortalamaya değerlerine bakıldığında, deney grubunda ilgili ünite konularının öğretiminde kullanılan okul dışı etkinliklerin, mevcut öğretim programının kullandığı kontrol grubundaki öğretime göre öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumlarında olumlu yönde azda olsa bir artış olduğu görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, 5. sınıf “Canlılar Dünyası” ünitesi konularının okul dışı etkinliklerle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarında ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarında meydana gelen değişimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu olarak belirlenen her iki grubun aralarında fen bilimleri dersine yönelik ön bilgi bakımından bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için birinci yazılı sınav notlarının ortalamalarına bakılmış ve bu iki grup arasında ön bilgi bakımından önemli bir fark görülmemiştir. Bu sonuçtan grupların başlangıçta birbirlerine denk olduğu söylenebilir. Aynı şekilde her iki grubun fen bilimleri dersine karşı tutumlarını belirleyebilmek için, FBDTÖ ön-test olarak uygulanmış ve gruplar arasındaki tutum puan ortalamalarına bakılmıştır. Uygulama öncesi her iki grubun fen bilimleri dersine karşı tutum puan ortalamalarının hemen hemen aynı seviyede olduğu ve aralarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama sonrasında aynı başarı testi ve tutum ölçeği son-test olarak tekrar uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre; her iki gruptaki öğrencilerin ilgili ünite konularını öğrenmelerindeki akademik başarıları arasında deney grubu lehine bir artış gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle, okul dışı etkinliklerle desteklenerek yapılan öğretim, mevcut programla yapılan öğretime göre daha başarılı olmuştur. Bunun sebepleri arasında, okul dışı etkinliklerin özellikle o yaştaki öğrencilere oyun gibi gelmesi, sınıf ortamında öğrendikleri bilgileri günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmiş olmaları sayılabilir. Alanyazında yapılmış benzer araştırmalar incelendiğinde, Bozdoğan ve Kavcı (2016) araştırmalarında, 5E öğretim modeline göre hazırlanmış etkinliklerin okul dışı ortamlarda uygulanmasının normal öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde arttırdığını tespit etmişlerdir. Ayrıca, okul dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığına dair alanyazında yapılmış benzer çalışmalar bulunmaktadır (Alp, Ertepinar ve Tekkaya, 2006; Bozdoğan, 2007; Griffin ve Symington, 1997; Rennie ve McClafferty, 1995; Sontay, Tutar ve Karamustafaoglu, 2016; Şahin ve Sağlamer-Yazgan, 2013).

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, okul dışı etkinliklerin öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumlarıyla ilgilidir. Araştırma sonucunda, okul dışı etkinliklerle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile, mevcut öğretim programına göre öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine karşı ortalama tutum puanları arasında istatistiksel olarak belirgin bir fark görülmemiş ancak her iki grubun puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ortalama tutum puanları, kontrol grubundaki öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Her ne kadar istatistiki bir fark görülmesi de ortalama tutum puanlarına göre, deney grubu öğrencilerinin derslerinde okul dışı etkinliklerinin kullanılması onların fen bilimleri dersine karşı az da olsa olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. İstatistik olarak bir fark çıkmamasının sebepleri arasında, araştırmanın kısa bir zaman içerisinde gerçekleşmesi, öğrencilerin ilk kez böyle bir uygulama ile karşılaşması gösterilebilir (Altınışık ve Orhan, 2002). Tutumların değişmesi için daha çok zamana ihtiyaç duyulduğu gerçeğinden yola çıkarak, bu tür araştırmalarda öğrenci tutumlarının geliştirilebilmesi için daha fazla zamana ihtiyaç olduğu düşünülmektedir (Güven ve Sülün, 2012).

Alanyazında yapılmış benzer çalışmalara bakıldığında, Altıntaş (2014) yaptığı araştırmasında okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan Toprak Bilim Okulu'nu kullanmıştır. Burada yapılan etkinliklerin, öğrencilerin doğa ve toprağa yönelik tutumlarında önemli bir değişiklik yapmadığını tespit etmiştir. Bir diğer çalışmada, Wulf, Mayhew ve Finkelstein (2010) okul dışı fen eğitiminin öğrencilerin fene karşı tutumlarında bir değişiklik oluşturmadığını belirtmişlerdir. Altıntaş (2014) ve Wulf, Mayhew ve Finkelstein (2010)'un çalışmalarından elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumlarının istatistiksel olarak değişmediği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında, Yıldırım ve Şensoy (2016) araştırmalarının sonucunda, öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı olumlu tutum geliştirmede bilim şenlikleri gibi okul dışı öğrenme ortamlarına yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulmuştur. Okul dışı etkinliklerle öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine karşı tutum puanlarında istatistiksel olarak bir değişme gözlenememiştir. Bunun sebebi olarak ta uygulama süresinin kısa olması düşünülmüştür. Bundan dolayı bu tür etkinliklere daha fazla zaman ayrılabilir. Etkinlik sayısı artırılabilir. Deney grubu öğrencilerinin okul dışı etkinliklerde çok eğlendikleri ve istekli oldukları göz önünde bulundurulduğunda, okul dışı etkinliklerin eğitim-öğretim programlarında daha fazla kullanılmasına yer verilebilir.

Kaynakça

- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya C. ve Yılmaz, A. (2006). A statistical analysis of children's environmental knowledge and attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 210-223.
- Altınışık, S. ve Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 41-49.
- Altıntaş, F. (2014). *Doğa ve toprağa yönelik hazırlanan informal öğrenme ortamının ilköğretim öğrencileri üzerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Balkan-Kıyıcı, F. ve Atabek-Yiğit, E. (2010) Science education beyond the class-room: a field trip to wind power plant. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bozdoğan, A.E. ve Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-30.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chin, C.C. (2004). Museum experience-a resource for science teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 63-90.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. New York: Routledge.
- Cox-Petersen, A. M. (1999). Dive into research at the aquarium. *Science Activities*, 36(3), 34-36.
- Ertas, H., Parmaksızoğlu, A. ve Şen, A.” yerine “Ertas, H., Şen, A. İ. ve Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Erten, Z. ve Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(1), 59-70.
- Griffin, J. ve Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81, 763-779.
- Guisasola, J., Morentin, M. ve Zuza, K. (2005). School visits to science museums and learning sciences:a complex relationship. *Physics Education*, 40(6), 544-549.
- Güven, G. ve Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 4, 433-450.
- Rennie, L.J. ve McClafferty, T. P. (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning in science. *Journal of Science Teacher Education*, 6, 175-185.
- Salmi, H. S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education* (Unpublished doctoral dissertation). Helsingin Yliopisto, Finland.

- Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Shapiro, S.S. ve Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (Complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 1(1), 1-24.
- Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar (keşif yoluyla öğrenme)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, F. ve Sağlamer-Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122.
- Şen, A.İ. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları* (1.bs). Ankara: Pegem Akademi.
- USNRC (2012). *National science education standards*. USA: National Academy Press.
- Wulf, R., Mayhew, L. ve Finkelstein, D. (2010). Impact of informal science education on children's attitudes about science. *Physics Education Research Conference*, 1289, 337-340.
- Yaşar, Ş. ve Anagün, Ş.S. (2008). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 223-234.
- Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2016). Bilim şenliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 23-40.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE, GERİ DÖNÜŞÜM VE ENERJİ KAYNAKLARI HAKKINDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ¹

Arefe YURTTAŞ²

Atila ÇAĞLAR³

Giriş

Dünya üzerindeki yaşamın devamı için en önemli etken sınırsız enerjiye sahip olan güneştir. Güneş hemen hemen bütün enerji kaynaklarının temelidir. Tüm canlıların olduğu gibi insanın da hayatını devam ettirmesi için temel gereksinimlerinin başında enerji ve enerji kaynakları gelir. Enerji kaynakları fosil orijinli (petrol, doğal gaz ve kömür) ve yenilenebilir kaynaklar (rüzgâr, güneş, jeotermal, hidroenerji, biyokütle vb.) olmak üzere iki kısımda ele alınmaktadır. Enerjinin üretimi ve kullanımı aşamaları dikkate alındığında fosil orijinli kaynakların çevre için zararlı, özellikle dünyanın doğal ve yapay yaşam alanlarını tahrip ederek yaşanılamaz hale getirdiği bilimsel gerçekler olarak yer almaktadır. Yenilenebilir enerji kaynakları için ise durum farklı olup elde edilme kullanılma aşamalarında çevreye zarar vermemekle birlikte çevre dostu olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, hükümetlerin en önemli işlevleri arasında ise ucuz enerji kaynaklarına ulaşmak ve vatandaşlarına sunmak gelmektedir. Çünkü hemen hemen her alanda öne çıkan ilk girdi enerjidir ve kuruluşların en çok tüketim maliyetlerini enerji oluşturmaktadır. Hızlı sanayileşme, nüfus artışı, kentleşme, insanların yaşam standartlarının yükselmesi buna paralel olarak da tüketici bir toplum haline gelmesi çeşitli problemleri de beraberinde getirmektedir. Bu problemlerin en önemlilerinden birisi de çevre problemidir. Öncelikle çevre; tüm canlı ve cansız varlıkların bir arada uyumlu olarak buldukları ve yaşamlarını sürdürmek için birbirine ihtiyaç duydukları ortamdır. Çevre, canlıların yaşadıkları süre içinde ilişkilerini sürdürerek karşılıklı etkileşimde buldukları sosyal, fiziksel, biyolojik, ekonomik ve kültürel ortamdır (Çevre Kanunu, 1983). Yaşam sistemini ve işleyişini etkileyecek potansiyeli taşıması nedeniyle çevre önemlidir (Koçel, 2003). Çevre, organizma, sistem ve kurumlarla etkileşim halinde olduğu için bunların sürekliliği çevre uyumu ile doğrudan ilişkilidir (Türk, 2011).

Enerji, enerji kaynakları ve çevre birbirini doğrudan etkileyen ve birbirinden ayrılmaz iki kavramdır. Enerji ve enerji kaynaklarının kullanımı neticesinde çevre

¹ Bu araştırma çalışması "Ortaokul Öğrencilerinin Genel Çevre Bilgisi Düzeylerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve çalışmanın bir kısmı "X. International Educational Research Congress - presented in Nevşehir / 2018" tam metin olarak sunulmuştur.

² Doktora Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, E-posta: arefeyurttas@gmail.com

³ Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: acaglar@kastamonu.edu.tr

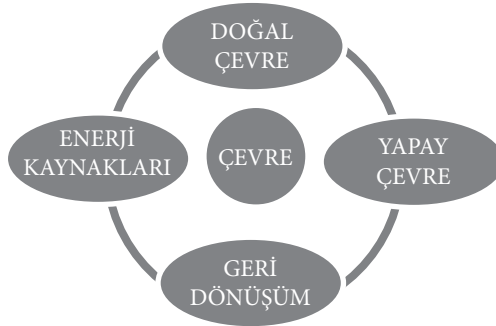
doğrudan etkilenir. Bu etkinin büyüklüğünü ise enerjinin bilinçli tüketimi etkiler. Enerji insanların sağlık, eğitim, korunma ve beslenme gibi temel unsurlarını karşılar ve devletlerin teknolojik gelişmelerini hızlandırarak ihtiyaçlardan doğan birçok problem ve gereksinimleri karşılar (Karataşlı, Özer ve Varinlioğlu, 2016). Günümüzün en popüler çevre sorunlarının başında yer alan küresel ısınma ve bundan kaynaklanan iklim değişiminin, kuraklık ve doğal felaketlerin artmasının sebebi enerji kaynaklarının aşırı kullanımı ve ortaya çıkan gazların atmosfere yayılması olduğu bildirilmektedir (Akın, 2006). Dünyayı tehdit eden birçok felaketin esas olarak çevrenin bozulması neticesinde doğanın verdiği bir tepkinin olduğu bilim dünyası tarafından kabul edilmektedir. Henüz etkisinin devam ettiği virüs salgınının (kovit-19) da bir nevi çevresel bozulmaların neticesinde ortaya çıktığı düşünülmekte ve bunun doğanın kendi işleyişine aşırı müdahale eden insana karşı göstermiş olduğu bir tepki olduğu savını güçlendirecektir.

Çevre okuryazarlığı ilk kez Roth (1968) tarafından “kişinin çevre sorunlarına karşı gösterdiği temel bilinç, farkındalık ve anlayış seviyesidir” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımla birlikte, 1975 yılında düzenlenen çevre eğitimi ile ilgili bir konferansta çevre okuryazarlığının genel amacının toplumun çevre konularındaki bilgisi, yeteneği, tutumu ve davranışlarını içerdiği belirtilmiştir (Blatt, 2015). Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Topluluğuna (The North American Environmental Education Community, NAAEE) göre; çevre okuryazarlığını çok daha geniş bir perspektiften alarak; çevre okuryazarı bireylerin çevresel süreçleri ve sistemleri iyi anladıkları, bu bireylerin küresel, kültürel, politik, sosyal ve ekonomik ilişkileri içeren çevresel konu ve sorunlar ile ilgili olarak sorumlu kararlar alabilirler (NAAEE, 2000). Çevre eğitimi almış kişiler eylemsel çevre okuryazarı olarak yetişirler. Çevre okuryazarlığını geliştirmek ve ilgili derslerde başarılı olmak için, bireylere ekoloji ve çevre bilgisinin, sorumlu çevresel davranışların ve çevre sorunlarını çözmek için bilişsel birtakım becerilerinin kazandırılması zorunludur. Çevre okuryazarlığının sonucunda bireylerde ortaya çıkan davranış ise çevre duyarlılığıdır. Genel olarak çevresine karşı duyarlı olan bireylerin çevre bilincine de sahip oldukları bilinmektedir. Bunun için çevre bilinci taşıyacak kişilerin yetiştirilmesinde öncelikle örgün ve yaygın eğitim kurumlarının kullanılması ve genel olarak tüm bireylere çevre eğitiminin yeterince verilmesi beklenen ve istenen bir durumdur. Çevre eğitimi ile ilgili olarak yayınlanan bir raporda, disiplinler arası bir alan olan çevre eğitimi hayat boyu öğrenmede bir süreç olup çevre okuryazarı vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır (US EPA, 1996) ve bunun hem doğal hem de yapay çevre hakkında duyarlı vatandaşlık anlayışı geliştirmeyi hedefleyerek temel amaçlarının, bireylerin çevreyle ilgili doğru tutum, davranış ve becerilerinin

geliştirilmesi sağlanarak çevre okuryazarı yapmak olduğu bildirilmiştir (Gülay ve Öznacar, 2010). Çevreye dönük yapılan çalışmalar daha çok örgün eğitim alanında yapılmaktadır. Ancak çevre ile ilgili tüm olaylar toplumun hemen hemen bütünü tarafından dikkatlice takip edilmekte ve kişilerin çevreye tutumlarının ya insanı merkeze alan (Antroposentrik) ya çevreyi merkeze alan (Ekosentrik) ya da tamamen çevreye karşı olduğu bildirilmektedir (Yurttaş ve Çağlar, 2019). Çevre eğitiminin bir başka tanımı ise; çevresel problemlere duyarlı ve ilgili olan, devam eden ve olabilecek sorunların çözümüne ve önlenmesine dair çalışmalar yapacak bilgi, davranış, motivasyon ve beceri sahibi olacak dünya toplumu geliştirmek için bir süreçtir (Öztürk 1998). Dolayısıyla çevre eğitiminde temel amaç, toplumdaki tüm bireylerin çevre konusunda bilinçli olmasını, bilgilenmesini ve kalıcı davranış değişikliği kazanmalarını sağlamaktır. Artık çevre eğitiminin anaokulu düzeyinde verilmesi gerektiği ve anaokulu çocuklarının çevre eğitimini çeşitli uygulamalarla edinmeleri gerektiği araştırmacılar tarafından bildirilmektedir (Onur, Çağlar ve Salman, 2016). Genel olarak çevre eğitiminin öncelikle toprak, su ve orman gibi doğal kaynakların geliştirilmesi korunması ve biyosfer, biyomlar ve ekosistemleri içine alacak şekilde bütün çevreyi koruyarak iyileştirmek olduğu görülmektedir (Ünal ve Dımışkı, 1999).

Çevrenin yeniden düzenlenmesi ve yaşanılabilir hale getirilmesi için yapılan çalışmaların başında geri dönüşüm gelmektedir. İnsanları rahatsız eden çevre sorunlarının nedeni katı ve sıvı atıklar olup bunlardan öne çıkanların başında ise bozunması yüzyılları bulan plastik ve türevlerinin oluşturduğu atıklar gelmektedir. Çevreye yayılan bu atıkların çürümesi, çözünmesi ve biyolojik olarak bozulması yüzyıllar sürmekte ve bunun neticesinde su ve toprağı kirleterek buralardaki canlılara zarar vermektedirler (Öztürk, 2001). Bu atıkların çeşitli şekillerde bertaraf edilmesi yerine tekrar kullanılabilir olarak dönüştürülmesi üzerine çalışmalar öne çıkmaktadır. Böylece hem çevrenin korunması sağlanırken hem de temel ürünlerin kaynağı olan hammaddelerin gereksiz tüketilmesi önlenerek atıkların ekonomiye yeniden kazandırılması gerçekleşecektir. Atıkların yeniden dönüştürülmesi işlemine geri dönüşüm(Recycling)denmektedir. Her atık geri dönüşüme tabii tutulmaz ancak dönüştürülebilecek atıkların birtakım süreçlerden geçirilerek tekrar üretime katılmasına da geri dönüşüm denmektedir (Çimen ve Yıldız, 2012). Dünyada çevre ile ilgili sorunların en aza indirgenmesi için geri dönüşümün ve çevreyi koruma uygulamalarının önemini artmakta ve ülkeler bu alandaki araştırmaları desteklemektedirler (Schultz, 2002). Çevre, sağlık ve ekonomiye olumsuz etkileri olan atık maddelerin geri dönüşümü ile kirliliğin ve doğal kaynak tahribatının hızla azalacağı bildirilmektedir (Spiegelman ve Sheehan, 2004).

Çevre, geri dönüşüm ve bunların eğitimiyle ilgili konular son yılların en popüler araştırma alanlarından ve yapılan bu araştırmanın da temelini teşkil etmektedir. Geri dönüşüm ve bunun çevresel etkilerinin çevre sorunlarının ortadan kaldırılması veya azalmasına olan etkisinin çevre bilincine sahip tüm bireyler tarafından bilinmesi ve farkındalık oluşturması gereklidir. Çalışılan bu konu ise ortaokullarda kısmen çevre eğitimi adı altında öğrencilere verilmektedir. Çevre problemleri küresel bir sorun olup bunların çözümünde önemli yeri olan geri dönüşüm ve etkileri bahsinde öğrencilerin bilinçlendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması için tüm disiplinlere yayılması, çevresel kazanımların sağlanması ve bu olguların bütün eğitim programlarına yansıtılması gereklidir. Günümüzde artan çevre sorunlarıyla birlikte, çevreye karşı duyarlı bireyler yetiştirmenin önemi de artmıştır. Bu nedenle örgün eğitimde verilen çevre eğitimi kapsamında, öğrencilerin çevre bilgisi ile beraber davranışları da geliştirilmelidir. Alan yazı incelendiğinde bu üç konunun ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmada ise bu üç konunun birbiriyle olan ilişkisinin önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Enerji kaynaklarının ve geri dönüşümün çevre ile ilgili olarak etkileşimleri ve eğitim çalışmalarında aynı anda incelenmeleri henüz yenidir.



Şekil 1. Etkili Bir Çevre Eğitiminin Boyutları

Şekil 1'de, etkili bir çevre eğitiminde birbiriyle yakın ilişkili olduğu düşünülen dört boyut gösterilmektedir.

Yine yapılan araştırmalar sonucunda sosyo-demografik özelliklerin genel çevre bilgisi konusunda öğrencileri etkilediği görülmektedir (Kahyaoğlu ve Özgen, 2011; Şama, 2003). Bu çalışmaya benzer bir araştırmada Acer ve Karagöz Taşkın (2020) üniversite öğrencilerinin çevreye duyarlılığında ve yeşil tüketici davranışlarında cinsiyet, yaş, sınıf, ortalama, aylık gelir durumu, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, baba iş durumu, anne iş durumu gibi demografik özelliklerin etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmanın amacını temel çevre etkenlerinin içinde yer alan çevre ve korunması, geri dönüşüm ve bu kavramlarla doğrudan ilişkili olduğu bilinen enerji kaynaklarının ortaokul öğrencileri tarafından ne ölçüde algılandığı ve bilgi düzeylerinin ne olduğu oluşturmaktadır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Aynı zamanda araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimden başlayarak bu zamana kadar okul ve aileden edindikleri bilgiler sonucunda, genel çevre ile ilgili ne derece bilgi sahibi oldukları belirlenecektir. Bu araştırma ile öğrencilere verilen çevre eğitiminin onların genel çevre bilgilerine etkisi saptanıp, çevre eğitiminde görülen eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan sosyo- ekonomik ölçüm ile öğrencilerin çevre, geri dönüşüm ve enerji kaynakları bilgi düzeylerinin nasıl etkilendiği ve öğrenciler arasında fark olup olmadığı tespit edilecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli geçmişte veya günümüzde var olan bir durumun olduğu gibi betimlenerek ortaya çıkarıldığı nicel bir araştırma modelidir (Karasar, 2005). Genel tarama modeli tekil ve ilişkisel tarama modeli şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilişkisel tarama modeline en az iki değişken arasındaki ilişkiyi saptamak için başvurulmaktadır (Karasar 2005; Sönmez ve Alacapınar, 2017). İlişkisel tarama modeli korelasyon ve karşılaştırma şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Korelasyon türünde iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişip değişmediğine bakılırken, karşılaştırma türünde değişkenler arasında birlikte değişim ve bu değişimin derecesi araştırılmamaktadır. Karşılaştırma türündeki ilişkisel tarama modelinde en az iki değişken arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmaktadır (Karasar 2005). Araştırmada farklı değişkenlere (cinsiyet, aile gelir durumu vb.) göre öğrencilerin çevre bilgi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı durumu ele alındığından, bu araştırma desenlerinden ilişkisel tarama (karşılaştırma) modelinde bir araştırma niteliğindedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Kastamonu İli merkezinde eğitim alan ortaokul 8. sınıftaki 601 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya 4 okul dâhil edilmiş olup bunların seçiminde öğrencilerin velilerinin aylık geliri ve eğitim düzeyleri dikkate alınmıştır. Okullardan ikisi düşük gelir ve eğitim düzeyine sahip velilerin olduğu kesimden diğer ikisi ise nispeten daha yüksek eğitim ve gelir düzeyine sahip kesimden seçilmiştir.

Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Grup	Değişken		n	%
1	Cinsiyet	Kız	295	49,1
2		Erkek	306	50,9
1	Ailenin Yaşadığı Yer	Müstakil	111	18,1
2		Apartman	312	51,9
3		Site	141	23,3
4		Köy	37	6,2
1	Birey Sayısı	2 ve 3	72	12,0
2		4-5	422	70,2
3		6 veya daha fazlası	107	17,8
1	Gelir Düzeyi	1000 TL az	66	11,0
2		1001-2000 TL	197	32,8
3		2001 TL üstü	338	56,2
1	Anne Eğitim Düzeyi	Okuma yazması yok veya ilkökul mezunu	232	38,6
2		Ortaokul mezunu	130	21,6
3		Lise mezunu	148	24,6
4		Üniversite mezunu	91	15,1
1	Baba Eğitim Düzeyi	Okuma yazması yok veya ilkökul mezunu	108	18,0
2		Ortaokul mezunu	103	17,1
3		Lise mezunu	209	34,8
4		Üniversite Mezunu	181	30,1
1	Evlerin Isıtma Sistemi	Soba	151	25,1
2		Kombi	223	37,1
3		Merkezi kalorifer sistemi	183	30,4
4		Kat kalorifer sistemi	44	7,3
1	Anne Meslek	İşçi	60	10,0
2		Ev hanımı	412	68,6
3		Serbest meslek	42	7,0
4		Memur ve eğitimci	87	14,5
1	Baba Meslek	İşçi ve çiftçi	197	32,8
2		Serbest meslek	158	26,3
3		Memur	206	34,3
4		Eğitimci memur	40	6,7
1	Fen Bilimleri Derslerini Sevme Düzeyi	Az	37	6,2
2		Kısmen	103	17,1
3		Çok	140	23,3
4		Pek çok	321	53,4
1	Anaokulu Eğitimi	Aldım	386	64,3
2		Almadım	215	35,8
	Toplam		601	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %49,1’i erkek, %50,9’u kızdır. Öğrencilerin %18,1’i müstakil evde, %51,9’u apartmanda, %23,3’ü sitede, %6,2’si köyde oturmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin %12’nin ailesinde 2-3 kişi bulunurken, %70’inde 4-5 kişi ve %17,8’inde ise 6 ve daha fazla kişi bulunmaktadır. Aile geliri bakımından bakıldığında ise öğrencilerin ailelerin %11’i 1000 TL ve altında bir gelire sahip iken %32,8’i 1001-2000 TL arasında ve %56,2’si de 2001 ve üzerinde bir aylık geliri bulunmaktadır. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin %21,6’sının eğitim düzeyi ortaokul, %24,6’sının lise, %15,1’nin üniversite olup %38,6’sının annesi de okum yazma bilmemektedir. Baba eğitim düzeyi açısından ise öğrencilerin babalarının %18’nin eğitim düzeyi okuma yazma bilmemekte veya ilköğretim mezunu, %17,1’i ortaokul, %34,8’i lise ve %30,1’i üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Yine Tablo 1’de görüleceği gibi öğrencilerin %23,1 sobalı evde, %37,1’i kombili, %30,4’ü merkezi kalorifer sistemi olan evde ve %7,3’ü de kat kaloriferi olan bir evde oturmaktadır. Öğrencilerin 10’unun annesinin mesleği işçi, %68,6’sı ev kadını, %7’si serbest meslek, %14,5’i memur ve eğitimci iken %32,8’inin babasının mesleği işçi ve çiftçi, %26’sının serbest meslek ve %34’ünün de memurdur. Öğrencilerin %6,2’si fen bilimleri dersini az düzeyde sevdiğini belirtirken, %17,1’i kısmen, %23,3’ü çok ve %53,4’ü de pek çok düzeyde sevdiğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %64,32’ü anaokulu eğitimi almış olduğunu belirtirken, %35,8’i de almadığını söylemiştir.

Veri Toplama Aracı

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin içerisinde yapay ve doğal çevrenin bulunduğu genel çevre ve çevre bilgisi konularındaki bilgileri içeren ve iki bölümden oluşan başarı testi geliştirilmiştir bu testle öğrencilerin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Testin ilk bölümü öğrencilerin genel demografik bilgilerini tespit etmeye yönelik iken ikinci kısım ise genel çevre bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır. Başarı testinin geliştirilmesi sürecinde çevre ve çevre bilgisi konusunda literatür araştırması yapılmış, 51 sorudan oluşan başarı testi ilköğretim 8.sınıftaki 91 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda testteki soruların madde güçlük indisleri, madde ayırt edicilik indisleri ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar doğrultusunda alınan uzman görüşüyle beraber başarı testinden bazı sorular çıkartılmış ve 34 soruya indirilmiştir. Başarı testinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,753 olarak bulunmuştur

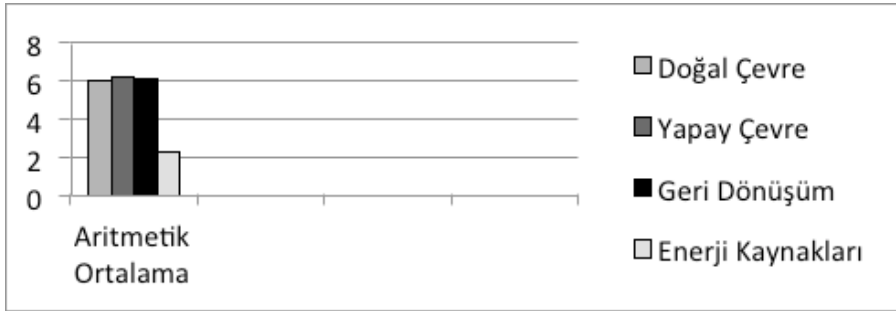
Verilerin Çözümlemesi

Araştırmacılar tarafından hazırlanan başarı testi belirlenen ortaokullarda 8. sınıflara uygulanmış ve SPSS 22 istatistik programı kullanılarak verilerin analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerin neticesinde soruların dört farklı boyutta (DÇ, YÇ,

GD ve EK) incelenebileceği belirlenmiş ve bu alt boyutlar puanlanarak öğrencilerin aldıkları genel puanlar hesap edilmiştir. Alt problemler analiz edilirken cinsiyet değişkeninin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi ile yapılırken diğer değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Anova testi kullanılmıştır. Başarı testi için yapılan istatistiksel çözümlemede anlamlılık düzeyi 0,05 tir.

Bulgular

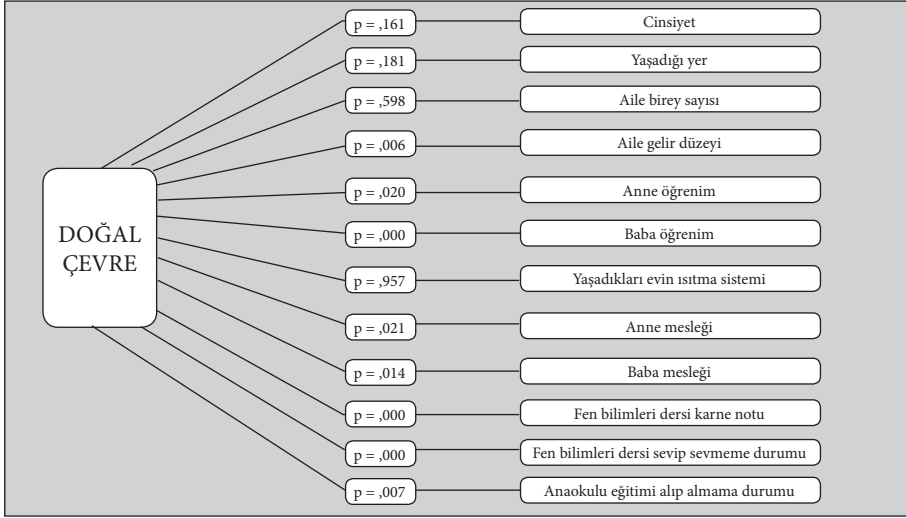
Ortaokul öğrencilerinin genel çevre bilgisi konusundaki bilgi düzeyleriyle ilgili olarak, araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin genel çevre bilgisi düzeylerini ölçen ve dört boyuttan oluşan başarı ölçeğinden alınan puanlar için aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Şekil 2. de görülmektedir. Çalışmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin başarı ölçeğinde bulunan DÇ, YÇ, GD, EK boyutlarına göre bulunan aritmetik ortalamalarında *en yüksek* çıkan boyutun YÇ (6,22), *en düşük* çıkan boyutun ise EK (2,29) olduğu Şekil 2'de görülmektedir. Öğrencilerin tüm sorulara verdikleri cevaplara göre aldıkları puanların aritmetik ortalaması 20,70'dir.



Şekil 2. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları

Ortaokul öğrencilerinin genel çevre bilgisi konusundaki bilgi düzeylerinde DÇ, YÇ, GD, EK boyutlarında araştırılan değişkelere göre anlamlı farklılıklara ayrı ayrı bakılmıştır.

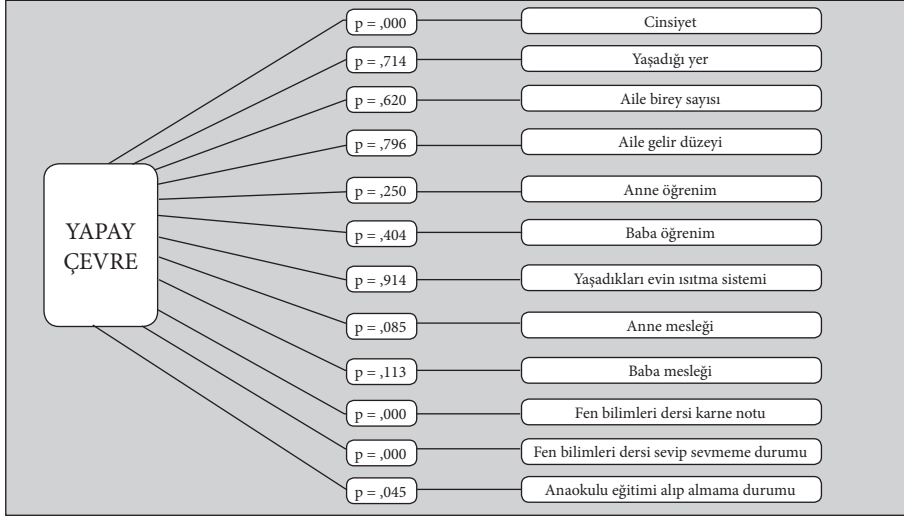
DÇ boyutunda öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre çevre bilgi düzeylerindeki farklılaşmalar Şekil 3. de verilmiştir.



Şekil 3. DÇ Boyutunda Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Çevre Bilgi Düzeylerindeki Farklılaşmalar

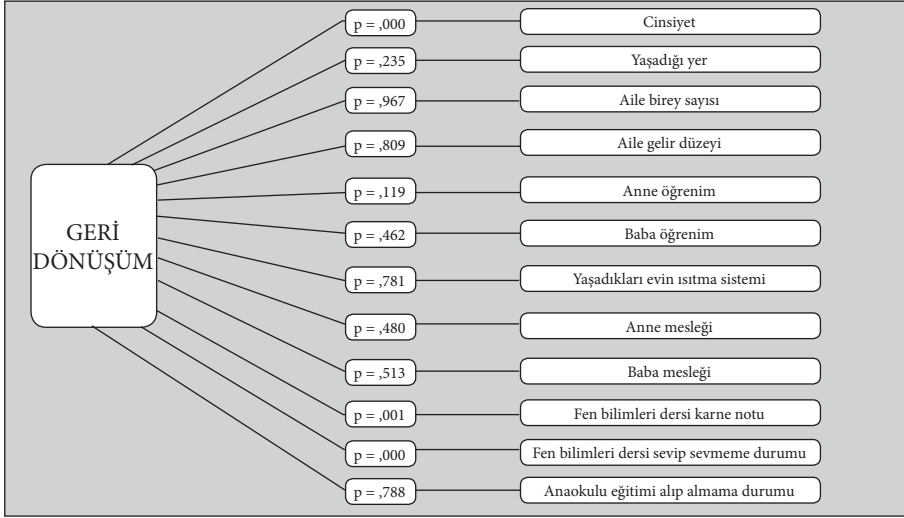
Şekil 3'e göre; öğrencilerin DÇ alt boyutu bilgilerinde gelir düzeyi değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(2-598)} = 5,137$ $p < 0,05$]. Bu fark aile gelir durumu 2001 TL üstü olan öğrenciler için olumludur. Bu öğrencilere ait ortalama ise ($\bar{X} = 6,33$) bulunmuştur. Yine öğrencilerin DÇ alt boyutu bilgilerinde anne öğrenim durumu değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-597)} = 3,293$ $p < 0,05$]. Bu fark anneleri lise mezunu olan öğrencilerin lehinedir. Buna ait ortalama ($\bar{X} = 6,64$)dir. Öğrencilerin DÇ alt boyutu bilgilerinde baba öğrenim durumu değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-597)} = 6,009$ $p < 0,05$]. Anlamlı fark babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin lehinedir. Buna ait ortalama ($\bar{X} = 6,62$)dur. Çalışma sonucunda öğrencilerin DÇ alt boyutu bilgileri anne mesleği değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-597)} = 3,262$ $p < 0,05$]. Bu farkın memur ve eğitimci memur değişkeninin lehine olduğu şeklinde yorumlanabilir. Anne mesleği, memur ve eğitimci memur olan öğrencilere ait ortalama ($\bar{X} = 6,79$) dur. DÇ alt boyutunda öğrencilerin çevre bilgileri baba mesleği değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-597)} = 2,571$ $p < 0,05$]. Anlamlı farkın eğitimci memur değişkeninin lehine olduğu şeklinde yorumlanabilir. Baba mesleği durumu Eğitimci memur olan öğrencilere ait ortalama ($\bar{X} = 7,10$) dur. Öğrencilerin DÇ alt boyutunda fen bilimlerindeki aldığı not değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-597)} = 19,724$ $p < 0,05$]. Bu fark fen dersindeki en yüksek puan (5) alan öğrencilerin lehinedir. Buna ait ortalama ($\bar{X} = 6,69$) dir. DÇ alt boyutunda öğrencilerin çevre bilgilerinde fen bilimleri dersine karşı sevmeme durumu değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-597)} = 6,757$ $p < 0,05$]. Bu fark dersi çok seven öğrenci-

lerin lehinedir. Buna ait ortalama ($\bar{X} = 6,43$) dır. Yine Şekil 3'de görüldüğü üzere öğrencilerin DÇ alt boyutunda anaokulu eğitimi alma değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(1-599)} = 7,324$ $p < 0,05$]. Anlamlı farklılık anaokulu eğitim aldım cevabını veren öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Anaokulu eğitimi alan öğrencilere ait ortalama ($\bar{X} = 6,25$) dır. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin DÇ bilgi düzeylerinde diğer değişkenlere göre anlamlı fark görülmemiştir.



Şekil 4. YÇ Boyutunda Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Çevre Bilgi Düzeylerindeki Farklılaşmalar

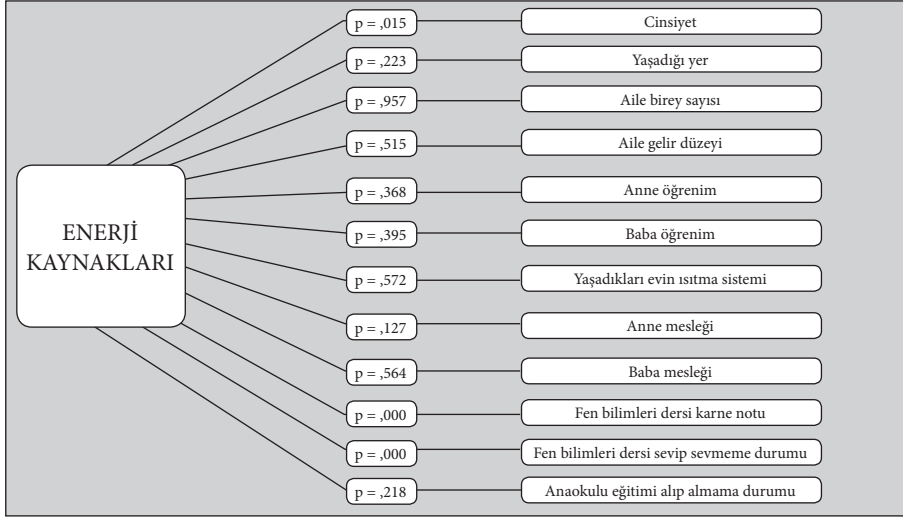
YÇ boyutunda öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre çevre bilgi düzeylerindeki farklılaşmalar Şekil 4. de verilmiştir. Şekil 4 te öğrencilerin cinsiyetine göre YÇ alt boyutu puanlarına bakıldığında erkek ve kız öğrenciler arasındaki puanların anlamlı farklılıklar içermekte ($t_{(599)} = 5,374$, $p < .05$) ve bu fark kız öğrencilerin lehinedir. Kız öğrenciler için bulunan ortalama ($\bar{X} = 6,88$) ve erkek öğrenciler için bulunan ortalama ($\bar{X} = 5,60$)' dır. Şekil 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin YÇ alt boyutunda fen bilimlerindeki aldığı not değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-597)} = 8,020$ $p < 0,05$]. Bu fark fen dersindeki en yüksek puan (5) alan öğrencilerin lehinedir. Buna ait ortalama ($\bar{X} = 6,70$)' dir. Öğrencilerin YÇ alt boyutunda fen bilimleri dersine karşı sevme durumları değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-597)} = 7,954$ $p < 0,05$]. Bu fark dersi çok seven öğrencilerin lehinedir. Buna ait ortalama ($\bar{X} = 6,54$)' dır. Yine öğrencilerin YÇ alt boyutunda anaokulu eğitimi alma değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(1-599)} = 4,042$ $p < 0,05$]. Anlamlı farkın anaokulu eğitimi alan öğrencilerin lehine olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğrencilerin YÇ alt boyutundaki çevre bilgi düzeylerinde diğer değişkenlere göre anlamlı fark görülmemiştir.



Şekil 5. GD Boyutunda Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Çevre Bilgi Düzeylerindeki Farklılaşmalar

GD boyutunda öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre çevre bilgi düzeylerindeki farklılaşmalar Şekil 5’de verilmiştir. Şekil 5’te öğrencilerin cinsiyetine göre GD alt boyutu puanlarına bakıldığında erkek ve kız öğrenciler arasındaki puanların anlamlı farklılıklar içermekte ($t_{(599)} = 5.195, p < .05$) ve bu fark kız öğrencilerin lehinedir. Kız öğrenciler için bulunan ortalama ($\bar{X} = 6,65$) ve erkek öğrenciler için bulunan ortalama ($\bar{X} = 5,64$)’dür. Çalışmada öğrencilerin GD alt boyutunda fen bilimlerindeki aldığı not değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-597)} = 5,914, p < 0,05$]. Bu fark fen dersindeki en yüksek puan (5) alan öğrencilerin lehinedir. Buna ait ortalama ($\bar{X} = 6,48$) dur. Öğrencilerin GD alt boyutunda Fen bilimleri dersine karşı sevme durumları değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-597)} = 8,802 p < 0,05$]. Bu fark dersi çok seven öğrencilerin lehinedir. Buna ait ortalama ($\bar{X} = 6,33$) dir. Ayrıca, öğrencilerin GD alt boyutundaki çevre bilgi düzeylerinde diğer değişkenlere göre anlamlı fark görülmemiştir. Şekil 6’da öğrencilerin cinsiyetine göre EK alt boyutu puanlarına bakıldığında erkek ve kız öğrenciler arasındaki puanların anlamlı farklılıklar içermekte ($t_{(599)} = 2.433, p < .05$) ve bu fark kız öğrencilerin lehinedir. Kız öğrencilere ait ortalama ($\bar{X} = 2,42$) ve erkek öğrenciler için bulunan ortalama ($\bar{X} = 2,16$)’ dir. Öğrencilerin EK alt boyutunda fen bilimlerindeki aldığı not değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-597)} = 8,132 p < 0,05$]. Bu fark fen dersindeki en yüksek puan(5) alan öğrencilerin lehinedir. Buna ait ortalama ($\bar{X} = 2,51$)’dir. Öğrencilerin EK alt boyutunda Fen bilimleri dersine karşı sevme durumları değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-597)}$]

= 7,509 $p < 0,05$]. Bu fark dersi çok seven öğrencilerin lehinedir. Buna ait ortalama ($\bar{X} = 2,46$) dır. Ayrıca, öğrencilerin GD alt boyutundaki çevre bilgi düzeylerinde diğer değişkenlere göre anlamlı fark görülmemiştir.



Şekil 6. EK Boyutunda Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Çevre Bilgi Düzeylerindeki Farklılaşmalar

EK boyutunda öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre çevre bilgi düzeylerindeki farklılaşmalar Şekil 6. Da verilmiştir. Şekil 6'ya göre çalışma grubundaki erkek öğrencilerin enerji kaynakları alt boyutu puanları ile kız öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(599)} = 2,433$, $p < 0,05$). Anlamlı farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Kız öğrencilere ait ortalama ($\bar{X} = 2,42$) iken erkek öğrencilere ait ortalama ($\bar{X} = 2,16$)'dir. Öğrencilerin enerji kaynakları alt boyutunda fen bilimleri dersi karne notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(3-597)} = 8,132$ $p < 0,05$]. Anlamlı farklılık fen dersi notu 5 olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Fen dersi karne notu 5 olan öğrencilere ait ortalama ($\bar{X} = 2,51$)'dir. Yine çalışmada öğrencilerin enerji kaynakları alt boyutunda fen bilimleri dersini sevip sevmeme değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(3-597)} = 7,509$ $p < 0,05$]. Anlamlı farklılık fen bilimleri dersini severim cevabını veren öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Fen bilimleri dersi severim cevabını veren öğrencilere ait ortalama ($\bar{X} = 2,46$)'dir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin çevre bilgilerinin enerji kaynakları boyutunda yaşadığı yer, aile birey sayısı, aile gelir düzeyi, anne öğrenim, baba öğrenim, yaşadıkları evin ısıtma sistemi, anne mesleği, baba mesleği ve okul öncesi eğitimi alıp almama durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin genel çevre bilgisi düzeylerinin DÇ, YÇ, GD ve EK boyutlarındaki çeşitli değişkenlere göre durumları incelenmiştir. DÇ, YÇ, GD ve EK alt boyutlarında elde edilen sonuca göre aritmetik ortalaması en yüksek çıkan boyut YÇ, en düşük çıkan boyutun ise EK olduğu görülmüştür. Buradan öğrencilerin Genel Çevre Bilgisi Düzeylerinin incelenen boyutlardan YÇ alt boyutunda bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu, EK alt boyutunda ise bilgi düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılabilir. Şimşekli (2004) Doğa- Hava- İklim, Enerji, Su, Toprak, Atık-Tüketim olarak 5 ayrı tema altında yapmış olduğu çalışmada ise öğrencilerin 'Doğa-Hava-İklim', 'Enerji', 'Su' ve 'Toprak' adlı tema ile ilgili etkinliklere katılım sağladıkları, 'Atık-Tüketim' adlı tema ile ilgili katılım sağlamadığı görülmüştür. Bu çalışmada ise uygulanan başarı testine göre öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar sonucunda EK'deki bilgi düzeylerinin düşük, YÇ ile ilgili bilgi düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Ancak diğer bir çalışmada ise öğretmen adaylarının çevre bilgi düzeyleri incelenmiş, katılımcıların çevre bilgi düzeylerinde bilgi eksikliği olduğu görülmüştür (Bilecik ve Bahcivan 2017).

Çalışmada öğrencilerin çevre bilgisinin DÇ alt boyutunda çeşitli değişkenlere göre incelenmesinde cinsiyet, yaşadığı yer, aile birey sayısı, yaşadığı yerin ısıtma sisteminde DÇ bilgi düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemişken; aile gelir düzeyi, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve babanın mesleği, fen başarı notu, fen bilimlerine karşı sevmeye ve anaokulu eğitimi alma durumu gibi değişkenlerin anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan bir araştırmada kırsal bölgelerde yaşayan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kahyaoglu ve Özgen, 2011). Yine benzer bir çalışma da ise fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş, cinsiyet, baba ve anne öğrenim durumları, baba ve anne meslekleri, yetiştiği yer, akademik başarı değişkenlerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Koç, Çorapçığıl ve Doğru, 2018).

Araştırmada öğrencilerin çevre bilgisinin YÇ alt boyutunda çeşitli değişkenlere göre incelenmesinde yaşanan yer, ailedeki kişi sayısı, ailenin geliri, anne ve babanın öğrenim düzeyi, yaşanan evin ısınma şekli, anne ve baba meslekleri değişkenlerinde YÇ bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Anlamlı farklılıkların görüldüğü değişkenler ise; cinsiyet, fen bilimleri başarı notu, fen bilimleri dersine karşı sevmeye durumları, anaokulu eğitimi alma durumu olarak belirlenmiştir. Palancı ve Sarıkaya (2019) yürüttükleri bir çalışmada fen bilimlerindeki notu yüksek olan ortaokul öğrencilerinin, çevre risk algılarının da diğer

öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Farklı çalışmalarda akademik başarının çevre bilgisi üzerinde olumlu etki bıraktığına yönelik bulgular mevcuttur (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007). Çalışmada cinsiyet değişkeninde anlamlı fark kız öğrencilerin lehinedir. Ancak Palancı ve Sarıkaya'nın (2019) çevre risk algı çalışmalarında, kızların erkeklere göre algı düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemişken bazı çalışmalarda ise çevre risk algı düzeylerinde kızların erkeklere göre daha yüksek algıya sahip oldukları tespit edilmiştir (Bican, 2014; Davidson ve Freudenburg, 1996). Yapılan çalışmalardan da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevre tutumları daha ileri düzeydedir denilebilir (Sam, Gürsakal ve Sam, 2010; Şama, 2003).

Araştırmada öğrencilerin GD bilgisinin YÇ alt boyutunda çeşitli değişkenlere göre incelenmesinde yaşanan yer, ailedeki kişi sayısı, ailenin geliri, anne ve babanın öğrenim düzeyi, yaşanan evin ısınma şekli, anne ve baba meslekleri, anaokulu eğitimi alma durumu değişkenlerinde anlamlı fark bulunmamışken; cinsiyet, fen bilimleri başarı notu ve fen bilimleri dersine karşı sevmeye durumunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Anaokulu eğitiminde genel olarak öğrencilerle yapılan birçok etkinliğin atık malzemeleri değerlendirip yapıldığı düşünüldüğünde, anaokulu eğitimi alma durumunda GD bilgisi ile ilgili anlamlı farklılığın olmaması araştırmada dikkat çeken bir sonuçtur. Gürer ve Sakız (2018) yetişkinler üzerine yürüttükleri çalışmalarında kadınların kullandıkları ürünlerde GD amblemi fark etme, atık ambalajların geri dönüşümü, sosyal kulüplerde GD ile alakalı projelerde yer alma faktörlerinde erkeklerden daha ileri seviyede olduklarını tespit etmişlerdir. Yine bir başka çalışma olan Harman ve Çelikler (2016) araştırmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının GD maddelerini ambalaj atıkları olarak değerlendirdiği ve organik atıkların da GD'ünün olduğunu bildiklerini tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada da ilkökul öğrencilerin GD'ün tanımını yalnızca çevrelerinde tanıdıkları GD'ü olan ürünler üzerinden yaptıklarını tespit etmiş, araştırma kapsamındaki tüm öğrencilerin GD konusunda bilgi sahibi olduklarını öne sürmüştür (Ural Keleş ve Keleş, 2018).

Araştırmada öğrencilerin EK bilgisinin YÇ alt boyutunda çeşitli değişkenlere göre incelenmesinde yaşanan yer, ailedeki kişi sayısı, ailenin geliri, anne ve babanın öğrenim düzeyi, yaşanan evin ısınma şekli, anne ve baba meslekleri, anaokulu eğitimi alma durumu değişkenlerinde anlamlı fark bulunmamışken; cinsiyet, fen bilimleri başarı notu, fen bilimleri dersine karşı sevmeye durumları değişkenlerinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ancak genel olarak öğrencilerin çevre bilgisi kapsamında EK ile ilgili bilgileri düşük seviyededir. Tortop (2012) çalışmasında EK ile ilgili bilsem öğrencilerine alan gezileri düzenlemiş, çalışmada ön test ve son test puanlarında öğrencilerin EK bilgisinde oldukça yükselme gözlenmiştir.

Yapılan çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıda belirtilen önerilerde bulunulmuştur:

1. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin çevre ve geri dönüşümle ilgili 4 alt boyuttan daha çok YÇ ile ilgili bilgilerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Buradan diğer alt boyutlarda yetersiz kaldıkları sonucuna varılmaktadır. Öğrencilerin bu eksikliklerinin giderilmesi için fen bilimleri dersinde bu boyutlar için kazanımlar arttırılmalıdır. YÇ, DÇ, GD ve EK birbiriyle ilişkili konular olup derslerde öğretmenlerin konu ile ilgi kazanımları sağlarken bu durumu göz önünde bulundurarak dersleri vermelidirler. Yapılan çalışmaya göre çevre ve geri dönüşümle ilgili konularda kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha duyarlı oldukları ve yüksek bilgi seviyesine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu konular toplumsal olarak geniş bir ilgi alanına sahip olup cinsiyet olarak eşit ölçüde ele alınmalıdır. Bu nedenle müfredatlarda bu konularla ilgili özellikle erkek öğrencilerin ilgisini çeken kazanımlara yer verilmesi ve öğretmenlerin dikkat çekici etkinliklerle motivasyon sağlaması önemlidir.
2. Anne ve babanın eğitimi olması çocukların daha bilgili ve sorumlu olduğu sonucunu doğurmaktadır. Bu durumda eğitim seviyesinin yüksek olması veya çeşitli basın yayın araçları yoluyla toplumun bilinçlendirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bireylerde eğitimin öncelikle ailede başladığı gerçeği göz önünde bulundurularak toplumumuzdaki her bir bireyin eğitim düzeylerinin artırılmasının DÇ konusuna da büyük bir katkı sağlaması kaçınılmazdır. Gelecekte sorumlu ve eğitimi ebeveynler yetiştirmek için şimdiden çalışmalara başlanmalıdır.
3. Çalışma anaokulu eğitimi alan öğrencilerin DÇ konusundaki bilgi düzeylerinin yüksek çıktığını göstermektedir. Buradan okul öncesi dönemde GD ve GD'ün çevresel etkileri konusunda öğrencilerin bilgilendiği ve ileri yaşlarda da bunu davranış haline getirebilmesi okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucuna varılabilir. Bu sebeple okul öncesi eğitimi alan çocukların sayıları artırılmalı ve devlet tarafından desteklenmeli gerekli düzenlemeler yapılarak okulöncesi eğitim tamamen zorunlu hale getirilmelidir.

Kaynakça

- Acer, A. ve Karagöz Taşkın, İ.B. (2020). Çevreye duyarlı ve yeşil tüketici: üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Ömer Halis Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 260-276.
- Akın, G. (2006). Küresel ısınma nedenleri ve sonuçları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 29-43.
- Bican, S. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre risk algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bilecik, A. ve Bahcivan, E. (2017). Bilimsel epistemolojik inanç, çevre bilgisi ve çevreye karşı tutum arasındaki ilişkilerin incelenmesi: fen bilimleri öğretmen adayları bağlamında eşitlik modellemesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 157-168.
- Blatt, E. N. (2015). An investigation of the goals for an environmental science course: teacher and student perspectives. *Environmental Education Research*, 21, 710-733.
- Çevre Kanunu. *Resmî Gazete* (Sayı: 18132), 11 Ağustos 1983.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 63-74.
- Davidson, D. J. ve Freudenburg, W. R. (1996). Gender and environmental risk concerns: a review and analysis of available research. *Sage Journals*, 28(3), 302-339.
- Gürer, A. ve Sakız, G. (2018). Yetişkinlerin küresel ısınma ile ilgili bilgi düzeyleri ve geri dönüşüm farkındalıkları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1364-1391.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). Elementary students' attitudes toward environment. *Elementary Education Online*, 6(3), 452-468.
- Gülây, H. ve Özncar, M.D. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Pegem A.
- Harman G. ve Çelikler, D. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının geri dönüşüm kavramı hakkındaki farkındalıkları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 331-353.
- Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2011). Kırsal kesimde yaşayan ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi ve çevre sorunlarına yönelik görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 102-115.
- Karataşlı, M., Özer, T. ve Varinlioğlu, A. (2016). Enerji ve Çevre. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 103-24.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Koç, A., Çorapçığıl, A. ve Doğru, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 39-52.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Moody, G., Alkaff, H., Garrison, D. ve Golley, F. (2005). Assessing the environmental literacy requirement at the University of Georgia. *The Journal of Environmental Education*, 36(4), 3-9.
- North American Environmental Education Community. (2000). *Excellence in environmental education: guidelines for learning (K-12)*. Rock Spring, GA: North American Association for Environmental Education.

- Onur, A., Çağlar, A. ve Salman, M. (2016). 5 yaş okulöncesi çocuklarda atık kâğıtların değerlendirilmesi ve çevre bilincinin kazandırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2457-2468.
- Öztürk, M. (2001). *Plastikler ve geri kazanılması*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi İnşaat Mühendisliği Yayınları.
- Palancı, E. ve Sarıkaya, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevre risk algıları ile fen bilimleri dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi (ANKAD)*, 3(1), 15-25.
- Roth, C. E. (1968). Curriculum overview for developing environmentally literate citizens. *ERIC Institute of Education Sciences (IES) of the U. S Department of Education*, Reproduction Service No. ED 032982.
- Schultz, P. W. (2002). *Knowledge, education and house hold recycling: examining the knowledge-deficit model of behavior change*. In T. Dietz ve P. C. Stern (Eds). *New Tools for Environmental Protection: Education, Information and Voluntary Measures (1th Edition)*. Washington, D.C.:National Academy Press.
- Spiegelman, H. ve Sheehan, B. (2004). *The future of waste*. *BioCycle*, 45, 59-66.
- Sam, N., Gürsakal, S. ve Sam, R. (2010). Üniversite öğrencilerinin çevresel risk algısı ve çevresel risk algısı ve çevresel tutumlarının belirlenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 1-16.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara
- Türk, M. (2011). *Çevre bilinci*. Ankara: Sonçağ Matbaacılık.
- Tortop, H.S. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerle yenilenebilir EK ile ilgili anlamlı alan gezisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bolu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 181-196.
- Ural Keleş, P. ve Keleş, M.İ. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı ile ilgili algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 481-498.
- US EPA, (1996). Report assessing environmental education in the united states and implimentation of the national environmental education act of 1990 <https://www.everycrsreport.com/reports/97-97.html> adresinden erişilmiştir.
- Ünal, S. ve Dımişki, E. (1999). Unesco-Unep himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 142-154.
- Yurttaş, A. ve Çağlar, A. (2019). The attitudes of governmental official in terms of sustainable environment. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 9(2), 142-156.

KASTAMONU DARÜLMUALLİMİNİ'NİN KURULUŞU

Ekrem Zahid BOYRAZ¹

Selahattin KAYMAKCI²

Giriş

Bireylerin eğitim-öğretim hayatlarında öğretmenin önemli bir yeri vardır. Türk Eğitim Sistemi içerisinde eğitimin doğrudan devlet eliyle ve modern bir biçimde yapılması esasının benimsendiği II. Mahmut Dönemi'nden (1808-1839) bu yana öğretmenler sistemin sürdürülebilirliğini sağlayan önemli yapı taşlarından biri olagelmiş, öğretmiş oldukları bilgiler, kazandırdıkları beceri ve değerlerle öğrencilerinin hafızalarında derin izler bırakmışlardır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk 1922 yılında Vakıf Gazetesi Başyazarı Ahmet Emin'e verdiği röportajda (1922, s. 1) matematik öğretmenine ilişkin şu hatıraya yer veriyor: *".....Ortaokulda en çok matematiğe ilgi duydum. Az zamanda bize bu dersi veren öğretmen kadar, belki de daha çok bilgi sahibi oldum. Derslerin üstünde işlerle ilgileniyordum. Yazılı sorular yazıyordum, matematik öğretmeni de yazılı olarak cevap veriyordu.... Öğretmen sert bir adamdı. Sınıfta birinci, ikinci tanınıyordu. Bir gün bize: 'Aranızda kimler kendine güveniyorsa kalksınlar onları çalıştırma danışmanı yapacağım' dedi, öncelikle duraksadım. Ayağa öyleleri kalktı ki ben kalkmamayı yeğledim. Bunlardan birinin danışmanlığı altına girdim. Görüşmenin sonunda dayanma gücüm son noktaya geldi. Ayağa kalkarak; 'Ben bundan iyi yaparım dedim. Bunun üzerine öğretmen beni çalıştırma danışmanı yaptı, eski danışmanı benim danışmanlığım altına verdi.'*

Osmanlı Tarihi araştırmacısı ve öğretmen Efdaleddin Tekiner (1868-1957) ise tarih öğretmeni ve aynı zamanda son Osmanlı vak'anüvisi (tarihçisi) olan Abdurrahman Şeref Efendi'yi (1853-1925) şöyle anlatıyor: *"Abdurrahman Şeref her vaka-i tarihiye için müteaddid menkıbeleri hafızasına nakş etmişti. Vaka içinde menkıbeleri öyle bir anlatışı vardı ki onu dinleyip de vakayı tarihiyeyi unutmak kabîl değil idi. Bu hikâyeler neslen bade nesl intikal ederdi. Çok defa derse girmezden evvel teneffüs dakikalarında bizden bir sınıf evvelki arkadaşlarımızdan hocamızın ne hikâye anlatacağını öğrenirdik. Denilebilir ki çok defa derse girmezden evvel o gün anlatılacak hikâyelerin mevzu bizce malum idi. Fakat bu malumat hikâyeyi tath tath dinlememize mani olmak şöyle dursun bilakis onun kıymetini nazarımızda daha çok büyütür idi."* (Baş, 2005; Demiryürek, 2003, s. 85; akt. Ata, 2012).

¹ Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, BAP Koordinasyon Birimi, E-posta: ekremzboyraz@gmail.com.

² Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: kaymakci37@yahoo.com.

Hiç şüphesiz Türk Eğitim Sistemi'nin işleyişinde öğretmenler kadar öğretmenleri yetiştiren kurumlar da önem arz etmektedir. Modern anlamda öğretmen yetiştiren ilk kurum olan İstanbul "Darülmuallimini'nin (Erkek Öğretmen Okulunun)" kurulduğu 16 Mart 1848'i takip eden süreçte ülke sathında Darülmuallimin ve Darülmualimatlar (Kız Öğretmen Okulları) açılmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı Sultan II. Abdülhamid Dönemi'nde (1876-1909) Kastamonu'da açılan Kastamonu Darülmuallimini'nin açılış sürecini ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında Darülmualliminlerin kuruluşu ve Darülmuallimin'in kuruluşu sürecinde Kastamonu'da eğitim ele alınmış, Kastamonu Darülmuallimini'nin açılışı, kuruluş talimatnamesi, öğretim programı ile öğrenci ve mezun sayıları hakkında bilgi verilmiştir.

Darülmualliminlerin Kuruluşu

Osmanlı Devleti'nde temel eğitim faaliyetleri kuruluş döneminden itibaren cami ile birlikte faaliyetlerini sürdüren ve taş mektep, sıbyan mektebi ve mahalle mektebi gibi adlarla isimlendirilen ilkokul kategorisindeki yapılarda şekillenmiştir. Bu okullarda müderrislerin belirli pedagojik yeterliklere sahip olması beklenmemiş, Kur'an-ı Kerim'i okumayı ve belli dini bilgileri bilmesi yeterli görülmüştür. Zamanla medrese mezunu bireylerin müderrisliği ise teamül olarak gelişmiştir. Başka bir ifadeyle şehirlerdeki okullarda medreselilerin, köylerde ise okuma-yazma bilen bireylerin veya imam-müezzinlerin öğretmenlik yapma geleneği, genel hatlarıyla 19. yüzyıla kadar kabul görmüştür. Öte yandan Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethinden sonra kurduğu Ayasofya ve Eyüp Medreselerinde sıbyan mektebi öğretmenliği için farklı bir program öngörülmüştür. Programın içeriğine bakıldığında Arapça Sarf ve Nahiv, Mantık, Edebiyat, Usul-ü Tedris, İlm-i Kelam ve Riyaziyyat (Hendese ve Hey'et) gibi derslerin okutulduğu görülmektedir. Coğrafya dersi Hey'et dersinin, Tarih dersi ise Edebiyat dersinin içinde okutulmuştur (Ünal ve Birbudak, 2013). Ayrıca Adâb-ı Mübahase ve Usûl-i Tedris adıyla tartışma kuralları ve öğretim yöntemi anlamlarına gelebilecek bir ders öğretilmesi de kararlaştırılmıştır. Sıbyan mektebi öğretmenin vasfı ise *"muallim çok iyi bir mizaca ve karaktere sahip olacak, Tanrı'ya hoşnut etmek amacıyla davranacak, çocukları eğitmek için gayret gösterecek, yardımcısı da onun çocuklara öğrettiklerini tekrar ve müzakere ettirecek, görevini ağır bulup sevmemezlik etmeyecek ve çocuklara bilmedikleri konuları güzellikle ve yumuşaklıkla anlatacak..."* şeklinde belirlenmiştir (Akyüz, 2006).

Osmanlı Devleti'ndeki öğretmen yetiştirme sistemi Fatih Sultan Mehmet sonrası dönemden 19. yüzyıla kadar küçük farklılıklarla benzer şekilde devam etmiştir. Devletin tüm yönleriyle ayakta kalmaya ve değişmeye çalıştığı II. Mah-

mut Dönemi'nde (1808-1839) Meclis-i Umur-u Nafia tarafından eğitim alanında "neler yapılabilir" sorusuna ilişkin bir rapor hazırlanmıştır. Raporla ülkelerin tüm kurumlarıyla birlikte eğitim-öğretim alanında da yeni bir yapılanmaya gidilmesi gerektiği vurgulanmış, dünyevî ve fennî ilimlerin birlikte okutulmasının önemine değinilmiş, sıbyan mekteplerinin ıslah edilerek devamında rüştiye mekteplerinin açılmasından bahsedilmiş ve bu okulların öğretmenlerinin yetiştirilmesi için de Darümualliminlerin kurulması fikri ortaya atılmıştır (Topdemir, 2014).

Darümuallimin, Mektepler Nazırı Kemal Efendi'nin Fransa, İngiltere ve Almanya'daki örnek okulları incelemek üzere yaptığı gezi dönüşü neticesinde oluşturulan ve o günün şartlarında genellikle Müslüman tebadan olan öğrencilere öğrenim veren okuldur (Binbaşıoğlu, 2014; Doğan, 2012). Osmanlı Devleti'nde ilk Darümuallimin, Sultan Abdülmecid Dönemi'nde (1839-1861) açılmaya başlanan ve sayıları giderek çoğalan rüştiyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 16 Mart 1848'de İstanbul Fatih'te kurulmuştur (Akyüz, 2006, 2015). Daha sonra bireylerin eğitiminin istenen niteliklerde daha küçük yaşlarda başlaması gerektiği düşüncesiyle 1868 yılında Darümuallimin-i Sıbyan açılmış, mevcut Darümuallimin ise kurulduğu dönemin ihtiyaçlarına hitap ettiği kitle olan rüştiye mektepleri özelinde Darümuallimin-i Rüşdî olarak yeniden teşkilatlandırılmıştır. Bu süreçte kız sıbyan ve rüştiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla Darümuallimat açılmış, idadiler için ise Darümuallimin bünyesinde idadi şubesi kurulmuştur (Öztürk, 1993). Eğitim süresi sıbyan ve rüştiye şubeleri için iki, idadi şubesi için ise üç yıl olarak belirlenen Darümualliminler 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde öngörüldüğü üzere tek bir çatı altında toplanarak Darümuallimin-i Âli'nin bünyesine dâhil edilmiştir (Mahmud Cevad, 2002).

Darümuallimin'in Kuruluş Sürecinde Kastamonu'da³ Eğitim

Darümuallimin'in kurulduğu dönemde Kastamonu'da bulunan sıbyan mektebi sayıları eldeki bilgiler dâhilinde net olarak ifade edilememektedir. Ancak okulun kuruluşuna yakın tarihlerde düzenlenen 1291/1876 ve 1294/1879⁴ Vilayet Salnamelerinde sıbyan mektebi sayısının 27 olduğu belirtilmektedir (Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1291/1876, s. 159; Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1294/1879, s. 170). Ayrıca salnamelerde rüştiye mekteplerine ilişkin bilgiler de bulunmaktadır. Bu veriler ışığında 1881, 1882, 1883 ve 1884 yılında Kastamonu merkez ve ilçelerinde bulunan rüştiye mektepleri ve bu mekteplere ait öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

³ Bu başlık altında Kastamonu'nun Osmanlı Devleti zamanındaki sancak merkezi sınırları yerine günümüzdeki il sınırlarını esas alan bilgilere yer verilmiştir.

⁴ Bölüm içerisinde verilen Rumi Takvime ilişkin tarihlerin Miladi Takvime çevrilmesinde Türk Tarih Kurumu'nun çevrimiçi tarih çevirme kılavuzu kullanılmıştır.

Tablo 1. Kastamonu İl Genelinde Bulunan Rüştîye Mekteplerine Ait Bilgiler

Rüştîye Mektebinin Adı	Yıllara Göre Öğrenci Sayısı			
	1881	1882	1883	1884
Kastamonu Erkek Rüştîye Mektebi	74	81	86	80
Kastamonu Kız Rüştîye Mektebi	34	21	22	38
Tosya Rüştîye Mektebi	75	73	64	68
Taşköprü Rüştîye Mektebi	69	69	64	75
İnebolu Rüştîye Mektebi	77	60	66	54
Daday Rüştîye Mektebi	75	75	66	72
Abana Rüştîye Mektebi	-----	-----	22	21
Toplam	404	379	390	408

Kaynak: Alkan, 2000; Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1298/1883, s. 76; Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1299/1884, s. 82

Tablo 1'e bakıldığında yıllara ve okullara göre öğrenci sayısının değiştiği görülmektedir. 1881 yılında Kastamonu Erkek Rüştîye Mektebi'nde öğrenim gören öğrenci sayısı 74 iken, Kastamonu Kız Rüştîye Mektebi'nde öğrenim gören öğrenci sayısı 34'tür. İlçeler açısından durum değerlendirildiğinde Tosya'nın 75, Taşköprü'nün 69, İnebolu'nun 77 ve Daday'ın 75 öğrenciye sahip olduğu dikkati çekmektedir. 1882 yılında Kastamonu Erkek Rüştîye Mektebi'nde 81, Kastamonu Kız Rüştîye Mektebi'nde 21, Tosya'da 73, Taşköprü'de 69, İnebolu'da 60 ve Daday'da ise 75 öğrenci öğrenim görmektedir. 1883 yılına ait bulgulara göre Kastamonu Erkek Rüştîye Mektebi'nde 86, Kastamonu Kız Rüştîye Mektebi'nde 22, Tosya'da 64, Taşköprü'de 64, İnebolu'da 66, Daday'da 66 ve yeni açılan Abana rüştîye mektebinde ise 22 öğrenci bulunmaktadır. Darülmualimin'in açıldığı yıl olan 1884'te ise Kastamonu Erkek Rüştîye Mektebi'nde 80, Kastamonu Kız Rüştîye Mektebi'nde 38, Tosya'da 68, Taşköprü'de 75, İnebolu'da 54, Daday'da 72 ve Abana'da 21 öğrenci tahsiline devam etmektedir. Tablodan her ne kadar yıllara göre farklılık gösterse de yedi farklı rüştîye mektebinde okuyan toplam öğrenci sayısının 379 ila 408 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Bu durum Kastamonu'da eğitim-öğretimin il geneline yayıldığıнын ve eğitim-öğretime büyük önem verildiğinin bir göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

Darülmualimin'in kurulduğu dönemde Kastamonu'da idadi bulunmaması, sadece medreseler faaliyet göstermektedir. Ancak sıbyan mektebinde olduğu gibi medrese sayıları da eldeki bilgiler dâhilinde net olarak ifade edilememektedir. Tablo 2'de, 1296/1881 yılına ait Vilayet Salnamesinde Kastamonu il genelinde eğitim-öğretim yapılan medrese isimleri, ders hocaları ve öğrenci sayılarına ilişkin şu bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 2. Kastamonu İl Genelinde Bulunan Medrese, Müderris ve Medrese Öğrencilerine Ait Bilgiler

Esami-i Medaris (Medrese İsimleri)	Esami-i Dersiâm (Ders Veren Müderrisler)	Adat-ı Talebât (Öğrenci Sayısı)
Medrese-i Numaniye	Müfti-i Belde Hafız Abdullah Hilmi Efendi	80
Medrese-i Tevfikiye	Osman Fevzi Efendi (Devrekâni)	65
Medrese-i Merdiyye	Necmeddin Efendi	61
Medrese-i Avniyye	Hüseyin Vehbi Efendi (Daday)	60
Medrese-i Münire	Cemal Efendi	55
Medrese-i Siddikiye	Hafız Sadık Efendi	45
Medrese-i Ziyaiye	Mehmet Evliya Efendi	28
Medrese-i Abdülbâki	Hafız Muhammed Emin Efendi	25
Medrese-i Tevfikiye	Hatip Muhammed Vasfi Efendi	25
Medrese-i Nasrullah Kadı	Elhac Emin Efendi	23
	Hafız Ahmet Hilmi Efendi	
İsmail Bey Medresesi	Abdülaziz Efendi	20
Medrese-i Semhiyye	Mehmet Efendi	18
Medrese-i Dar Kara	Elhac Cemil Efendi	15
Medrese-i Mahmûdiye	Salih Efendi	15
Medrese-i Koyunlu	Halim ve Cemil ve Said Efendiler	13
Medrese-i İbnü'l-feth	Mehmet Efendi	13
Medrese-i Namazgâh	Mustafa Efendi	12
Medrese-i Atabey	Abdülmecid Efendi	10
Medrese-i Kulukare	Mehmet Efendi (Daday)	10
Toplam		593

Kaynak: Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1296/1881, s. 120

Tablo 2 incelendiğinde Kastamonu'da 19 medresede, 20 müderris tarafından toplam 593 öğrenciye eğitim verildiği görülmektedir. Medreselerden 16 tanesi il merkezinde, 3 tanesi ise ilçelerde bulunmaktadır. Bununla birlikte medreselerde genellikle tek bir müderris tarafından eğitim-öğretimin sürdürüldüğü anlaşılmaktadır.

Kastamonu Darümuallimini'nin Açılışı

Osmanlı Devleti'nin Eğitim Sistemi içerisinde sıbyan mektepleri, rüşdiyeler, idadiler, enderun, medreseler, darülfünun, askeri ve teknik okullar ile azınlık ve yabancı okulları gibi birbirinden farklı okullar faaliyet gösteriyordu. Hiç şüphesiz

bu okullardan en önemlilerinden biri büyük kitlelere temel eğitim veren ve günümüzdeki ilkokulun karşılığı olarak da kabul edilen sıbyan mektepleri idi. Başlangıçta sıbyan mekteplerinin belli bir yönetmeliği veya resmi programı yoktu. Bu okullarda öğrencilere genellikle Elifba, Kur'an-ı Kerim, İlmihal, Tecvid, Türkçe Ahlâk Risaleleri, Türkçe ve Hat (Yazı) şeklinde dersler okutuluyordu. II. Mahmut Dönemi'nde başlayan bu okullardaki ıslahat hareketleri 1862'de okulların usul-i cedide uygun iptidailere dönüştürülmeye başlanmasıyla taçlanmıştır. Ayrıca 1869 yılında kabul edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde bu okulların durumu geniş bir biçimde ele alınarak Elifba, Kur'an-ı Kerim, Tecvid, Ahlâk Risaleleri, İlmihal, Yazı Talimi, Fenn-i Hesap, Tarih-i Osmani, Coğrafya ve Malûmat-ı Nâfia şeklinde dersleri yeniden belirlenmiş, okullarda öğretmenlik yapmak için ise Darülmuallimin mezunu olma şartı getirilmiştir (Kodaman, 1991).

Sıbyan ve iptidailere öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan ilk öğretmen okulu 1868 yılında İstanbul'da faaliyete başlayan ve öğrenim süresi iki yıl olan Darülmuallimin-i Sıbyan'dır. Sultan II. Abdülhamid Dönemi'nde diğer eğitim-öğretim kurumlarında olduğu gibi öğretmen yetiştiren kurumların da İstanbul dışında açılmaya başladığı görülmektedir. Sıbyan okullarının temel eğitimin verildiği okullar olması, bu okulların, öğrenci sayılarının ve öğretmen ihtiyacının fazla olması, usul-i cedid anlayışının geniş kitlelere ulaştırılması isteği ile devletin ilkokul öğretmen ihtiyacının tümünün bu okuldan karşılanamayacağı gerçeğinden hareketle 14 Kasım 1882 tarihinde merkezi hükümetçe vilayet merkezlerinde birer Darülmuallimin-i Sıbyan'ın açılması kararı alınmıştır. Bu doğrultuda 1882 ile 1890 tarihleri arasında ülke sathında Darülmuallimin-i Sıbyanlar kurulmaya başlanmıştır. Bunlardan biri de Kastamonu Darülmuallimin-i Sıbyan/İptidâi okuludur⁵ (Unat, 1964, s. 32-33; BOA. İ.MMS, 73/3350, 8. Ra. 1300; akt. Yetişgin ve Dumanoglu, 2017).

Kastamonu Darülmuallimini'nin ne zaman eğitim-öğretim faaliyetine başladığı hususunda akademik çalışmalarda net bir tarih verilemediği görülmektedir. Darülmuallimin'in kuruluşuna ilişkin olarak Kastamonu İl Yıllığı'nın 1967 ve 1973 nüshalarında verilen 1884 ile 1909 tarihleri ön plana çıkmaktadır. Kamer (2012), 1967 İl Yıllığına atıfta bulunarak Darülmuallimin'in 1884 yılında açıldığını belirtmektedir. Öte yandan Arslanoğlu (1998, s. 27) yine 1967 İl Yıllığında belirtilen "*Kastamonu'da Darülmuallimin, Vali Abdurrahman Paşa zamanında maarifperverlerden oluşan bir heyet tarafından 1884 yılında bugünkü hükümet konağı yakınındaki yeni binasına taşınmıştır.*" ifadesinden hareketle Darülmuallimin'in açılış

⁵ Kaynaklarda Kastamonu'da açılan öğretmen okulu Darülmuallimin-i Sıbyan veya Darülmuallimin-i İptidâi olmak üzere iki şekilde de geçmektedir. Bütünlüğü ve kullanım birlikteliğini sağlamak amacıyla okulun adı bölüm içerisinde Kastamonu Darülmuallimini şeklinde anılmıştır.

lışının 1884'ten önce 1882 veya 1883 tarihlerinde olabileceğini iddia etmektedir. Ancak Öztürk (2005), 1875 ila 1885-1886 yılları arasında Taşra'da açılan Darülmualiminler arasında Kastamonu'yu da zikretmiştir. Akyüz'ün (2015) ve Koçer'in eserlerinde de (1967) benzer bir duruma işaret edilmiştir. Bununla birlikte 1894 yılında Kastamonu Darülmualimini'ne ilişkin Vilayet Maarif Müdürlüğünden bilgi istenmesi Kastamonu'da bir öğretmen okulunun 1909'dan önceki varlığını doğrulamaktadır (Taşer, 2010).

Kastamonu Darülmualimini'nin hangi tarihte açıldığına dair eldeki yeni verilerin bu duruma farklı bir boyut kazandırabileceği düşünülmektedir. Nitekim Kastamonu Gazetesi'nin 09 Kânunusani 1299/21 Ocak 1884 tarihli nüshasında Kastamonu'da bir Darülmualimin açılacağı haberi "*Mekatib-i iptidaiye muallimleriyle köy imamlarına mahrec olmak üzere merkez vilayette bir Darülmualimin tesisi tasavvur olunarak bunun için münasip miktarda maaşla dersaadetten bir muallim celp buyurulduğu işitilmiştir.*" şeklinde yer almaktadır (Kastamonu 518, 1299/1884, s. 1). Gazetenin 13 Kânunusani 1299/25 Ocak 1884 tarihli sayısında açılacak Darülmualimin'in kuruluş talimatnamesi ve programı yayınlanırken (Kastamonu 519, 1299/1884, s. 1-3), Kastamonu Darülmualimini'nin açılış haberi⁶ ise aynı gazetenin 06 Şubat 1299/18 Şubat 1884 tarihli sayısında şöyle yer almaktadır:

Tablo 3. Kastamonu Darülmualimini'nin Açılış Haberi

Latin Alfabesine Çevrilmiş Haber

Vilayet-i Meclis-i Maarifinden bi't-tanzim makam-ı sami' vilayetpenahiye takdim kılınub bir sureti elimize geçen fi 4 Şubat sene 99 tarihli takrir-i maa'l-iftihar ber vech-i ati derc ve tezbir kıldı:

Merkez Vilayet-i Asifanelerinde bir Darü'l-muallimin-i Sıbyan tesis ve küşadı talimat-ı mahsusası cümle-i ahkâmından bulunmasına ve usul-i cedid üzere tedris ise/isse evlad-ı vatanın tahsil-i hüner ve maarifiçün ehem ve fevaid-i meşhudesi dahi gayr-i mübhem bulunduğu mebni mücerred asar mahsusası-i maarifperverleriyle cümlesinden olarak ol babda muallimeyn-i sıbyana usul-i cedideyi talim etmek üzere ehliyeti musaddık mükerrermetlü Bekir Efendi çakerleri geçende dar-ı aliyeden vürud etmiş ve Darü'l-Muallimin-i mezkûrun ol babda talimat-ı mahsusası ve programı vilayet gazetesıyla neşr dahi olunmuş idi bu kere saye-i fehmet-penahilerinde Darü'l-Muallimin-i mezkûr için Cebrail Mahallesinde Hükümet Dairesi civarında vaki saray mektebi sekiz seneden beri hali ve Darü'l-Muallimin olmaklığa elverişli bulunmasına binaen mütevellisi Hacı Rüstem Ağazade Muhammed Efendi bendeleri tarafından tamir ettirilerek işbu şubatın ikinci gününe müsadif(rastlayan) olan perşembe günü memurin-i kiram ve hayli ulema-i binam ile heyet-i acizamız hazır bulunduğu halde yirmi kadar talebe-i mevcude ile Darü'l-Muallimin-i mezkûrun resmi küşadı teyessür nümâyı icra ve talebe-i mezkure derslerine besmele hüvan ibtida olmuş ve bu aralık hazır bulunan zevat-ı kiram taraflarından da'vat-ı hayriye-i cenab-ı şehriyariyle muvaffakiyet-i celile-i cenab-ı vilayetpenahileri münacatı takdim bargâh halık-ı arz u sema kılınmış olduğu sami-i asifaneleri buyuruldukdta keyfiyetin vilayet-i celileleri gazetesinin bir sütununa derc ile ilan ve işâa buyurulması mücerred men'ut-ı re'y sami-i daver-i a'zamileri bulunmuştur ol babda.

⁶ Asıl nüsha için lütfen bakınız Ek 1.

Günümüz Türkçesine Uyarlanmış Haber

İl Maarif Meclisinden Valilik Makamına sunulup bir kopyası elimize geçen 4 Şubat 1299 tarihli karar aşağıdaki gibi derlenerek aktarılmıştır:

Şüphesiz vatan evlatlarının yeni usulle eğitim almalarının çok faydalı olacağı düşüncesiyle Vilayet merkezinde bir Darümuallimin-i Sıbyan okulunun kuruluş talimatnamesiyle tesisi kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda geçtiğimiz günlerde sıbyan mektebi hocalarına yeni usulle öğretimi aktarmak adına liyakat sahibi Bekir Efendi İstanbul'dan Kastamonu'ya gelmiştir. Gazetemizde söz konusu okulun kuruluş talimatnamesi ve programı yayımlanmıştır. Devlet büyüklerimizin sayesinde Cebrail mahallesinde, Hükümet Dairesi yakınlarında daha önce Saray Mektebi olarak kullanılan, sekiz senedir boş bulunan ve mütevellisi Hacı Rüstem Ağazade Muhammed Efendi tarafından tamir ettirilen bina, Kastamonu Darümuallimini'nin faaliyeti için uygun hale getirilmiştir. Şubat ayının ikinci gününe rastlayan Perşembe günü devlet büyüklerinin ve birçok alimin katılımıyla dua ve besmelelerle Kastamonu Darümuallimini yirmi kadar öğrencisiyle resmen öğretim faaliyetine başlamıştır. Okulun açılış haberinin gazetenin bir sütunundan duyurulması yöneticiler tarafından uygun görülmüştür.

Kaynak: Kastamonu 522, 1299/1884, s. 1

Gazete haberinden anlaşıldığına göre Maarif Meclisi⁷ 4 Şubat 1299/16 Şubat 1884 tarihinde resmi bir yazıyla Darümuallimin'in kurulduğunu Kastamonu Valiliği'ne bildirmiştir. Okulun temel kuruluş amacının yeni yöntem ve öğrenme-öğretme anlayışını esas alan bir ilkokul öğretmeni yetiştirme faaliyeti yürütmek olduğu söylenebilir. Okulun açılışı öncesi İstanbul'dan Bekir Efendi'nin Kastamonu'ya Darümualliminin hocası olarak geldiği ve gerekli altyapı çalışmalarını yaptığı anlaşılmaktadır. Darümuallimin'in, Cebrail Mahallesi'nde Hükümet Konağı yakınında bulunan, eskiden Saray Mektebi olarak faaliyet gösteren ancak sekiz yıldır kullanılmayan ve Hacı Rüstem Ağazade Muhammed Efendi tarafından onarılarak eğitim-öğretim faaliyetlerine uygun hale getirilen bir binada eğitim-öğretim faaliyetine başladığı dikkati çekmektedir. Aynı zamanda Darümuallimin'in 2 Şubat 1299/14 Şubat 1884 Perşembe günü düzenlenen tören ve yaklaşık 20 öğrencisiyle resmen eğitim-öğretime başladığı haberdan anlaşılmaktadır. Buradan hareketle Kastamonu'da öğretmen yetiştiren kurumların en eskisi olan ve günümüzdeki Eğitim Fakültesi'nin çekirdeğini oluşturan Darümuallimin'in açılış tarihinin 14 Şubat 1884 olduğu söylenebilir.

⁷ Tanzimat döneminde Maarif Nezaretine bağlı olarak çalışan ve Osmanlı eğitim politikalarının belirlendiği bazı yapılanmalar olmuştur. Bu yapılar sırasıyla Meclis-i Umur-ı Nafia (1838), Meclis-i Maarif-i Muvakkat (1845), Meclis-i Maarif-i Umumiye (1846), Encümen-i Dâniş (1851) ve Tercüme Cemiyeti (1865) olarak ifade edilebilir. 1 Eylül 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle oluşturulması kararlaştırılan Meclis-i Kebir-i Maarif ise Sultan Abdülaziz'in 20 Eylül 1869 tarihli iradesiyle kurulmuştur. Meclis-i Kebir-i Maarif teşkilat yapısı itibarıyla İlmi (Daire-i İlmiye) ve İdari (Daire-i İdare) olmak üzere iki bölüme ayrılarak çalışmalarını sürdürmüştür. 20 Şubat 1870 tarihinde çalışmalarına başlayan Meclis-i Kebir-i Maarif'in vilayetlerde birer şubelerinin oluşturulması kararlaştırılmış, böylelikle Vilayet Maarif Meclisleri teşekkül ettirilmiştir (Ünal, 2008, s. 1-5). Bu doğrultuda Kastamonu'da ilk olarak Maarif Meclisi'nin 1873 yılında teşekkül ettirildiği söylenebilir. Daha önceki yıllarda Vilayet Salnamelerinde Maarif Meclisine ait herhangi bir bilgiye rastlanılmamakta, takip eden yıllarda Maarif Meclisleri üyelerinin yıldan yıla değişiklik gösterdiği kayıtlardan anlaşılmaktadır (Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1290/1875, s. 57).

Kastamonu Darümuallimini'nin Kuruluş Talimatnamesi

Kastamonu Darümuallimini'nin kuruluş talimatnamesi on dört maddeden oluşmaktadır (Kastamonu 519, 1299/1884, s. 1):

1. “*Darümualliminde muallimlik edecek zat mekatib-i iptidaiyede muallimlik vazifesini ifa edecek malumatı haiz ve maarif nezaret-i celilesinden bir şehadetnameyi hamil bulunacaktır.*” İlk maddede Kastamonu Darümuallimini'nde görev yapacak öğretmenlerin özellikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda görev yapacak öğretmenlerin bilgi noktasında eksiklerinin olmaması ve Millî Eğitim Bakanlığının onayladığı bir diplomasının bulunması gerektiğine değinilmiştir.
2. “*Darümuallimin eyyam tatilinden maada beher gün açıktır ve mekteb neharidir. Programı mekatib-i iptidaiyede tedris olunacak olan ve maarif nizamnamesinde münderic bulunan programdan ibaret olup bi't-tanzim bastırılan nüshalardan bir kütâsı buna rabt edilmiştir.*” İkinci maddede okulun çalışma günleri, eğitim programının kapsamı ve okulun niteliği belirlenmiştir. Buna göre Darümuallimin bayram günlerinin haricinde açık olacaktır. Gündüzlü bir okul programı uygulanacak, öğretim programı ise Maarif Nizamnamesi çerçevesinde belirlenen esaslar dâhilinde oluşturulacaktır.
3. “*Dâhil-i liva mekatib-i sıbyanisi mekatib-i iptidaiye namıyla mevsûm olduğundan işte bu iptidaiye mekteplerinde muallimlik edecek zatın mutlaka işbu Darümualliminden şehadetnameyi haiz olması muktezidir.*” Üçüncü maddede il genelinde faaliyette bulunan sıbyan mekteplerinin iptidaiye mektepleriyle birlikte değerlendirildiğinden bahisle, ilgili okullarda görev yapacak öğretmenlerin mutlaka Darümuallimin'den diploma almaları gerektiği belirtilmektedir.
4. “*Yeniden bir mahalle veya karyeye nasbolunacak imam atide beyan olunacak usul-ü vechile şehadetname almadıkça mahalle veya köy imametini ve muallimliğine nasbolunmayacaktır.*” Dördüncü maddede imamların yeni bir atama ile yeni görev yerlerinde göreve başlayabilmelerinin, öğretmenlik veya imamlık yapabilmelerinin ancak Darümuallimin'den alacakları diploma ile mümkün olabileceği açıklanmaktadır.
5. “*Darümuallimin için müddet-i tahsil yoktur. Her kim ki mekatib-i iptidaiye programında muharrir olan derslerden mekteb-i muallimine karşı imtihan verirse velev ki bu tahsilat ve imtihanı yirmi gün devam ile de husule gelerek tasdik kılınsın, şehadetname alabilir.*” Beşinci maddede mevcut öğ-

retmenlerin ve öğretmen adaylarının Darülmualliminden diploma almaları okul öğretmenleri tarafından iptidaiye okullarının ders programında sunulan bilgi içeriği doğrultusunda yapacakları sınavda başarılı olma şartına bağlandığı belirtilmiş, okulda öğretime ilişkin herhangi bir süre konulmadığı ifade edilmiştir.

6. *“Mektebe duhul edecek talebenin imameti ifa edebilecek derecede malumat-ı ilmiyye ve ameliyye ashabından olması meşrut olduğundan mektebe duhul arzusunda olan bir zatın ma'lumat-ı aslisi muallimi tarafından yoklanılarak nerelerde noksan görülürse oraları bi't-tedris ikmal olunacak ve badehu şhadetname verilecektir. Mesela bir talip muallimhaneye geldiğinde mekatib-i iptidaiyede okunması meşrut olan her dersten birer birer malumatı yoklanılıp hangisini bilmiyorsa işte o bilmediği şey öğretilcek ve hele usul-ü tedrisiye-i cedide ve hesap ve coğrafya gibi şeyler mutlaka gösterilecektir. Yoksa hiç okumamış veya düz bir ibareyi okumaktan aciz bulunmuş olan adamı yeniden başlatmak ve okutmak gibi külfeti ihtiyar etmek Darülmuallimin'in vazifesinden hariçtir.”* Altıncı maddede okula kabul edilecek öğretmen veya öğretmen adayında ilk aranılacak özelliğin, okuma-yazma bilmesi ve iptidaiye okullarında öğrenciye öğretilcek olan matematik ve coğrafya gibi derslere ait temel bilgilere sahip olma zorunluluğu bulunduğu vurgulanmıştır. Bu durumun okul öğretmenleri tarafından ilk kabul döneminde adaya sorulacak sorular vb. uygulamalar aracılığıyla test edileceği, yeterli donanımına sahip adaylara diploma verileceği, çalışıp kendini geliştirebilecek adaylara süre verilerek kendilerini geliştirmelerinin bekleneceği, hiç bir donanımına sahip olmayan adayların ise ilk başvuru sürecinde başvurularının reddedileceği belirtilmiştir.
7. *“Talebeden muallimlik iktidarını kazanan bir efendi mektebin haricindeki meskubat-ı ilmiyyesini mektebe girdikten sonra kazandığı malumatın derecesini natik ve numunesine muvafık olarak yedine mektep muallimi tarafından bir şhadetname tahrir ve temhir ve i'ta olunduktan sonra o efendi hamil olduğu şhadetnameyi vilayet-i maarif komisyonuna takdim ile malumatıyla şhadetname münderecatı komisyonca tetkik ve imtihan olunup şhadetnamenin sıdk-ı mazmunu tahkik eder ise zira maarif meclisi mührüyle tasdik olunduktan ve makam-ı celil-i vilayetten görüldükten sonra mezkûr şhadetname ol vakit şhadetname kuvvetini kesbeder.”* Yedinci maddede öğretmen adaylarının diploma almayı hak ettikten sonra aldığı diplomayı il maarif komisyonuna sunması gerektiğinden bahsedilmektedir. İlgili komisyonun gerekli incelemeleri ve sınavı yaptıktan sonra, geçer

not alan adayın diplomasını eğitim meclisine ait olan mühürle mühürle-yerek valiliğe sunacağı, valiliğin incelemesinin ardından da diplomanın öğretmen adayına verileceği ifade edilmektedir.

8. “*Maarif Komisyonunca icra kılınacak tetkikatta şehadetnameyi hamil olmak lazım gelen zatın malumatı şehadtnameden dūn kalır ise Darulmuallimin muallimi komisyonuna karşı mesul olur ve ister ise o talebe ikmal-i tahsil ettirilir de badehu şehadetname verilir.*” Sekizinci maddede eğitim komisyonundan geçer not alamayan öğretmen adayının sorumluluğunun Darülmualimin öğretmenlerine ait olduğu vurgulanmaktadır. Böyle bir durumda öğretmenlerin, şayet isterlerse, öğretmen adayını yeniden sınav hazırlayabilecekleri ve eksiklerini tamamlayan öğretmen adaylarının rutin uygulamanın ardından geçer not aldığı takdirde diplomasını alabileceği hususuna dikkat çekilmiştir.
9. “*Darulmuallimin'e girecek olan zatın ehl-i arz ve namustan ve ahlak-ı hasene ashabından olması akdem-i şerait-i duhul olup bu cihetle yalancılıkla şöhret olmuş ve müsaviden ma'dud ahval ile halk beyninde ma'yub kalmış cenhe ve cinayetle mahkūmiyeti sebk etmiş olan eşhas vesile-i duhul bulmamak için o yolda kabul edilecek zatın hüsn-ü haline dair mahallenin veya karyenin ihtiyar meclisinin şehadetnamesi hamil olması lazımdır.*” Dokuzuncu maddede Darülmualimin'e kabul edilecek öğretmen adayının ön kabul koşulu olarak köy veya mahalle ihtiyar heyetinin onayladığı temiz kâğıdına sahip olması gerektiği belirtilmiştir. İstenen bu belge ile öğretmen adaylarının daha önce herhangi bir suça karışıp karışmadığı ve ahlaki özelliklerinin öğretmenlik mesleği için yeterli olup olmadığı anlaşılmasına çalışılmıştır.
10. “*Mektepteki derslerin suret-i tertibi ve şakirdanın evkat ve cihet-i tahsil-yesi ve muallim ve şakirdanın vazifesine tertip eden muamelatın derecesi başka bir talimat-ı dâhili ile tayin ve takyid edilecektir.*” Onuncu maddede okuldaki derslerin programının, uygulama esaslarının ve öğretmenlerin görevleri gibi hususların detaylarının ayrı bir iç tüzükle belirleneceğine dikkat çekilmiştir.
11. “*İşbu amme üç sınıf olup, birisi o mahalle ve köyün umuruna bakmak ve çocuklarını okutmak için başkaca ahali tarafından ücretle tutulmuş imamı olduğu halde yalnız camii şeriflerinin hitabet ve imamet cihetlerine ba-berat-ı ali mutasarrıf olanlardır. İkincisi hem o mahalle ve karyenin cami ve mescitlerinin ba-berat-ı ali imamet ve hitabeti ve hem de mahalle ve köyden ücret alıp işlerine bakarak mektebi var ise çocuklarını dahi okutmak vazifesi*

ile mükellef bulunanlardır. Üçüncüsü öyle ba-berat-ı ali imamet ve hitabet gibi uhdelerinde cihet olmadığı halde sırf karye ve mahalle işlerine bakıp ve muallimlik edip köylü tarafından ücret alanlardır. Birincisi bu talimatın hükmü haricinde olduğu gibi ikincisinin de ba-berat-ı ali mutasarrıf oldukları imamet ve hitabet cihetlerine bu talimatın dokunur mahalli olmayıp fakat eğer ki bu sınıf imamlar mahalle ve köyün işlerine dahi bakmakta ve bununla beraber sıbyanı dahi okutması mukabelesinde ücret almakta iseler o makuleler kemakân bu üç vazifeyi birlikte ifa etmek ve ahaliden aldıkları ücretten mahrum kalmamak isterlerse işbu talimat ahkâmına tabi olacaklardır. Vesait olmadığı halde o makulelerin yine imamet ve hitabet ciheti kemakân başkaca uhdelerinde kalacak ve fakat o halde mahalle ve köy imamlığıyla muallimlik hizmeti camii şerif imamet ve hitabeti hizmet-i muhteremesinden ayrılarak işbu talimat ahkâmına muvafık başkaca diğer bir erbabi tayin kılınacaktır. Üçüncüsü ise uhdelerinde imamet ve hitabet ciheti bulunanlar olduğundan haklarında hükm-ü talimatın icrası mer'î tutulacaktır.” On birinci maddede Darümualliminde sunulan kamu hizmetine muhatap üç farklı öğretmen adayı grubunun belirlendiği ifade edilmiştir. İlk grup köy ve mahallelerde imamı bulunan camilerde imamın haricinde ücret mukabilinde yalnızca imamlık ve vaaz hizmetinde bulunan ve görev belgeleri bulunan bireylerdir. Ancak bu bireylerin cami bünyesinde çocuklara temel bilgiler öğretme yetkisi bulunmamaktadır. Çocukların öğretimi görevi mevcut cami imamının görevidir. İkinci grup, köy ve mahallelerde görevli ücretli imamlardır. Bu imamlar asli görevlerinin yanında okul varsa okulda öğretmenlik de yapmaktadırlar. Üçüncü grup ise görev belgesi olmadığı halde ücret karşılığında imamlık ve öğretmenlik yapan bireylerdir. Birinci grupta yer alan bireyler bu talimatnamenin kapsamı dışındadırlar. İkinci grupta yer alan bireyler istekleri dâhilinde bu talimatnamenin muhatabıdırlar. Eğer görevlerine öğretmen olarak devam etmek isterlerse zaman içerisinde imamlık görevlerini başka bireylere devredebileceklerdir. Üçüncü grup ise sadece imamlık ve hatiplik görevlerine devam edebileceklerdir.

12. “Elyevm mahallat ve kurada mevcut ve müstahdem olan mahalle ve köy imamlarına gelince bunlardan usul-ü cedide-i tedrisiyeye tahsil için Darümuallimine müracaat edenler kabul olunup eyyam-ı mahsusasında onlara dahi ders gösterilmesi deriğ edileceği gibi ileride maarif meclisinin edeceği tertip üzerine ilan-ı keyfiyet kılınacağı vechile sırasıyla refte refte onlar da celbolunarak kabiliyeti görünenlerin meskubat-ı ilmiyyesi işbu Darul-

mualliminde usul-ü cedide-i tedrisiye ile ikmal ettirilip şehadetname i'ta ve memuriyetlerinde ibka kılınacaktır. Ve şayet bunlardan Darulmualliminde ikmal-i tahsile yanaşmak istemeyenler veyahut ehliyetsiz ve tahsil-i maarife kabiliyetsiz olanlar bi't-tedric Darulmualliminden şehadetname ile çıkanlarla tebdil edilecektir." On ikinci maddede mahalle ve köy imamlarının Darulmualliminden diploma almalarının mümkün olabileceğinden bahsetmektedir. Buna göre yığılmaların önüne geçebilmek amacıyla talepler peyderpey alınacaktır. Öğretime tabi olanlar yetenekleri ölçüsünde zaman içinde yeni öğretim yöntemleriyle öğrenimlerini tamamlayabilecek ve diplomalarını alabileceklerdir. Diploma almak istemeyen imamlar, zaman içerisinde öğretmenlik görevlerinden alınarak yerlerine diplomalı öğretmenler tayin edilecektir.

- 13.** *"Mekatib-i iptidaiye muallimliği sulukunda bulunanlar medrese nişin talebe misillü kur'a imtihanına dâhil olabilecekleri cihetle içlerinden ehliyet kafiyesi sabit olanlar kur'adan muafiyet gibi bir müsaade-i imtiyaziyyeye dahi nail olacakları Maarif Nizamnamesinin yüz yetmiş dokuzuncu maddesinde musarrahtır."* On üçüncü maddede iptidaiye öğretmen adaylarının imtihana tabi olabilecekleri gibi yeterli donanıma sahip olduğunu belgeleyen adayların mevcut sınavlardan Maarif Nizamnamesi'nin 79. maddesi gereği muaf olabileceklerine değinilmiştir.
- 14.** *"İşbu talimat mucibince ammenin mutlaka şehadetnameyi hamil olması mukteza ettiğinden bunun ilanından sonra şehadetnamesi olmayan bir adam müceddeden köyce ve mahallece imam nasbolunduğu görülür ise bu hal tenbihat hükümete muhalif hareket demek olmasıyla mahalle ve köyün muhtar ve ihtiyar meclisi azalarından ceza-i kanunname-i hümayunu hükümüne tevfi ken herbiri başka başka ceza-i nakdi ile mahkûm olacaklardır. Binaenaleyh öyle bir hal vukuunda hükümete müracaat olacak canib-i hükümetten dahi Darulmualliminden şehadetname alacak efendilerden olmak şartıyla o mahalle ve karye ahalisinin intihap edecekleri zatın suret-i tayini tasdik kılınacaktır."* On dördüncü maddede talimatnamenin ilanından itibaren hiçbir bireyin diplomasız bir şekilde öğretmenliğe atanmayacağı veya görevlendirilemeyeceği hususuna vurgu yapılmıştır. Aksi durumlarda köy muhtarları ve ihtiyar heyetleri üyelerinin her biri için nakit cezaların ödenmesi durumunun ortaya çıkacağı belirtilmiştir. Mahalle veya köylerde bulunan insanların çok istediği birisi öğretmen yapılmak isteniyorsa, o bireyin diplomalı olması koşulu ile ilgili mahallede görevlendirilmesinin mümkün olabileceğine dikkat çekilmiştir.

Kastamonu Darülmuallimini'nin Öğretim Programı

Tablo 4'te Kastamonu Darülmuallimini'nde uygulanmak üzere benimsenen öğretim programına ilişkin bilgiler yer almaktadır:

Tablo 4. Kastamonu Darülmuallimini'nin Öğretim Programı

Dönem	Dersin Adı	Usul ve Esaslar
Birinci Dönem (Sınıf-1 Evvel)	Elif-Ba-i Osmani	Elif-Ba risalesi tekmiil okunmadıkça başkasına başlanmayacaktır.
	Amme ve Tebareke Cüzleri	
	Hesab-1 Zihni	Birden bine kadar ezberden sayılar okutulacaktır.
İkinci Dönem (Sınıf-1 Sani)	Kur'an-1 Kerim	Münasip sureler ezberlettirilecektir.
	Tadad ve Terkim (Yazma ve Sayma)	Tahriren levhada eşkâl erkam ve mürekkebatı gösterilecektir.
	Malumat-1 İptidaiye	
Üçüncü Dönem (Sınıf-1 Salis)	Kur'an-1 Kerim	Hatm-i Şerif ettirmeye ve hiç olmaz ise Kur'an'ın nısfından ziyade okutturulmaya çalışılacaktır.
	Sarf-1 Osmani	Muhtasar Sarf-1 Osmani Risalesi okunacaktır.
	Hesap	Cem'i kerrât ve tarh (çıkarma işlemi) gösterilecektir.
	İlmihal	İlmihal-i kadi ve sagir okutturulacak ve ezberletirilmesi lazım gelen şeyler ezberlettirilecektir.
	Risale-i Ahlak	
	Hikayat-1 Müntehabe	
Dördüncü Dönem (Sınıf-1 Rabî)	Kur'an-1 Kerim ve Tecvid	Behemehâl tekrar usulü üzere hatmettirilecektir.
	Muhtasar Tarih	Kıyas-1 Enbiya ve Muhtasar Tarih-i Osmani gösterilecektir.
	Muhtasar Coğrafya	Kürre-i arz ve kıtaat-1 hamse hakkında malumat-1 umumiye verildikten sonra Avrupa ve Asya-yı Osmani tedaris ettirilecektir.
	Kava'id-i İmla	Ezberden söyleyip yazdırmak usulü icra olunacaktır.
	Hüsn-ü Hatt-1 Rik'a	
	Hesap	Zarb ve taksim dahi öğretilip tatbikatı icra ettirilecektir.

Kaynak: Kastamonu 519, 1299/1884, s. 2-3

Tablo 4 incelendiğinde Kastamonu Darülmuallimini'nin dört dönemli bir öğretim programına sahip olduğu dikkat çekmektedir. Programda Kur'an-1 Kerim,

Amme ve Tebareke Cüzleri, Tecvid ve İlmihal gibi dini içerikli derslerin yanısıra Elif-Ba-i Osmani, Tadad ve Terkim, Hesap, Sarf-ı Osmani, Muhtasar Tarih ve Muhtasar Coğrafya gibi fenni içerikli derslerin de okutulduğu görülmektedir.

Kastamonu Darülmuallimini'nin Öğrenci ve Mezun Sayıları

14 Şubat 1884'te açılan ve program dâhilinde öğretim faaliyetlerini sürdüren Kastamonu Darülmuallimini hemen öğrenci kabulüne başlamış, kendisinden beklendiği şekilde de en kısa sürede mezun vermiştir. Nitekim 9 Nisan 1300/21 Nisan 1884 tarihli gazete haberi bu tespiti destekler niteliktedir. Tablo 5'te bu habere yer verilmiştir:

Tablo 5. Kastamonu Darülmuallimini'nin Mezunlarına İlişkin Gazete Haberi

Latin Alfabesine Çevrilmış Haber

Saye-i memuriyet vaye-i hazreti padişahide merkez vilayette tesis ve teyessir nüma olalı aradan pek çok bir zaman mürur etmemiş iken usul-ü cedideye tevfikân tedris ve talim ulum-u iptidaiyeye kâfi malumatı mükteşeb muallim yetiştirmek gibi hidemat-ı cemile ve nafiasına nazaran biraz zaman daha geçer ise de işbu Darülmualliminin inşaallah-u teala vilayetimizce bir darulfuyuzat olacağı hakkında zihinlere kanaat gelmeye başlamıştır.

Tamir ve tehiyye edilerek muallimin fikdanından naşi biraz vakitden berü mesdud bulunan Kastamonu'nun Honsalar mahallesindeki Sırçazade mektebine bu kere mezkûr Darülmualliminde usul-ü cedide-i tedrisiyece malumat-ı lazımeyi istikmal ve şehadetname-i istihsal etmiş olan Hafız Hamza Efendi muallim tayin olunarak mekteb-i mezkûr küşad edilmiştir.

Mumailah Balızcade Hafız Hamza Efendi gibi şehadetnameleri dersaadet ita Darülmuallimin-i mezkûrda efendiler olunmakta olduğu maalmemnuniye işitilmekte ve mülhakat-ı vilayette peyderpey açılmakta olan mektep için artık zaid teklifler ihtiyarıyla dersaadetten muallim celbi ihtiyacı dahi tedricen zail olmaktadır.

Az çok behredar-ı ilim ve marifet olanlar bunun kadar kadr ve meziyetini takdir etmiş olacaklarından onlara çocuklarını tahsil-i ilim ve maarif yoluna sevk eylemeleri için ilim ve cehlin nef' ve zararını tavzih ve teşrihe hacet yoktur.

Ancak bu nimetin lezzetiyle hululmezak (zevkine erişme) ve kıymetşinasan-ı maarif ve kemalat zümresine henüz karin-i ilhak olamayan âbâ ve evliya-i etfale ihtar ederiz ki çocuklarını insan için dünyevi ve uhrevi feyz ve saadeetten muksim ve merkez iktisabı olan mekteplere sevk ile evlatlarına âlem-i insaniyet ve meziyete karşı işbu birinci borçlarını ifa ederek saye-i Hazreti Padişahide kesb-i hüner ve kemalat ettirsinler.

Doğrusu evlad-ı vatanın tahsil-i ilim ve irfan ile cehaletten tahlis-i giriban eylemeleri için meşhud dide-i ifthihar olan mesai-i mesrufe hevahoşgiran tahsil-i maarife iktifat için gözümüzün önünde arz semerat nafia etmektedir.

Bu nafia ve hazır meyvelerden hisseyab-ı şerif ictinâ olmayanlarla hayf sad hayf !

Tabloda 5'te verilen gazete haberinden de anlaşıldığı gibi Kastamonu'nun Honsalar mahallesinde bir süredir kapalı bulunan Sırçazade Mektebi, Darülmuallimin'den mezun olan Balcızade Hafız Hamza Efendi'nin ilgili okula tayini ile yeniden eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Bu durum Kastamonu'nun eğitim ihtiyacının giderilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Kastamonu Darülmuallimini sayesinde artık başkentten öğretmenlerin vilayete gelmesinin ve öğretmen açığının bu şekilde giderilmesi durumunun önüne geçilebileceği belirtilmektedir. Böylelikle kaliteli bir eğitim anlayışının, diplomalı ve nitelikli öğretmenler tarafından Kastamonu'nun okullarına Darülmuallimin sayesinde ulaşmaya başlayacağı vurgulanmaktadır.

İlgili alanyazın tarandığında Kastamonu Darülmuallimini'nin öğrenci ve diploma sayıları ile verdiği ehliyetnamelerin (yetkinlik belgesinin) yıllara göre farklılık arzettiği görülmektedir. Bu kapsamda ulaşılabilen bilgiler Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Kastamonu Darülmuallimini'nin Yıllara Göre Öğrenci, Mezun ve Verdiği Ehliyetname Sayısı (1884-1903 Yılları)

Yıllar	Öğrenci Sayısı	Diploma Alan Öğrenci Sayısı	Ehliyetname (Yetkinlik Belgesi) Alan Öğrenci Sayısı
1884	20 civarında		
1889			
1893		86	
1894	8	21	201
1896			
1898	8		
1899			
1900	6		
1901	7		
1903	7		

Kaynak: Alkan, 2000; Kastamonu 522, 1299/1884, s. 1; Maarif Salnameleri, 1316/1901, s. 1123; Maarif Salnameleri, 1317/1902, s. 1309; Maarif Salnameleri, 1318/1903, s. 1481; Maarif Salnameleri, 1319/1904, s. 730; Maarif Salnameleri, 1321/1906, s. 612; Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1306/1891, s. 269-270; Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1310/1895, s. 124, 154; Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1311/1896, s. 124; Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1314/1899, s. 129; Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1317/1902, s. 150; Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1321/1906, s. 164

Tablo 6 incelendiğinde ulaşılabilen bilgiler ışığında verilerin 1884, 1889, 1893, 1894, 1896, 1898, 1899, 1900, 1901 ve 1903 yıllarına ait olduğu görülmektedir. Ay-

rica öğrenci sayılarına ait verilerin 1884, 1894, 1898, 1900, 1901 ve 1903 yıllarını içerdiği anlaşılmaktadır. Öte yandan diploma alan öğrenci sayısının 1893 ve 1894 yıllarında olduğu, buna karşın ehliyetname alan öğrenci sayısının ise sadece 1894 yılında bulunduğu dikkati çekmektedir.

Arslandoğlu (1998, s. 34-35), 1883-1910 yılları arasında Darülmuallimin'deki öğrenci sayılarının 3-5-7 gibi rakamlar olabileceğini tahmin yoluyla ifade etmektedir. Bu savını ise 1311/1896 tarihli Kastamonu Salnamesinde Darülmuallimin'e ait öğrenci sayılarının belirtilmediğine dayandırmaktadır. Nitekim aynı salnamede Kastamonu Mekteb-i Rüşdiye-i Mülkiyesi'nin öğrenci sayılarının 131 olarak belirtildiğinden yola çıkarak *"Bu da gösteriyor ki; o dönemde Darülmuallimin öğrencilerinin sayısı 8-10'u bulsaydı, salnamede yer alması gerekirdi. Daha az sayıda olmalı ki, kaydedilmeye değer bulunmamıştır."* ifadesiyle düşüncesini desteklemeye çalışmaktadır.

1896 yılında Vilayet Salnamesinde *".... Geçen bir sene içinde küşad edilen Darülmuallimin-i vilayet- kurra mekteb-i iptidaiyesi için mahallerinden haiz oldukları intihabname mucibince 86 efendi bi'tta'lim iktiza iden şehadetnamelerini i'ta ile mekteb-i iptidaiye muallimliğine terhis etmiş ve şehadetnamesi verilen muallimlerin tahsis oldukları mekteplerce idame-i tedrisat için evvel be evvel husulü mukteza esbab idare ve maişetleriyle mekteplerin cihetide makam-ı vilayet ve komisyon müteşekkiline suver-i mukarrere dairesinde temin kılınmış ve bunlardan başka 37 efendinin de şehadetnamesi derdest i'ta bulunmuş ve 8 efendiye dahi ikmal-i müddet için tedrisat icra edilmiştir."* (Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1311/1896, s. 124) ifadeleri yer almaktadır. Salnamede sunulan bilgiler çerçevesinde Kastamonu Darülmuallimini'nin ilgili program dâhilinde sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü söylenebilir. 1894-1895 eğitim-öğretim yılı süresince Kastamonu Darülmuallimini bünyesinde 8 öğrencinin öğrenim görerek 21 öğretmen adayına şehadetname (diploma) ve 201 aday öğretmene ehliyetname (yetkinlik belgesi) verilmesi bu durumun en güzel göstergesidir (Alkan, 2000).

Sonuç

Bireylerin hayatında öğretmenlerin önemi büyüktür. Doğduktan sonra ilk öğretmeni olarak anneyi tanıyan bireyler örgün ve yaygın eğitimleri süresince ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve değerleri çoğunlukla öğretmenler aracılığıyla edinmekte ve içselleştirmektedir. Nitelikli öğretmenler nitelikli öğrenci yetiştirmekte bu da toplumun, iyilik, refah, mutluluk ve başarısına katkı sunmaktadır.

Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenlerin yetiştirilmesi görevi öğretmen okullarına ve takipçisi olan eğitim fakültelerine verilmiştir. Osmanlı Devleti zamanında modern anlayışla 16 Mart 1848'de İstanbul Darülmuallimini'nin açılmasıyla başlayan süreç, ardından erkek ve kız öğretmen okullarının ülke genelinde yaygınlaş-

masıyla devam etmiştir. Kastamonu'da açılan Darümuallimin de bu okullardan biridir.

Malazgirt Zaferi sonrasında Türk yurdu haline gelen Kastamonu'da Darümuallimin'in açılışı kentin Osmanlı Devleti açısından öneminin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Çobanaoğulları, Candaroğulları ve İsfendiyaroğulları Beyliklerine merkez olan kent, Osmanlı Devleti döneminde de şehzade sancağı ve sancak merkezi olarak önemini devam ettirmiştir ki Darümuallimin'in kurulduğu dönemde Kastamonu'da 30'a yakın sıbyan mektebi ve 7 tane rüştiye bulunmaktaydı. Ayrıca o dönem için idadının bulunmadığı kentte 20'ye yakın medrese faaliyet göstermekteydi.

Kastamonu Darümuallimini'nin ne zaman eğitim-öğretim faaliyetine başladığı hususunda ilgili alanyazında tartışmalı bir durum hâkimdir. Bu bağlamda 1882, 1883, 1884 ve 1909 tarihlerinin kaynaklarda ön plana çıktığı görülmektedir. Oysa Kastamonu Gazetesi'nin 21 Ocak 1884 tarihli nüshasında Kastamonu'da bir Darümuallimin açılacağı haberi verilmiş, gazetenin 25 Ocak 1884 tarihli sayısında açılacak Darümuallimin'in kuruluş talimatı ve programı yayınlanmış, Darümuallimin'in açılış haberi de ilgili gazetenin 18 Şubat 1884 tarihli sayısında yer almıştır. Buna göre Kastamonu Darümuallimini'nin 14 Şubat 1884 Perşembe günü resmen eğitim-öğretime başladığı belirlenmiştir.

Kastamonu Darümuallimini'nin kuruluş talimatnamesi on dört maddeden oluşmaktadır. Talimatnamede öğretmen bilgi seviyesi, diploması ve diplomanın niteliği hususlarına değinilmiş, okulun çalışma günleri, eğitim programının kapsamı ve niteliği hakkında bilgi verilmiştir. Okula kabul edilecek öğretmen ve öğretmen adayının sahip olması gereken şartların ne olduğu açıklanmış, öğrenci seçiminin nasıl yapılacağı hususunda ipuçları verilmiştir.

Kastamonu Darümuallimini'nde öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için çeşitli dersler okutulmuştur. Okulun öğretim programı incelendiğinde dört dönem esasına dayalı olarak Amme ve Tebareke Cüzleri, Elif-Ba-i Osmani, Hesab-ı Zihni, Hesap, Hikayat-ı Müntehabe, Hüsn-ü Hatt-ı Rik'a, İlmihal, Kava'id-i İmla, Kur'an-ı Kerim, Kur'an-ı Kerim ve Tecvid, Malumat-ı İptidaiye, Muhtasar Coğrafya, Muhtasar Tarih, Risale-i Ahlak, Sarf-ı Osmani ile Tadad ve Terkim adlı derslerin verildiği görülmektedir. Bu derslerin dini ve fenni içeriğe sahip olduğu dikkati çekmektedir.

Kastamonu Darümuallimini'nin açılış tarihinde olduğu gibi öğrenci, mezun ve ehliyetname sayıları da birbirinden farklılık göstermektedir. Mezun durumu verilen diploma ile ehliyetname sayısına göre şekillenmektedir. Ulaşılan bilgiler ışığında Darümuallimin'in 1884-1903 tarihleri arasında 400 civarında öğrenciye sahip olduğu ve bunlara diploma ile ehliyetname verdiği söylenebilir.

Kaynakça

- Ahmet Emin (1922, 10 Ocak). Mustafa Kemal Atatürk'ün yaşamına dair anılar. *Vakit Gazetesi*.
<https://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/mustafa-kemal-ataturkun-yasamina-dair-anilar> adresinden erişilmiştir.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmualimin'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alkan, M. Ö. (2000). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde eğitim istatistikleri 1839-1924 (Cilt 6)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Arslanoğlu, İ. (1998). *Kastamonu öğretmen okulları (1884-1977)*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Ata, B. (2012). Öğrenci anılarında tarih öğretmenleri ve uygulamaları (1882-1957). *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 1(1), 73-98.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2012). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kamer, S. T. (2012). Öğretmen yetiştirmede Kastamonu kız ilköğretmen okulu uygulaması (1956-1975). *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(2), 1-17.
- Kastamonu, 9 Kânunusani 1299/21 Ocak 1884, nr. 518.
- Kastamonu, 6 Şubat 1299/18 Şubat 1884, nr. 522.
- Kastamonu, 9 Nisan 1300/21 Nisan 1884, nr. 531.
- Kastamonu, 13 Kânunusani 1299/25 Ocak 1884, nr. 519.
- Koçer, H. A. (1967). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme problemi (1848-1967)*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Maarif Salnameleri, 1316/1901.
- Maarif Salnameleri, 1317/1902.
- Maarif Salnameleri, 1318/1903.
- Maarif Salnameleri, 1319/1904.
- Maarif Salnameleri, 1321/1906.
- Nafi, M.C.İ. (2002). *Maarif-i umumiye nezareti tarihçe-i teşkilât ve icraatı*. M. Ergün, T. Duman, S. Arıbaş ve H. Dilaver (Yay. Haz.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Öztürk, C. (1993). Dârülmualimin. *TDV İslam Ansiklopedisi (Cilt 8)*, 551-552.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Salname-i Devlet-i Aliye-i Osmaniye, 1301/1885.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1290/1875.

- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1291/1876.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1294/1879.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1296/1881.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1298/1883.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1299/1884.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1306/1891.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1310/1895.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1311/1896.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1314/1899.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1317/1902.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1321/1906.
- Taşer, S. (2010). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme s¼recinde ¼retmen yetiştiren kurumlarda eğitim y¼netimi ve denetimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Topdemir, H. G. (2014). *T¼rk d¼ř¼nce tarihi*. Ankara: Atat¼rk K¼lt¼r Merkezi Yayınları.
- ¼nal, U. (2008). *Meclis-i kebir-i maarif (1869-1922)*. Ankara: T¼rk Tarih Kurumu Basımevi.
- ¼nal, U. ve Birbudak T. S. (2013). *İstanbul d¼r¼lmuallimini (1848-1924)*. Ankara: Atat¼rk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Unat, F. R. (1964). *T¼rkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Yetişgin, M. ve Dumanoğlu, S. C. (2017). Osmanlı dar¼lmuallimin mektebi: Maraş dar¼lmuallimini. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(4), 1083-1100.

EK-1: KASTAMONU DARÜLMUALLİMİNİ'NİN AÇILIŞ HABERİ (ORJİNAL NÜSHA)

۱۳۰۱	سنه شميره	۵۲۲	نومبر
۱۳۹۹	سنه شميره		اولون برنجي سنه
۱۸۸۴	سنه ميلاديه	۲۰	ربيع الآخر
{ داخل ولايت اوليان محاللى بوسته ايشليسان } { ملحقات ايچون بوسته اجرتي ضم اولتور }		۶	شباط
{ ردفه لانا اعلانك هر سطرندن ايبي غروش } { وكررى حالنده نقش باره اجره انور }		۲۷	شباط فرنجي
			{ سنه لى (۶۰) اللى ايلنى (۳۵) غروش } { هر سطردهسى (۵۰) باره در }

ايتش ودارالمعلمين مذكورك اولبايده تعليمات
مخصوصه سى وپروغرامى ولايت خديو انه لرى
غزته سيله نشر دختى اولنمش ايدى بوكره سايه
فخامت پناهيلى رنده دارالمعلمين مذكور ايچون
جبرائيل محله سنده حكومت دائره سى جوارنده
واقع سراى مکتبى سكر سنه دنبرو خالى
ودارالمعلمين اولقلغه الورشلى بولنسنه بناء
متولى سى حاجى رستم اغازاده محمد افندى بنده لرى
طرفندن قهمبر ايتديريله رك اشبو شباطك
ايكنجى كوتنه مصادق اولان پچيشنه كوتى
مأورين، كرام وخبلى علمى بنام ايله
هيئت عاجز انم حاضر اولديغى حالده يكرمى
قدر طلبه موجوده ايله دارالمعلمين مذكورك
رسم ككشادى تيسر نماى اجرا وطلبه
مذكوره درسرينه بسمله خوان ابتدا اولمش
وبو ازالق حاضر بولنان ذوات كرام
طرفلندن دعوات خيريه جناب شهر ياريله
موقفيت جليله جناب ولايت پناهيلى
مناجاتى تقديم باركاه جناب خالق الارض
والسما قلمش اولديغى محاط علم سامى
آصفانه لرى يسورلقدقه كيفيتك ولايت
جليله لرى غزته سنك برستونته درجه اعلان
واشاعه بيورلمسى مجرد منوط راي سامى
جناب داور اعظميلى بولنمش در اولبايده .

ولايت مجلس معارفندن بالتنظيم مقام
سامى ولايت پناهيلى به تقديم قلوب
برصورتى اليزه يكن فى ۴ شباط سنه
۹۹ تاريخلو تقرر مع الافتخار بروجه آتى
درج وزير قلندى .

مرکز ولايت آصفانه لرنده بردار معلمين
صبيان تاسيس وكشادى تعليمات مخصوصه سى
جمله احكامندن بولنسنه واصول جديد
اوزره تدريس ايسه اولاد وطنك تحصيل
هنر ومعارف چون اهم وفوائد مشهوده سى
دخى غير مبهم بولنديغنه مبنى مجرد اثار
مخصوصه معارف وروريلرى جمله سندن اوله رق
اولبايده معلمين صبيانه اصول جديده سى
تعليم ايتك اوزره اهلبتى مصدق كمرتلو
بكر افندى چا كرلى كچنده در عايد دن ورود

BİR DERSİN TARİHÇESİ: TATBİKAT MEKTEBİ'NDEN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINA

Erol ÇIYDEM¹

Güler TULUK²

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlarda müfredatta yer alan öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanması açısından oldukça önemlidir. Bu dersin Türkiye'de geçmişten bugüne değişik biçimlerde uygulanmaya geldiği görülmektedir. Dersin tarihsel anlamda kökleri Osmanlı İmparatorluğu'nda 1870'li yılların ortalarına kadar geri götürülebilir. Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların tarihi ise elbette biraz daha eskiye dayanmaktadır. İlk öğretmen okulunun 16 Mart 1848 tarihinde Osmanlı İmparatorluğu'nun başkenti İstanbul'da Darülmüallimin-i Rüşdi adıyla açıldığı bilinmektedir. Bu okulun açılış amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

“Mekteb-i sıbyana mahsus derslerin etfale tâlim ve tefhimini verilen talimata tevfi-kan mevcut bulunan hocalar icra edebilirler ise de; mekatib-i rüşdiyede okutulacak Ulum-ı Arabiye ve Lûgat-ı Fârisiye derslerini bahusus Hesab ve sair fenleri talim ve tefhim edebilecek âdem, şimdiki mektep hocalarında bulunmayacağından... Mekâtib-i rüşdiyede idtihadam olunacak hocaların mekteb menşe'i olmak ve Meclis-i Maarif tarafından bitteemmül kaleme alınacak tâlimatlar mucibince şakirdana tahsil ettirilecek ulûm ve fûnûnu ve hüsn-i ifâde ve tedris usulünü onda öğrenüb olvechile etfale talim ve tedris eylemek üzere, darülmüallimin nam ve unvanıyla bir mahal tahsisi (Öztürk, 1996, s. 4).

Anlaşılabileceği üzere, Osmanlı İmparatorluğu'nda öğretmen okulunun pozitif bilimleri öğretecek öğretmen ihtiyacına binaen kurulduğu görülmektedir. Bahsedilen dönem Osmanlı'da eğitim alanında modernleşmenin başladığı bir zamana tekabül etmektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nda 1839 yılında Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile başlayan yeni dönemde eğitim, toplumsal modernleşme açısından araçsallaştırılmıştır. Bu süreçte geçmişten o güne değin gelen geleneksel eğitim kurumlarının (medrese ve sıbyan mektebi) yerini yeni dönemde devlet eliyle açılan modern eğitim kurumları almaya başlamıştır. Açılan bu modern okullar Batı rol model alınarak açılmış ve bu okullardaki müfredat da yine Batı'dan aktarılmıştır.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: eciydem@kastamonu.edu.tr

² Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: gtuluk@kastamonu.edu.tr

Açılan modern okullarda okutulan yeni dersleri okutacak öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılan Darülmuallimin-i Rüşdi ilk zamanlar gereken ihtiyacı karşılayabilmiştir. Ancak sonraki yıllarda modern okulların sayısının artmış olması öğretmen ihtiyacının devamlı gündemde kalmasına sebep olmuştur. Eğitim sistemindeki ilk, orta ve yükseköğretim kademelerinin oluşturulmasına bağlı olarak öğretmen yetiştirme konusunda da yeni adımlar atılmıştır. Örneğin; lise dengi okullar olan dönemin askeri idadilerine öğretmen yetiştirmek amacıyla 1867 yılında İstanbul Askeri İdadisi içinde üç yıl süreli *Hoca Sınıfı* adı altında Harp Okulu mezunlarının kabul edildiği bir şube oluşturulmuştur (Koçer, 1970). 1848 yılında açılan öğretmen okulunun rüşdiye seviyesindeki okulların öğretmen ihtiyacını karşılaması düşünülmüştür. Oysa dönemin âlimlerinden Ahmed Cevdet Paşa'nın da deyimiyle, Osmanlı'daki eğitim sisteminin inşasına ortadan başlanılmıştır. Eğitim-öğretimin ilk kademesinde çocuklar sıbyan mektebi adı altındaki geleneksel okullara devam etmekteydi. Genellikle camii içerisinde ya da cami bitişiğinde bir mekânda yapılan geleneksel tarzdaki eğitimin amacı Kur'an-ı Kerim'i okutabilmek ve basit dini bilgileri öğretebilmektir. İlk kademede modern ilkokul denebilecek nitelikteki eğitim kurumlarının olmayışı, üst kademelerdeki eğitim-öğretimin niteliğini de ciddi manada olumsuz yönde etkilemiştir. Bu problemin çözümü için Osmanlı devlet adamları modern ilkokullar kurmak yerine 19. yüzyılın son çeyreğinde sıbyan mekteplerini modernleştirme çabasına girişmişlerdir. Bunun için de yapılması gereken ilk şey, bu okulları modern tarzda eğitim-öğretimin yapıldığı mekânlara dönüştürecek eğitimcilerin yetiştirilmesiydi. Bu amaçla 15 Kasım 1868 tarihinde Darülmuallimin-i Sıbyan adı altında yeni bir öğretmen okulu açılmıştır. Bu okulun açılış amacı ise şöyledir:

“Saye-i maarifvaye-i cenab-ı şehriyarîde mebde-i tahsilat-ı beşeriye olan sıbyan mekteplerine usul-i cedide üzerine tedrise muktedir hocalar yetiştirilmek için Dersaadet'te Süleymaniye nam mahalde bir Darülmuallimin-i Sıbyan tesis ve küşadına...” (Mahmud Cevad, 2002, s. 108).

Bu okul öğrenci yetersizliği nedeniyle 1871 yılında bir yıl kapalı kalmış; 22 Eylül 1872'de ise tekrardan açılmıştır (Unat, 1964).

İlerleyen yıllarda modern okullarının sayısının artması ve geleneksel tarzdaki sıbyan mekteplerinin modernleştirilerek modern ilkokullara dönüştürülme çabaları öğretmen ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bunun için vilayet merkezlerinde 1872 yılından itibaren birer maarif meclisi ve öğretmen okulu açılmasına karar verilmiştir (Öztürk, 2005). 1874-1875 yıllarında da Bosna, Girit ve Konya vilayetlerinde öğretmen okulları açılmıştır. Özellikle Sultan II. Abdülhamid'in saltanatı süresince bu ihtiyaca binaen öğretmen okulları taşrada da açılmaya başlanmıştır. 1882 yılına kadar Edirne, Bağdat, Adana, Beyrut, Halep, Hüdevendigâr, Diyarbekir, Şam, Trabzon, Kastamonu, Mamüratülaziz, Musul ve İzmir'de öğretmen okulu

açılmıştır (Koçer, 1970). 1908 yılına gelindiğinde öğretmen okullarının sayısı 31'e çıkmıştır.

Öğretmen okullarının açılış amacı ilk zamanlarda modern okullarda pozitif bilimleri okutacak öğretmen yetiştirmektir. Ancak ilk yıllarda öğretmen yetiştirme konusunda nicelik daha çok ön planda olmuştur. 1860'lı yıllardan itibaren ise modern okullarda modern yöntem ve teknikleri (usul-i cedid) kullanabilen eğitimcileri yetiştirmek öncelikli hedefler arasına girmeye başlamıştır. Bunu verilen ilanlardan veya çıkarılan yönetmeliklerden anlamak mümkündür. 1868 yılında açılan Darülmualimin-i Sıbyan'ın açılış gerekçesinde “*usul-i cedide üzerine tedrise muktedir hocalar yetiştirilmek için*” ibaresi öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler arasına yeni yöntemlere hâkim olmanın eklendiğini göstermektedir. Başka bir örnek ise Darülmualimin-i Sıbyan'a 1882 yılında *Darülameliyyat* adı altında bir tür uygulama okulu mahiyeti kazandırılmak istenmiş olmasıdır. Bu okulun amacının; “*Dersaadet ve Bilad-ı Selase'de kâin mekatib-i ibtidaiyede usul-i cedideyi irae ve ta'lime muktedir yeniden hocalar yetiştirilmek...*” olduğu ilan edilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 185).

Öğretmen okullarında yeni usulleri bilen öğretmenleri yetiştirme hedefi öğretmenliğin aynı zamanda profesyonel bir mesleğe dönüşmesi açısından da önemli olmuştur. Elbette teorik olarak yeni usullerin öğretmenlere öğretilmesi yeterli görülmemiştir. Bilhassa II. Meşrutiyet yıllarından itibaren öğretmen adaylarının öğrendikleri yeni usulleri uygulama şansını elde ettikleri Tatbikat Mektepleri (uygulama okulları) öğretmen okulları bünyesinde açılmıştır. Cumhuriyet Dönemine miras kalan bu okulların isimleri uygulama okulları olarak devam ettirilmiş, ilerleyen yıllarda da bu tür okullar kapatılmıştır. Bu okulların yerine, öğrencilerin uygulamalarını resmi okullarda yapmasının önü açılmıştır.

Yapılan bu çalışmada günümüz Türkiye'sinde Eğitim Fakülteleri müfredatındaki öğretmenlik uygulaması dersinin tarihsel arka planını ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmada Tatbikat Mektebi ismiyle Darülmualimin bünyesinde açılmış olan uygulama okullarının günümüz Türkiye'sinde Eğitim Fakültelerinde müfredatındaki öğretmenlik uygulaması dersine dönüşümü tarihsel yöntem kullanılarak incelenmiştir. Çalışmadaki verilerin kaynağını; Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivlerinden elde edilen belgeler, Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti'nde yayımlanmış olan eğitim-öğretime dair yönetmelikler, talimatnameler, dönemlere ait gazete, dergi ve hatıratlar oluşturmaktadır. Ayrıca 1980-1991 yılları arasında Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nda yöneticilik görevini yapmış olan Mustafa Eski'nin kurumdaki örnek bir uygulamasına yer verilmiştir. Söz konusu bu uygulamaya ilişkin bilgi Mustafa Eski ile 31 Temmuz 2020 tarihinde yapılan yüzyüze yapılan görüşmeye dayalı olarak verilmiştir. Çalışmanın bitiminde sonuç ve öneriye yer verilmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersleri İçin Bir Model: Tatbikat Mektebi

Osmanlı İmparatorluğu'nda öğretmen okullarında modern usullerin öğretilmesi amacıyla *usul-i tedris* dersinin 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren müfredata girdiği anlaşılmaktadır. 1851 yılında yayımlanan Darülmuallimin Nizamnamesi'nde öğrencilerin *Usul-i ifade ve talimi* öğrenecekleri yazılıdır (Ak-üz, 1990) 1869 yılında ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde ise Darülmuallimat'ın sıbyan şubesinde okutulacak dersler arasında *usûl-i talim* yer almakta, diğer şubelerde ise bu ders bulunmamaktadır (Mahmud Cevad, 2002). Ancak bu dersin öğretiminde uzun yıllar teorik olmaktan öteye gidilememiştir. Öğretmen adaylarının *usul-i tedris* dersinde teorik de olsa gördükleri öğretim yöntemlerini ne derecede başarıyla uygulayabildikleri uzun yıllar göz ardı edilmiştir. Teorik olarak da olsa okutulan bu derste öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesi için Darülmuallimin-i Sıbyanlar bünyesinde birer numune mektebi bulunmasına karar verilmiştir. Bu hüküm, 1875/1876 yıllarında hazırlanmış olan "vilayetlerde açılacak olan Darülmuallimin-i Sıbyan'lara ait nizamnamede" yer almaktadır (CDA. A., DVN.MKL. 13-11).³

Darülmualliminlerde öğretmen adaylarının öğrendikleri yeni yöntem ve teknikleri uygulama boyutuna geçirebilmesine yönelik II. Meşrutiyet döneminde de yeni adımlar atılmıştır. Özellikle Satı Bey'in 1909 yılında öğretmen okulunun müdürlüğüne getirilmesi öğretmen okullarının ve öğretmenlik mesleğinin gelişimi açısından ciddi kırılmaları beraberinde getirmiştir. Satı Bey'in 1909 yılında öğretmen okulunun müdürlüğüne getirilmesi öğretmen okullarının ve öğretmenlik mesleğinin gelişimi açısından ciddi kırılmaları beraberinde getirmiştir. Satı Bey okulun müdürlüğüne getirildikten sonra ilk iş olarak öğrenciler arasında öğretmenlik mesleğini yapabilecek ehliyetten olmayanları tasfiye etmiştir. Bunun ardından okul binasını da Cağaloğlu'ndaki eski Lisan Mektebi binasına nakledip eksikliklerini tamamlamaya çalışmıştır (Unat, 1964).

1913 yılında yayımlanan *Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkatı (Geçici İlköğretim Yasası)* öğretmen yetiştirme tarihi açısından ayrıca önemlidir. Bu kanun ile öğretmenlik için Darülmuallimin-i İbtidaiden mezun olmak şartı getirilmiştir. Böylece öğretmenliğe hukuki bir statü de kazandırılmıştır (Öztürk, 2005). Anlaşılacağı üzere öğretmenlik bir meslek olarak ön plana çıkmaya başlamıştır. Öğretmenliğin profesyonel bir mesleğe dönüşümünü ifade eden bu süreçte, elbette öğretmen adaylarının teorik dersler yanında uygulama derslerini almaları oldukça önemsenmiştir. Nihayetinde Darülmuallimat bünyesinde 1913-1914'te öğretmen adaylarının uygulamalı eğitim yapabilmeleri için *Tatbikat Mektebi* açılmıştır (Öz-

³ Darülmuallimin mekteplerinin maiyyetinde numune olarak birer sıbyan mektebi bulunub müddet-i tahsilini ikmal eden talebe bir müddetlik mezkûr mektebe devam ettirilerek bilfiil *usul-i tedris*.

türk, 1996). 1915 (r. 1330) yılında yayımlanmış olan Darümuallimin-i İbtidaile-re Mahsus Müfredat Programı'nda ise öğretmen adaylarının uygulama derslerini Darümuallimin *Tatbikat Mektebi*'nde icra edecekleri bildirilmiştir. 1915 yılında yayımlanan Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesinin 3. maddesinde ise "her Darümuallimin ve Darümuallimatın ibtidai kısmına mülhak *tatbikat mektebinin* olması gerektiği yazılıdır (Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi, r. 1331).

Tatbikat Mektebi'nin açılmasında birinci derecede etkisi olan isim Satı Bey'in ağzından bu mektebin işlev ve işleyişinin açıklayan ifadeler *Tatbikat Mektebi*'nin anlaşılabilmesi için oldukça önemlidir. Satı Bey *Tatbikat Mektebi tevzi-i mükâfat töreninde* yapmış olduğu konuşmada söz konusu mektep hakkında şu bilgileri vermiştir:

"Tatbikat Mektebi, Darümuallimin'in en ehemmiyetli uzvudur: Darümuallimin müdavimleri terbiye-i meslekiyelerini orada alıyorlar; muallimlik melekesini orada – evvela verilen dersleri dinleye dinleye, sonra bizzat kendileri, nezaret altında ders vere vere- kazanıyorlar. Biz kendilerine fenn-i terbiyenin, usul-i tedrisin kavaid ve nazariyatını talim ederken izahatımızı tatbikat mektebindeki fiiliyat ile tamam ve takviye ediyoruz; kendilerinde bir şüphe, bir tereddüt gördüğümüz zaman da bunu izale için hemen tatbikat mektebine müracaat ediyoruz. Velhasıl oradan, bir Darümuallimat gibi istifade ediyoruz.

Tatbikat Mektebinde, bu suretle, iki muhtelif gaye takip etmiş oluyoruz: Bir taraftan oraya müdavim etfali, bir taraftan da Darümuallimine müdavim efendileri müstefid etmek istiyoruz...

...Bizim mekteplerimiz gerek tedrisatın ve gerekse idarenin tarzı itibarı ile pek nakısdardır: Ezbercilik hemen bütün mekteplerde iliklere kadar işlemiş, hatta çarpmayacak -ezberciliğe düşman olduklarını söyleyen birçok muallimlerin bile nazarından hafı kalacak- bir şekil almıştır; derslere ruh girmemiş, gaye-i ameliye ve terbiyeviye endişeleri karışmamıştır; ... mekteplerimizde hiss-i mesuliyeti tenmiye, fikir ve vazifeyi telkin, meyl-i teşebbüsü takviye endişeleri baş göstermemiştir. Onun için biz de mut'ad olan tarz-ı tedris ve idarede esastan bir tahvil yapmak, bütün manasıyla bir "numune mektebi" vücuda getirmek lazım idi. Biz bu gayeyi de Tatbikat Mektebi vasıtasıyla istihsal etmek istedik. Orasını teşkil ve tesis ederken hakiki bir "Numune Mektebi" vücuda getirmeye çalıştık.

Bu teşkilatta, bittabi Avrupa'nın efkârından, tecarübünden istifade ettik, fakat Avrupa mekteplerinden birinin hatt-ı hareketini aynen taklitten ictinab ettik. Avrupa mekteplerindeki usullerin sevak ve makasidini nazar-ı dikkate alarak onların ruhlarını çıkarmaya ve o ruhu bizim ahval ve ihtiyacımıza tatbik etmekle yapamazdık; Avrupa'daki muhtelif usullerin bize nazaran muhsenat ve mahazirini tayin için tecrübeler yapmaya, bu usullerin bizde en muvafık tarz-ı tatbikini bilamil bilfiil taharri etmeye de mecbur idik. Onun için Tatbikat Mektebi'nden, bu yoldaki tecarüb ve taharriyat için de istifade etmeye çalıştık: Şimdi bir noktada tereddüt ettiğimiz; bir eserin, bir usulün, ruh ve ihtiyaç etfale ne dereceye kadar muvafık olduğunu anlamak istediğimiz vakit tatbikat mektebine gidiyor, orada bilfiil, hall-i müşkil ediyoruz.

İşte biz, Tatbikat Mektebi'nde bu kadar muhtelif maksatları, bu kadar muhtelif gayeleri birden istihsala çalıştık: Orasını hem bir ameliyat mektebi, bir numune mektebi, ve hem de bir dereceye kadar terbiye tecrübehanesi haline getirmeye gayret ettik. Ve buna ümit ettiğimizden çok daha ziyade muvaffak olduk.

Evet, Tatbikat Mektebinde ihraz ettiğimiz muvaffakiyetler -vasıl olmak istediğimiz gayeye nisbetle henüz ehemmiyetsiz olmakla beraber -iki sene zarfında istihsalini ümit ettiğimiz dereceden çok daha büyüktür.

Biz, bu muvaffakiyetlerin büyüklüğünü, evlad-ı vatanın kabiliyetindeki kemale bir delil kati olarak telakki ediyoruz.

Gerek biz, gerekse talebemiz, Tatbikat Mektebi'ne girdikçe, oranın talebesi ile temas ettikçe, bütün şevaib ye's ve nevmidinden, bütün asar-ı bedbiniden tecrid ediyor. Oradan kat kat daha ümit vâri kat kat daha daha azimkâr olarak çıkıyoruz.

Tatbikat Mektebi'nin, Darümuallimin üzerindeki bu tesiri hizmetlerinin, ihtimal ki en büyüğüdür" (Satı, r.1337, 41-43).

Tatbikat Mektebi'nde derslerin işlenişi ise Darümuallimin-i İbtidailere Mahsus Müfredat Programı'nda şu şekilde detaylandırılmıştır:

"Tatbikat-ı dersiyeye Darümuallimin tatbikat mektebi müdürü ile fenn-i terbiye muallimlerinin taht-ı nezaretinde cereyan eder.

Muallim namzedleri, Tatbikat Mektebi'nin muhtelif sınıflarına Tatbikat Mektebi müdürü, fenn-i terbiye muallimleri veya Darümuallimin-i aliyenin sair muallimleri tarafından haftada lâakall bir defa verilecek numune derslerinde hazır bulunurlar.

Numune derslerinden sonra bir münakaşa-ı terbiyeviye icra olunur.

Her hafta muallim namzedlerinin Tatbikat Mektebi müdürü tarafından tayin ve dersinin i'tasından mukaddem muallim namzedlerine tebliğ olunur.

Muallim namzedleri verecekleri mevzu üzerine bir plan tanzim ederek müdüre i'tâ ederler.

Müdür tarafından plan üzerinde lazım gelen tadilat bilaicra muallim namzedinin derste takip edeceği hat ve hareket hakkında ve sayay?? Lazime ifa edilir ve bunun üzerine ders muallim namzedi tarafından tatbikat mektebi talebesine verilir.

Tecrübe derslerinde tatbikat mektebi müdürü, fenn-i terbiye muallimleri, ve mezkur dersler ile alakadar olan Darümuallimin muallimleri ile muallim namzedleri hazır bulunurlar.

Tecrübe derslerinin i'tasından sonra da bir münakaşa-ı terbiyeviye icra olunur.

Münakaşat-ı terbiyeviye icabına göre Darümuallimin-i aliye müdürü, Tatbikat Mektebi müdürü, fenn-i terbiye muallimleri, veya Darümuallimin-i aliye muallimlerinden biri tarafından riyaset olunur.

Numune ve tecrübe derslerinin mümkün olduğu mertebe mütenevvi derslere ait olmasına itina edilir.

Gerek numune, gerek tecrübe derslerinde muallim namzedleri meşhurat vakıalarını ve münakaşat-ı terbiyeviye hülâsalarını not defterlerine kayd etmekle mükelleftirler.

Muallim namzedleri Tatbikat Mektebinde buldukları sırada teneffüsler esnasında bilmünavebe Tatbikat Mektebi talebesine nezaret ve bu babda müdüriyet tarafından kendilerine itâ olunacak talimat dairesinde hareket ederler.

Muallim namzedleri arasına tatbikat-ı dersiyeye müddeti esnasında Dersaadet'teki muhtelif mekatib-i ibtidaiyeye izâm olunarak muhtelif derslerde hazır bulunurlar ve meşhurat vakıları üzerine birer rapor tanzim ederek Tatbikat Mektebi müdürüne itâ ederler.

İcabına göre işbu raporlar muallim namzedleri hazır buldukları halde mevki-i münakaşaya vaz olunur.

Bir ay ziyaret mekteplere izam olunan muallim namzedlerinin mezkur mekteplerin gerek dersleri gerek hususat-ı saireleri hakkında mekteplerin muallim ve memurinine beyan-ı rey mütalaa etmeye salahiyetleri yoktur” (Darülmualimin-i İbtidaiere Mahsus Müfredat Programı, 1330).

Rumî 1340 yılında yayımlanan İbtidai Darülmualimin ve Darülmualimat-lara Mahsus müfredat programında da öğretmen adayları için tatbikat dersinin haftada dokuz saat olduğu ve yine tatbikat mekteplerinde icra edileceği ifade edilmiştir. Daha sonrasında yine tatbikat dersinin nasıl işleneceği detaylandırılmıştır (İbtidai Darülmualimin ve Darülmualimat-lara Mahsus Müfredat Programı, 1340). Ayrıca Darülmualimin'deki öğretmen adaylarının ileride kendileri için gereken tarım, hayvancılık gibi farklı alanlarda işlerine yarayacak bilgi ve becerileri öğrenebilmesi için vilayetlerindeki farklı eğitim kurumlarında tatbikat (uygulama) yaptıkları Kastamonu Vilayet Gazetesi'ndeki şu haberden anlaşılmaktadır:

“Vilayet Darülmualimin'inden bu sene neşet edip uhdelere mekatib-i ibtidaiye muallimlikleri tevdi edilecek olan efendilerin okudukları dersler üzerine tecrübe ve tatbikat yapmak ve malumat-ı müktesebelerinden evlad-ı vatan daha şümüllü istifade etmek yani umur-ı ziraiye hakkında da, şakirdana ders göstermek üzere mumaileyhim Çiftlik Mektebi'ne devam ettirilmiş ve kendilerine ziraiyat ve garsiyât envai, sütçülüğün ve makine ile kaymak, yoğurt ve peynir ve yağ yapmanın ve tavuk yetiştirmenin ve arıcılığın ve hayvan beslemenin usulü bütün teferruatıyla ameli olarak irae edilmiştir ki bunların memur olacakları mahallerde gösterecekleri derslerden ve ziraat hakkında edebilecekleri tarif ve tatbikattan fevkalade istifade olunacağı tabii bulunmuştur” (Darülmualimin Mezunlarının Ziraat Mektebinde Gördükleri Ameliyyat, r. 1337).

Görüldüğü üzere özellikle 1909 yılında Satı Bey'in Darülmualimin müdürlüğüne getirilişi ile birlikte Darülmualimin bünyesinde uygulama derslerinin ağırlığı artmıştır. Uygulama derslerinin yürütülebilmesi için de Darülmualimin bünyesinde bir *Tatbikat Mektebi* açılmıştır. Bu model Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılışına kadar devam ettiği gibi, İmparatorluktan Cumhuriyet'e geçişle birlikte de devam ettirilmiştir.

Cumhuriyet Dönemi'nde Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Dünü ve Bugünü

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişle birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da bir kopuş yaşanmamıştır. Osmanlı İmparatorluğu'ndan miras kalan eğitim kurumları, yönetmelikler, talimatnameler vb. büyük oranda kullanılmaya devam etmiştir. Yani eğitim alanında Osmanlı'dan Cumhuriyet'e bir devamlılık söz konusudur.

Osmanlı İmparatorluğu'nda olduğu gibi Cumhuriyet'e geçişle birlikte de en önemli meselelerin başında nitelikli insan kaynağının oluşturulması gelmektedir. Bunun için de modern eğitim kurumlarına ve bu kurumlardaki öğretmenlere önemli misyonlar yüklenmiştir. Osmanlı'da Darülmualimin ve Darülmualimat olarak bildiğimiz erkek ve kız öğretmen okullarının isimleri, bu süreçte Erkek Muallim Mektebi ve Kız Muallim Mektebi olarak değiştirilmiştir. 1930'lu yılların ortalarından itibaren ise bunlar, öğretmen okulları olarak adlandırılmıştır.

Cumhuriyet henüz ilan edilmeden önce Millî Mücadele Dönemi'nden itibaren başlayan kongre ve toplantılarla eğitim alanındaki izlenecek politikalar belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitim alanındaki politikaları belirleyen toplantı ve kongrelere cumhuriyetin ilanından sonra da devam edilmiştir. Bunlardan birisi olan ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim alanında yenilikler üzerinde alınmış olunan kararlar vesilesiyle etkisi bulunan *Maarif Müfettişleri Kongresi'nde* üzerinde durulan konulardan birisi de muallim mektepleri bünyesinde birer *Tatbikat Mektebi* kurulmasının gerekliliğidir. Muallim mektebinin ilmi ve terbiyevi hayatında daha fazla nüfuz ve velayet kazanmasını temin için de muallim mektebi müdürünün tatbikat dersiyile yakından ilgilenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Maarif Müfettişleri Kongresi Kongre Mesaisinin Umumi İcmali, 1925).

Cumhuriyet'in kuruluşu ile birlikte köylerin gelişimine ve köylünün kalkınmasına ayrıca önem verilmiştir. Bu nedenle de köylünün eğitimine yönelik hususi politikalar yürürlüğe konulmuştur. Bu doğrultuda 22 Mart 1926 tarihli 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair kanun ile iki çeşit öğretmen okulu modeline geçilmiştir. Birincisi, İlk Muallim Mektepleri; diğeri ise Köy Muallim Mektepleri. İlk Muallim Mekteplerinin öğretim süreleri beş yıl iken, 1932-1933 eğitim-öğretim yılından itibaren altı yıla çıkarılmıştır.

Elbette köy öğretmen okullarında da öğretmen adaylarının teorik bilgiler dışında gerek öğretmenlik için gerekse köy yaşamında kendilerine kolaylık sağlayacak becerileri edinebilmesine önem verilmiştir. Diğer öğretmen okullarında olduğu gibi köy muallim mekteplerinde de birer *Tatbikat Mektebi'nin* bulunacağı Köy Muallim Mektebi Talimatnamesinde yer almaktadır. Bu Tatbikat Mektebi'nin

köy mekteplerine örnek olacak bir tarzda teşkil ve idare olunacağı talimatnamenin 9. maddesinde ifade edilmiştir (Köy Muallim Mektepleri Talimatnamesi, 1926). Üçüncü sınıfta haftada altı saat *Tatbikat-ı Dersiyeye* adı altındaki uygulamalarını öğrenciler, okula bağlı bir köy ilkokulu numunesi olan *Tatbikat Mektebi*'nde yapmaktaydılar (Öztürk, 1996). Bu okullarda öğretmen adaylarına özellikle köy ilkokullarında çokça uygulanan birleştirilmiş sınıflarda ders verme yöntemleri öğretilmek istenmiştir (Öztürk, 1996). Ayrıca Köy Muallim Mektebinde bir iş dershanesinin bulunacağı, burada muallim mektebi talebesi terbiyevi el işleri ve tedrisat için lüzumu olan basit alet ve cihazları yapacağı talimatnamede ifade edilmiştir (Köy Muallim Mektebi Talimatnamesi, 1926). Köy muallim mekteplerinde son sınıf talebesinin mektebe bağlı *Tatbikat Mektebi*'nde ders uygulamalarını yapacağı ifade edildikten sonra sürecin işleyişi şöyle detaylandırılmıştır:

“Sene ibtidasında talebe bir taraftan usul-i tadrise başlattırılır. Diğer taraftan mektebin usul-i tedris muallimi ile muallim mektebi ve tatbikat muallimleri tarafından numune dersleri verilir. Usul-i tedris muallimi verilen ders numuneleri hakkında izahat verir. Ve son sınıf talebesiyle münakaşalar yapar. Bundan sonra her hafta muallim namzedleri bizzat ders vermeye başlarlar. Bu hususta şu tarik takip olunur:

Usul-i tedris muallimi, *Tatbikat Mektebi* muallimleriyle görüşerek verilecek tecrübe dersleri mevzularını lâakall iki gün evvel tayin ve muallim namzedlerine tebliğ eder. Muallim namzedlerinden her biri verilecek ders için bir ders planı hazırlar ve bu plani suret-i mahsusada tuttuğu *tatbikat* defterine geçirir. Program mucibince dersin verileceği gün gelince usul-i tedris muallimi ve o sınıfın *tatbikat* mualliminin huzurunda dersini takrir eder. Sınıf arkadaşları bu muallimin dersinde hazır bulunup, dersin iyi ve hatalı cihetlerini not ederler. Dersi müteakib veya birkaç gün sonra verilen dersi münakaşaya ederler. Münakaşada tertibe riayet olunur:

Münakaşaya usul-i tedris muallimi veya tevekkül edeceği bir muallim riyaset eder. Evvela celsenin zabtı okunur. Münekkıd Efendi'nin raporu okunur. Verilen ders hakkında bu rapor etrafında umumi talebe tarafından münakaşaya yapılır. Muallim namzedi olan efendi arkadaşlarının itirazlarına cevap verir. Bundan sonra münakaşaya riyaset eden muallimi dersin heyet-i umumiyesi ile muallim namzedleri tarafından dermeyan edilen mütalaalar hakkındaki fikirlerini beyan eder.

Numune ve tecrübe derslerinin mümkün olduğu kadar mütenevvi derslere ait olmasına dikkat etmelidir. Bilhassa köy mekteplerinde ekseriya tatbiki zaruri olan iki veya üç sınıfa birden ders vermek usulleri öğretilmelidir. Son sınıf talebesi ara sıra şehirdeki ve civar köylerdeki mektepleri ziyaret ederek müşahedelerde bulunur” (Köy Muallim Mekteplerinde Derslerin Suret-i Tevzi'i, 1926).

Köy Muallim Mektepleri modeli 1934'e kadar devam etmiştir. Bu tarihten sonra yeni modeller üzerinde durulmuştur. 1936 yılında kız ve erkek muallim mekteplerinin *tatbikat* kısımlarının lağvedildiği, *tatbikat* görece muallim mektepleri son sınıf öğrencilerinin resmi mekteplerde *tatbikat*larını yapabilecekleri Maarif

Vekâletinden bildirilmiştir (Muallim Mektepleri Tatbikat Kısımları Kaldırıldı, 1936).

1936'dan sonra köy öğretmeni yetiştirmek için çeşitli pratik yollara başvurulmuş ve ardından nihayet 1937 yılında Köy Enstitülerinin ilk örneklerini oluşturacak olan Kızılçullu (İzmir) ve Çifteler (Eskişehir) Köy Öğretmen Okulları açılmıştır. Bu okullar 1940 yılında çıkarılan kanunla Köy Enstitülerine dönüştürülmüş ve Türk eğitim tarihinde yeni bir model ortaya çıkmıştır. Köyü ve köylüyü kalkındırma hamlesi olarak görülen Köy Enstitülerinde de öğrenciler farklı şekillerde öğretmenlik uygulamaları yapmışlardır. Köy Enstitülerinin birer uygulama okulları mevcuttu. Öğrenciler, uygulama derslerini bu okullarda yapmaktaydılar. Bunun dışında Köy Enstitüleri öğrencilerinin son sınıfta 15-20 günlük staja çıktıkları bilinmektedir. Bu süreçte öğrenciler çevre köylere giderek buralarda gerçek bir ortamda öğretmenlik görevini yerine getirmeye çalışmışlardır (Binbaşıoğlu, 1995).

1950'li yıllara gelindiğinde ilkokul öğretmeni yetiştiren iki kurum bulunmaktaydı. Bunlardan birisi, köy enstitüleri, diğeri ise öğretmen okullarıydı (Binbaşıoğlu, 1995). *Yayımlanan Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı*'nda her öğretmen okulunda ve köy enstitülerinde gereği gibi teçhiz edilmiş, iyi seçilmiş bir öğretmen kadrosu ile ve metot öğretmenin nezarati altında işleyen ve mümkün olduğu takdirde ilkokuldan başka, okul öncesi sınıflarını da ihtiva eden bir uygulama okulunun bulunacağı yazılıdır. Programa göre bu uygulama okulunun, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının devamlı gözlemlerde bulunmalarına, deneyler yapmalarına ve ders uygulamalarına hizmet edeceği öngörülmüştür. Ayrıca her öğretmen okulu ve köy enstitüsüne, bunlardan başka son sınıf öğrencilerinin staj yapacakları bir veya iki öğretmenli 6-7 Köy Staj Okulu'nun bağlanmıştır. Bu okullar, öğretim bakımından öğretmen okullarıyla köy enstitülerine bağlı tutulmuştur (Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı, 1953). 1954 yılına gelindiğinde ise öğretmen okulları ile köy enstitüleri birleştirilmiştir (Köy enstitüleri ile ilköğretmen okullarının birleştirilmesi hakkında kanun, 1954). Anlaşılacağı üzere tatbikat mektepleri kapatıldıktan sonra öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmen adaylarının stajları için ya okullara bağlı birer uygulama okulu açılmaya başlanmış ya da stajlarını resmi okullarda yapmaya başlamışlardır.

Buraya kadar bahsedilen öğretmen okulları şehir ve köylerdeki ilk kademe okullar için öğretmen yetiştirmekteydi. Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaöğretim için öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarından birisi, temelleri 1891 yılında Darülmualimin-i Âli ismiyle atılmış olan Yüksek Muallim Mektebi'dir. 1891 yılında yayımlanan nizamname ile dönemin öğretmen yetiştiren kurumu Darülmualimin yeniden yapılandırılarak İbtidaiye, Rüşdiye ve Âliye şubelerine ayrılmıştır. Cumhuriyet kurulduktan sonra ise Darülmualimin'in Âli (Darülmualimin-i Âli)

şubesinin, 23 Nisan 1924 tarihinde toplanan II. Heyet-i İlmiye'de Darülfünun'a bağlanması kararlaştırılarak ismi de Yüksek Muallim Mektebi olarak değiştirilmiştir (Becerikli ve Demirel, 2019).

Yüksek Muallim Mektebi'nin 1925 yılındaki talimatnamesinde öğrencilerin stajının Darülfünun tedrisatından sonra Maarif Vekâletinin göstereceği liselerde başlayacağı yazılıdır (Alp, 2013). Ayrıca öğrencilerin mezun olduktan sonra muallim muavini olarak çeşitli okullarda stajyer olarak göreve başlayacağı yazılıdır (Cumhur Başkanlığı Devlet Arşivleri, 180-9-0-0, 243-1215-11). Talimatnamedeki 20. ila 23. maddeler stajyerlik konusu ile ilgilidir: 21. maddede; *staj müddeti zarfında talebeye (muallim muavini) unvanı verileceği ve staj esnasında gerek usul ve gerek tatbikat-ı dersiyeden altıdan fazla numru alan stajyere eğer staj senesi zarfındaki hareketleri muallimlik evsafıyla tevafuk ederse ayrıca (muallimliğe mezuniyet rüusu) alabileceği* ifade edilmiştir (Cumhur Başkanlığı Devlet Arşivleri, 180-9-0-0, 75-369-3). Fakat öğretmen eksikliğinden dolayı öğrencilerin okulda staj yapmak yerine öğretmenlik yaptıkları anlaşılınca bu durum ciddi eleştirileri beraberinde getirmiştir. 1940 yılına gelindiğinde ise öğrencilerin stajı için belirli bir gün belirlenerek stajlarını o gün yapmaları sağlanmıştır (Becerikli ve Demirel, 2019). Öğrenciler mezun olduktan sonra da yine ilk önce muallim muavini olarak atanmışlardır.

1940 yılında ise yeni talimatnameler ile Yüksek Öğretmen Okulu yeniden yapılandırılmıştır. 1940 talimatnamesinde stajyer olarak liselere giden öğretmen adayı uygulama öğretmenin derslerin takip etmesi ve öğretmenin önceden bildirmiş olduğu iki konu hakkında ders vermesi istenmiştir. Bir stajyerin girebileceği ders sayısı haftada en az on, en fazla on beş olarak tespit edilmiştir. Stajyerin okulda idari işlerle görevlendirilmemesi istenmiştir. Staj öğretmenin sınıfı tamamen öğretmen adayına bırakıp gitmesi yasaklanmıştır. Nitekim öğretmen adayının stajı süresince ders planı hazırlama, derste kullandığı yöntem-teknikler ve sınıf yönetimi gibi hususlarda gelişimi hedeflenmiştir (Maarif Vekilliği, 1940).

Yüksek Öğretmen Okulu'na ait bir yönetmelik de 1972 yılında yayımlanmıştır. Bu yönetmelikle, öğretmen adaylarının yirmi saatten az olmamak kaydıyla staj çalışmalarına katılmaları zorunluluğu getirilmiştir. Öğretmen adayı uygulama planları, hazırlık (oryantasyon), branşlarına ait gözlem ve iştirak, bağımsız ders verme olarak üçe ayrılmıştır (Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği, 1972). Öğretmen adayı hazırlık safhasında; yarım günden az olmamak kaydıyla, asgari üç defa belli bir liseyi ziyaret edecek ve (yıllık öğretim programı, haftalık program, yönetim, rehberlik, sınıf dışı öğrenci faaliyetleri, okul-aile birliği) hususlarında bilgi toplayacak, gözlemlerde bulunacak ve gerekli çalışmaları izleyecektir. Branşlarına ait dersle ilgili gözlem ve iştirak safhasında ise öğretmen adayları bir lisede ve ken-

disine adı verilecek öğretmenin yanında özellikle branşlarıyla ilgili gözlemler ve çalışmalarda bulunacaktı. Bağımsız ders verme aşamasında da öğretmen adayları, daha önceki safhalarda edindiği tecrübeleri de katarak yetiştirici öğretmenin göstereceği sınıfta ve tespit edeceği konularda üç örnek ders verecektir. Derslerin lisenin üç ayrı sınıfında (Lise I, II ve III) ve birer hafta aralıkla verilmesinin uygun olacağı belirtilmiştir (Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği, 1972). Belli bir dönem orta öğretime öğretmen yetiştirmenin kaynağı olan Yüksek Öğretmen Okulu 1978 yılında çeşitli sebepler dolayısıyla kapatılmıştır (Becerikli ve Demirel, 2019).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla açılmış eğitim kurumlarından birisi de Orta Muallim Mektebi'dir. 1926'da Konyada açılan bu mektep, bir yıl sonra Ankara'ya taşınmıştır. Bu okul, bir yıl sonra Ankara'ya taşınmıştır. Okulun ismi, taşındıktan sonra Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak belirlenmiştir. Daha sonraki yıllarda başka şehirlerde de eğitim enstitüleri açılmıştır. Bu enstitülerden bazıları eski ilköğretmen okullarının devamı niteliğindeki iki yıllık eğitim enstitüleridir. Bunların sayısı 1976 yılına gelindiğinde 50'ye çıkmıştır. Diğerleri ise başta üç yıllık olup 1975 yılından itibaren dört yıllık olarak yeniden yapılandırılan eğitim enstitüleridir. 1977 yılına gelindiğinde Türkiye'deki üç/dört yıllık eğitim enstitülerinin sayısı 18'i bulmuştur (Yüksel, 2010). Üç yıllık eğitim enstitüleri, 1978-1979 eğitim-öğretim yılında Yüksek Öğretmen Okulu olarak adlandırılmış ve yeniden yapılandırılmıştır (Yüksel, 2010). 1980'li yılların başında ülkedeki anarşi olayları sebebiyle staj çalışmaları düzenli şekilde gerçekleştirilememiştir.

Türkiye'de ülke genelindeki anarşi olayları 12 Eylül 1980 tarihinde askeri darbe ile sonuçlanmıştır. Bu askeri darbenin etkileri uzun yıllar devam etmiştir. Bu süreçte birçok alanda olduğu gibi öğretmen yetiştirme konusunda da yeni adımlar atılmıştır. Bunlardan birisi, öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşların 04.11.1981 tarihinde çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve 1982 yılında çıkarılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 20 Temmuz 1982'den itibaren üniversitelere devredilmesidir (Binbaşıoğlu, 1995). Öğretmen yetiştiren tüm kurumlar üniversitelere devredilince iki yıllık Eğitim Enstitülerinin isimleri *Eğitim Yüksekokulları*, Yüksek Öğretmen Okullarının adları ise *Eğitim Fakülteleri* olarak değiştirilmiştir. Eğitim Yüksekokullarının öğrenim süreleri 1989-1990 öğretim yılında dört yıla çıkarılmıştır. Öğretim Programları yeniden düzenlenmiştir. Yeni öğretim programı, o dönemde Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nda yüksekokul müdürü olarak görev yapan Mustafa Eski'nin de içinde bulunduğu yedi kişilik bir komisyon tarafından hazırlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1995).

Hazırlanan yeni programda genel kültür (58 kredilik) ve alan (44 kredilik) dersleri, özel öğretim yöntemleri (18 kredilik), yan alan dersleri (18 kredilik) ve

pedagojik formasyon (42 kredilik) dersleri yer almaktadır. Pedagojik formasyon derslerinin 15 kredilik kısmını *Okullarda Gözlem, Uygulama ve Staj* oluşturmaktadır (Binbaşıoğlu, 1995). Anlaşılacağı üzere, eskiden beri devam eden uygulama çalışmaları öğretmen yetiştiren kurumlar üniversiteye bağlandıktan sonra da devam etmiştir. Ancak eski öğretmen okullarında iki ay olan uygulama süresi, Eğitim Yüksekokullarında 15 güne kadar indirilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995). Eski öğretmen okullarında staj çalışmaları için önceden ciddi hazırlıklar yapılır ve öğretmen adayları köy okullarına da giderdi. Üniversitelere devredildikten sonra ise öğretmen adayları stajlarını sadece kentlerdeki çeşitli okullarda yapmaya başlamışlardır (Binbaşıoğlu, 1995).

Örnek Bir Uygulama: Uygulama Anaokulu ve Şehit Şerife Bacı Uygulama İlkokulu

Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nda 1980'li yıllarda idarecilik görevini ifa etmiş olan Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski ve meslektaşlarının gayretleriyle o yıllarda Eğitim Yüksekokulu bünyesinde bir uygulama anaokulu ve uygulama ilkokulu açılmıştır. Söz konusu uygulama okullarının açılmasında Eğitim Yüksekokulu müdürü olarak büyük emeği ve katkısı olan Mustafa Eski'nin bu okulların açılış gayeleri ve işleyişi konusundaki aşağıdaki ifadeleri Türk eğitim tarihi için önemli bir kayıttır:

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu; 1982 yılında Gazi Üniversitesi'ne bağlandığı zaman, Türkiye'de, kendi statüsündeki en donanımlı okulların başında geliyordu. Öğretim kadromuz çok güçlü ve deneyimliydi. Her yönden örnek bir okulduk. Ancak okulumuzu daha nitelikli bir hale getirmek ve ülke genelinde örnek yapmak istiyorduk. Diğer kurumlardan farklı olmalıydı. Kendi bünyemizde iki okul açmayı düşündük. Amacımız, öğrencilerimizin uygulama çalışmalarını daha sağlıklı bir şekilde yapmalarını sağlamaktı. Bunun yanında, eğitimbilimi dersleri başta olmak üzere, bazı derslerle ilgili araştırmalar yapabilmek için adeta bir laboratuvara ihtiyacımız vardı. Bu nedenle kendi bünyemizde iki birim kurmamız gerekiyordu: Uygulama Anaokulu ve Uygulama İlkokulu.



Fotoğraf 1. Mustafa Eski, anaokulu öğretmenleri ve öğrencileri ile



Fotoğraf 2. Mustafa Eski, Şehit Şerife Bacı Uygulama İlkokulu İnşaatı sırasında öğrencilerle

Önce kolaydan başladık. 1983 yılı Eylül ayında; 2020 yılı itibarıyla halen kullanılmakta olan C-Blok dekanlık katında 20 çocuk kapasiteli modern bir anaokulu açtık. İlk yıl,

Öğretim görevlisi Kadriye Bay buranın sorumluluğunu üstlendi. Her hafta beş kız öğrenci uygulama yaptı. İkinci yıl Kastamonu Valiliği'ne başvurduk, ilkokul öğretmeni iki kadın görevlendirildi. Bu öğretmenlerin maaşları Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından ödendi. Ancak iki yıl sonra, öğretmenlerin, kendi kurumu dışında görevlendirilmesi noktasında sorun çıktı. Bunun üzerine, resmîyette, anaokulunu, Kız Meslek Lisesinin ikinci şubesi konumuna getirdik, sorunu çözdük. Ben okul müdürlüğünden 1991 yılı Haziran ortasında ayrıldım. Daha sonra gelen yönetim bu okulu yararlı görmedi ve kapattı.

Anaokulunun eğitime katkısını görünce uygulama ilkokulu açmak düşüncesi ortaya çıktı. Öğretim görevlisi arkadaşlarımızla konuyu tartıştık. Daha önce söylediği gibi, hem uygulama çalışmalarının, hem de bazı derslerle ilgili araştırmaların rahatlıkla yapılabilmesi için bir uygulama ilkokulu yapısının yararlı olacağı noktasında fikir birliğine vardık. Ancak statü ve işleyiş konusunun açıklığa kavuşması gerekiyordu. Konuyu bağlı bulunduğumuz Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Sayın Prof. Dr. Rüçhan Arık'a açtım. Kendisi çok memnun oldu. Zaten anaokulunu çok beğenmiş ve kendi fakültelerinde de bizi örnek alarak bir anaokulu açmıştı.

Dekanımızla birlikte İlköğretim Genel Müdürü Mehmet Ural'a gittik. Düşüncemizi söyledik. Bağımsız bir okul açamayacağımızı, ancak Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olursa izin vereceklerini, öğretmen maaşlarını da kendilerinin ödeyeceğini söyledi. Arada yapılacak bir protokol ile Yüksekokul olarak yararlanmamızın her zaman mümkün olacağını ifade etti.

Bu görüşmeden sonra konu, Okul Koruma Derneği'nin genel kurulunda müzakere edildi ve oybirliği ile kabul edildi. Koruma Derneğimiz ve hayırsever vatandaşlarımızın katkılarıyla 1985 yılında okulun temelini attık. Vali Kamil Demircioğlu ve Dekanımız Rüçhan Arık temel atma törenine katıldı. Projesini İnşaat Mühendisi Yunus Taşkapılı yaptı, fennî sorumluluğunu da üstlendi. İnşaat 1986 yılı Ağustos ayında bitti ve açılışa hazır hale geldi. Okulun adını Şehit Şerife Bacı olarak belirledik ve 22 Eylül 1986 günü öğretime açtık.

Uygulama ilkokulu açılmasına yönelik Koruma Derneği kayıt defterindeki kayıt şu şekildedir:

"27.1.1985 günlü Genel Kurul'da ele alındığı gibi öğrencilerimiz kuramsal derslerinin yanında sürekli uygulama yaparak daha iyi yetişmeleri, Sayın Cumhurbaşkanımızın takdirlerini kazanan, halkımızın yardımsever yurttaşlarımızın ve gönüllü kuruluşlarımızın okul yapımında Millî Eğitimimize katkısı açısından Kastamonu Millî Eğitimine küçük bir katkı olmak üzere okulumuz bünyesinde "Şehit Şerife Bacı Uygulama İlkokulu" adıyla bir ilkokul yaptırılmasına,

2-Okul yapım giderlerinin Koruma Derneği gelirleri ile karşılanmasına, hayırsever yurttaşlarımızın desteğine okulumuz işgücü ile desteklenmesine,

3-Projenin mühendis Yunus Taşkapılı'ya yaptırılmasına karar verildi".

Anaokulundan sonra ilkokulumuzun da örnek bir kurum olmasını istiyorduk. En deneyimli öğretmenlerin burada görev yapması gerekiyordu. Vali Kamil Demircioğlu ile kişisel ilişkilerim çok iyi idi. Okulun, uygulama okulu olması nedeniyle deneyimli bir öğretmen kadrosu kurmamız gerektiğini arz ettim. Zaten okulun inşaatını da yakından takip ediyordu. Bana, hangi öğretmenleri istiyorsan al dedi ve Millî Eğitim Müdürlüğüne talimat verdi. Daha önceden, kendileriyle görüştüğüm beş bayan öğretmenin ataması hemen yapıldı. Bu öğretmenler, kendi öğrencilerini alarak geldi. Beş sınıflı bir okul, birden bire şehrin en seçkin okulu oldu.



Fotoğraf 3. Şehit Şerife Bacı İlkokulu Öğretmen ve Öğrencileri



Fotoğraf 4. Şehit Şerife Bacı İlkokulu Öğretmenleri

Kurum olarak, ilkokulun her türlü ihtiyacını karşıladık. Bunun yanı sıra uygulama ilkokulu öğrencilerinin teneffüs saatleri ile bizim öğrencilerimizin ders araları genelde uyuşmazdı. Okul bahçesi müşterek kullanıldığı için zaman zaman büyük öğrencilerle küçükler karışıyordu. Bu şekilde olunca da yüksekokulun bahçesinde cıvıltı hiç eksik olmazdı. Uygulama okulu bu yönüyle de yüksekokula oldukça renk katmıştı. Güzel bir hava oluşmuştu Eğitim Yüksekokulu'nda. Bir tarafta ilkokul, diğer tarafta anaokulu, Yüksekokulumuzu çok farklı bir duruma getirdi. Bünyesinde anaokulu ve ilkokul olan başka bir Eğitim Yüksekokulu yoktur.

Görevden ayrıldıktan üç yıl sonra, o günkü fakülte yönetimi, kampüs içinde böyle bir ilkokulu uygun görmedi. Okul başka bir okula taşındı ve sonraki yıllarda da müstakil bir binaya kavuştu.

Öğretmenlik Uygulaması dersinin de içerisinde bulunduğu pedagojik formasyon derslerinin öğretmenlik programları içerisindeki oranı ve hangi derslerin verileceği yine bahsedilen toplantılarda gündeme gelmiştir. 1985 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nın talebi üzerine Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından pedagojik formasyon derslerinde düzenlemeye gidilmiştir. Buna göre, pedagojik formasyon derslerinin 18-21 kredi olmasına ve sekiz haftalık staj zorunluluğunun bulunmasına karar verilmiştir (YÖK, 2007). Fakat özellikle pedagojik formasyon ve öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülmesi konusunda farklılıkların ve tartışmaların önüne geçilememiştir. Başka bir ifadeyle öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere devredildikten sonra uygulama dersleri ve genel olarak da öğretmenin nasıl ve hangi programla yetiştirilmesi gerektiği konusunda tartışmalara yeni boyutlar eklenmiştir. Hatta 1990'ların başlarında Eğitim Fakülteleri ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında işbirliği toplantıları yapılmış ve bahsedilen konularda farklı fikirler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik uygulaması bağlamında tartışılan meselelerden birisi, Eğitim Fakültelerinde ders veren öğretim elemanlarının uygulama okulları ile temas düzeyleri ve öğrencileri ne derece gözlemleyebildikleridir (MEB, 1993a). Yine o yıllarda öğretmenlik uygulaması konusunda Eğitim Fakültelerinin

karşılaştığı problemlerin ve bu konuda henüz yeterli derecede bir planlama/düzenlemenin olmadığına yönelik şikâyetler de dile getirilmiştir:

“Eğitim Fakültelerinin, Eğitim Yüksekokullarının öğrencilerinin uygulama meselesi var. Bakanlıktan bekliyoruz. İl teşkilatlarına tamim etsinler ve uygulama yaptıracakları okulları belirlesinler ve o okullarla biz özel olarak daha iyi, daha yapıcı bir işbirliği içerisinde uygulama faaliyetlerini yapalım. Bakanlık belirlesin; her ilde hangi okulu, hangi birimi bu işle görevlendiriyorsa bunu yapsın, üniversitelere de bildirsın, uygulamayı çok daha bilimsel ve pedagojik esaslara uygun olarak yapalım, yoksa 15 gün gibi, bir hafta gibi böyle uyduruk bir uygulamadan sonra öğretmen adayı yetiştirirsek, bu iş yürümez” (MEB, 1993a, s. 61).

Eğitim Yüksekokulları, 1992-1993 eğitim-öğretim yılından itibaren ya Eğitim Fakültelerine ya da bu fakülteler bünyesindeki sınıf öğretmenliği ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği bölümüne dönüştürülmüştür (YÖK, 2007). 1990'lı yılların başında Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik uygulamalarının süre ve uygulama biçimlerinin fakülteler arasında değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır (MEB, 1993b). 30 Nisan-2 Mayıs 1993 tarihleri aralığında Millî Eğitim Bakanlığı ile Eğitim Fakülteleri arasında düzenlenen Öğretmen Yetiştirme Toplantısı'nda öğretmenlik uygulaması konusundaki problemler gündeme gelmiş ve yeni öneriler sunulmuştur. Bu önerilerden birisi geçmiş yıllarda öğretmen okullarında bulunan uygulama okullarının tekrar hayata geçirilmesidir. Öneriyi yapan Durmuş Ali Özçelik, önerinin gerekçesi ve önemi hakkında şunları söylemiştir:

“Birçok öğretmen yetiştiren kurumlarımızın uygulama yaptıracakları okulları yok. Uygulama ihtiyacı, diğer, çevredeki diğer okullardan karşılanmaya çalışılıyor. Ama çevredeki diğer okullardaki sınıflarımız ve öğretmenlerimiz bu uygulamalar için hazırlıklı değil. Yani onları suçlamak için söylemiyorum; onların imkânları sınırlı... Uygulama okulları ve bunları uygulamaya elverişli halde öğretmenle, araç gereçle, her şeyle teçhiz edilmesi son derece önemli, ders kitabı kadar önemli, öğretim elemanı kadar önemli. Çünkü öğretim elemanlığı görevini yapıyor onlar, ders kitaplığı görevi yapıyor; daha da güçlü, çünkü uygulamayı gösteriyor” (MEB, 1993b, s. 113).

Öğretmen yetiştirme konusunda standartların yükseltilmesi adına yapılan toplantılar ilerleyen yıllarda da devam etmiştir. 1997 yılına gelindiğinde ise Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmış ve öğretmen yetiştirme programlarında düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemeler içerisinde Öğretmenlik Uygulaması dersi standart olarak bütün öğretmenlik programlarında yer alan öğretmenlik formasyonu dersleri arasında yer almıştır. 1997 yılındaki düzenlemenin hemen ardından Millî Eğitim Bakanlığı ile YÖK arasında bir protokol imzalanmış ve 28 Temmuz 1998 tarihli Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge yürürlüğe girmiştir. Bu düzenleme ile öğretmen yetiştiren eğitim kurum-

larında uygulamaya ayrılan zaman önemli ölçüde artırılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının mesleki becerilerini gerçek ortamda bizzat uygulama ile geliştirebilmelerine katkı sağlanmak istenmiştir. Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılanma konusunda sonraki yıllarda da adımlar atılmıştır. Bu süreçte öğretmenlik uygulamasının Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yürütülmesine yönelik politika devam ettirilmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersine ait son yönerge 2018 yılında yayımlanmıştır. Yönergede Lisans ve pedagojik formasyon sertifika eğitimi programlarında öğretmenlik uygulaması dersi, iki dönem süre ile haftada altı ders saati olarak belirlenmiştir. Yönergeye göre, her bir dönemde uygulama öğrencisi uygulama öğretmeninin gözetiminde farklı haftalarda olmak üzere en az dört defa fiilen ders anlatacaktır. Uygulamalar fakültenin bulunduğu il veya ilçedeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel eğitim-öğretim kurumlarında yapılacaktır (MEB, 2018). Süreç ve işleyiş söz konusu yönergede detayları ile açıklanmıştır.

Sonuç

Türkiye'de 21. yüzyılın başlarında hâlihazırda öğretmen yetiştiren kurum olan Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin tarihsel arka planı bu çalışmada incelenmiştir. Dersin tarihi, Osmanlı İmparatorluğu'nda 19. yüzyılın son çeyreğine kadar geri götürülebilir. Elbette Öğretmen Okullarının kuruluş tarihi daha eskiye dayanmaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersinin neden öğretmen okullarının kuruluşu ile birlikte müfredata dâhil edilmediğinin ise aslında cevabı açıktır. 1848 yılında Darülmüallimin-i Rüşdi ismiyle ilk erkek öğretmen okulu açıldığında temel amaç modern okullarda Türkçe okuma yazma öğretebilecek ve müfredattaki bir takım yeni dersleri verebilecek eğitimcileri yetiştirmektir. Osmanlı eğitim ıslahatı incelendiğinde devleti bir an önce kurtarma amaçlı hızlı ilerleyen bir sürecin işlediği görülmektedir. Bu hızlı olma isteği zaman zaman eğitim ıslahatında niteliksel olarak eksiklikleri beraberinde getirmiştir. Öğretmen okulları açıldığında da çok az sayıda modern okul olmakla birlikte, ilk gayenin daha çok okuryazar bir sınıf oluşturma olduğu anlaşılmaktadır. Bunun için de eğitim ıslahatının ilk yıllarında nasıl öğretildiği değil ne öğretilmesi gerektiği üzerinde daha fazla durulmuştur. Ancak 1860'lı yıllardan itibaren modern eğitim-öğretim yöntemleri üzerine düşünülmüştür. Bu anlamda yeni fikirler ortaya atılmış ve Osmanlı eğitimcileri tarafından konuyla ilgili yeni eserler kaleme alınmıştır. II. Meşrutiyet yıllarında özellikle Satı Bey'in öğretmen okulunun müdürlüğüne getirilmesiyle öğretmen yetiştirmede uygulamanın merkeze alındığı somut anlamda yeni fikirler hayata geçirilmiştir. Satı Bey, dönemin öğretmen okulu bünyesinde bir *Tatbikat Mektebi* açarak, öğretmen eğitiminde uygulamanın önemine verdiği değeri de göstermiştir. Bu model sonraki yıllarda da devam ettirilmiştir. Hatta Cumhuriyet dönemine miras kalmış ve 1930'lu yılların ortalarında yeni model-

ler üzerinde durulmaya başlanmıştır. 1940'lı yıllarla birlikte Türkiye Cumhuriyeti'ndeki öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının birçoğunun uygulama okulu adı altında birer mektebi olduğu anlaşılmaktadır. Aslın da bu model de önceki tatbikat mektebinin bir nevi devamı niteliğindedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda 1960'lı yıllardan sonra ise yükseköğretim kademsinde öğretmeni yetiştirme fikrinin güçlendiği görülmektedir. Böylece başlayan tartışmalar, 1980'li yılların başında neticesini vermiş ve öğretmen yetiştiren yegâne kurum artık üniversiteler bünyesindeki Eğitim Fakülteleri olmaya başlamıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere devredilince, programları yeniden düzenlenmiştir. Bu süreçte öğretmenlik uygulaması dersinin tamamen fakültelerin bulunduğu çevredeki resmi okullarda yürütülmeye başlandığı anlaşılmaktadır. İlk başlarda birtakım belirsizlikler yaşanmış olsa da ilerleyen yıllarda öğretmenlik uygulaması konusunda çıkarılan yönergelerle 21. yüzyılın ilk çeyreğinde hali hazırda Türkiye'de Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması dersi belirli bir plan ve programa içerisine yerleştirilebilmiştir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (1990). Darümuallim'in ilk nizamnamesi (1851), önemi ve Ahmet Cevdet Paşa. *Millî Eğitim Dergisi*, 95, 3-20.
- Alp, H. (2013). Yüksek muallim mektebi talimatnamesi, 12(23), 95-111. <http://cdn.istanbul.edu.tr/statics/aturkilkeleri.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/ydta-23-alp.pdf>
- Becerikli, S. ve Demirel, M. (2019). İstanbul yüksek öğretmen okulunun kısa tarihçesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 603-631.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Öğretmen yetiştirme açısından Türkiye'de eğitim bilimleri üzerine bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Cumhuriyet Arşivi. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri (CDA). 180-9-0-0, 75-369-3
- Cumhuriyet Arşivi. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri (CDA). 180-9-0-0, 243-1215-11
- Darümuallimin Mezunlarının Ziraat Mektebinde Gördükleri Ameliyyat. (r. 1337, 16 Temmuz), *Kastamonu Vilayet Gazetesi*, (Sayı: 2408).
- Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi. (r. 1331). İstanbul: Matbaa-ı Âmire.
- Darümuallimin-i İbtidailere Mahsus Müfredat Programı. (1330). İstanbul: Matbaa-ı Âmire.
- İbtidai Darümuallimin ve Darümuallimatlara Mahsus Müfredat Programı. (1340). İstanbul: Matbaa-ı Âmire
- Koçer, H. A. (1970). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun. *Resmî Gazete* (Sayı: 6234), 4 Şubat 1954.
- Köy Muallim Mektebi Talimatnamesi. (1926). *Maarif Vekâleti Mecmuası*, 3(10), 104-105.
- Köy Muallim Mekteplerinde Derslerin Suret-i Tevzi'i. (1926). *Maarif Vekâleti Mecmuası*, 3(11), 2-38.

- Maarif Müfettişleri Kongresi Kongre Mesaisinin Umumi İcmali. (1925). *Maarif Vekâleti Mecmuası*, 1(3).
- Maarif Vekilliği. (1940, Şubat). Yüksek öğretmen okulu talebe staj talimatnamesi. *Tebliğler Dergisi*, 2(57).
- Mahmud Cevad İbnü’ş-Şeyh Nâfi. (2002). *Maârif-i Umûmiye Nezâreti tarihçe-i teşkilât ve icrââtı*. (M. Ergün, T. Duman, S. Arıbaş ve H. H. Dilaver Yay. Haz.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1993b). *Millî Eğitim Bakanlığı ile eğitim fakülteleri arasında “öğretmen yetiştirme toplantısı” (30 Nisan-2 Mayıs 1993)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1993a). Öğretmen yetiştirmede koordinasyon ve işbirliği toplantısı (26-29 Mayıs 1992 Erzurum). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018, Haziran). Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 81(2729).
- Muallim Mektepleri Tatbikat Kısımları Kaldırıldı. (1936, 4 Ağustos). Cumhuriyet Gazetesi. (Sayı: 4391).
- Osmanlı Arşivi, Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri (CDA). A.}DVN.MKL. 13-11.
- Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı. (1953). Ankara: Milli Eğitim.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Satı. (r. 1337). Numune ve Tatbikat Mektebi ibtidaisi (Tevzi-i mükâfat töreninde irad edilen nutuk). *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*, 2(14), 41-43.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği. *Resmi Gazete* (Sayı: 14204), 3 Haziran 1972.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. (Y. Kavak, A. Aydın ve S. Akbaba Altun Yay. Haz.). Ankara: Meteksan A.Ş.
- Yüksel, S. (2010). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem.

KASTAMONU EĞİTİM YÜKSEKOKULU (1982-1992)¹

S. Tunay KAMER²

Giriş

Eğitim kişinin davranışlarında istenilen yönde kalıcı izli davranış değiştirme sürecidir. Gelecek nesillere kültürün aktarılmasında tanımdan da anlaşılacağı üzere eğitim çok önemlidir. Milletler kültürünü fertlerine eğitim aracılığıyla aktarırlar ve kültürün devamlılığını, milli varlıklarının sürekliliğini böylelikle sağlamış olurlar (Kamer, 2020). Tarih ise milletin geçmiş dönemde yaşadığı, siyasal, toplumsal, ekonomik ve kültürel olayları sebep ve sonuç ilişkisi içinde yer ve zaman göstererek inceleyen bir bilim dalıdır. Öksüzoğlu'na (2004) göre tarih, "eğitim için, kendimizi algılayabilmek için; yalnızca geçmiş değil, günümüzde olup bitenleri anlayabilmek için önemlidir."

Eğitim sistemini, toplum sisteminden ve toplumsal ihtiyaçlardan bağımsız düşünmek mümkün değildir. Türk toplumunda da sosyokültürel ve ekonomik hayat geliştikçe toplumun eğitimden istekleri artmış, değişmiş ve bu istekleri karşılayabilmek için eğitim sisteminde önemli yenileşmelere ihtiyaç duyulmuştur (Duman, 1991). Milletler fertlerine tarihlerini de eğitim yoluyla aktarırlar. Eğitim ile ilgili araştırmalar ancak tarihi bir temele dayandırıldığı zaman doğru ve nesnel olarak değerlendirilebilir. Akyüz'e (2019) göre "eğitim tarihinin amacı, en eski tarihlerden günümüze kadar milletlerin ürettiği, benimsediği, geliştirdiği eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri, kurumları, uygulamaları ortaya koymak, insan yetiştirme düzenini ve nasıl bir insan tipi yetiştirilmeye çalışıldığını araştırmak, toplumların mutluluğu ve mutsuzluğu ile eğitim ve öğretimlerinin ilişkisini araştırmak, bugünkü eğitim sorunlarımızı en iyi biçimde çözebilmek için geçmişten bir takım dersler çıkarılıp çıkarılamayacağını tartışmaktır."

Benimsenmekte olan eğitim sistem yaklaşımları, ileriye sürülen ve önerilen görüş ve düşünceler hakkında doğru ve geçerli kararlar verebilmek, sağlıklı bir yargıya varabilmek için, eğitim alanında geçmişte yapılmak istenen, yapılabilen veya yapılamayanları iyi bilmek gerekir. Öksüzoğlu'na (2004) göre eğitim tarihimizi öğrenmek, günümüzde sürdürdüğümüz eğitim konusunda yeni düzenlemeler yaparken, geçerli ve tutarlı kararlar alabilmemizi sağlar. Eğitim tarihinin incelenerek öğretmen yetiştirme biçimleri ortaya konulmalı ve geçmişteki durumlar değerlendirilerek günümüzde yeni bakış açıları hazırlanmalıdır.

¹ Yazarın, yüksek lisans tezindeki bilgiler güncellenerek kullanılmıştır.

² Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: tkamer@kastamonu.edu.tr

Öğretmenlik, her zaman ve özellikle günümüzde, gelişmiş toplumlarda dikkatleri daha çok üzerine çekmiş ve yetiştirme biçimi en fazla tartışılan mesleklerden biri olmuştur. Ayrıca, sosyoekonomik ve politik çalkantılar içinde bulunan dünyamızda, öğretmen yetiştirme ve öğretmenin niteliği üzerindeki tartışmalar yeni boyutlar kazanmaktadır (Ataunal, 1994). Toplumların ve bireylerin değişen ve gelişen ihtiyaçları, teknolojideki değişmeler ve gelişmeler eğitim programlarının ve öğretmen yetiştirme sistemlerinin sürekli gözden geçirilmesini ve en iyi model arayışlarını kaçınılmaz kılmaktadır (Aksu, 2005). Çünkü öğretmenler bir ülkenin kalkınmasıyla doğrudan ilişkili, milli birlik ve beraberlik ruhu içinde vatandaşların, mutlu, verimli, yapıcı ve üretken bireyler olarak yetişmesinden sorumludur. Eğitim sistemimizin iyileştirilmesinde ve başarılı olmasında öğretmenlerin nitelik ve nicelik yeterlilikleri meselesi Cumhuriyet dönemimizin başından beri önemini korumuştur (Aydın, 2009). Bir eğitim sisteminin başarısı doğrudan öğretmenin niteliği ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmen yetiştiren kurumların önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni, bu kurumlarda yetişen öğretmenler; topluma uyum sağlayacak ve toplumu kalkındıracak olan nitelikli insan yetiştirme görevini üstlenmişlerdir. Türkiye’de Cumhuriyetin kuruluşundan 1982 yılına kadar geçen sürede öğretmen yetiştirme faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmüştür.

Tarihi seyri içinde bakıldığında 1970’li yıllardan itibaren çeşitli düzeylerde yapılan çalışmalar 6 Kasım 1981 tarihinde yükseköğretime yeni düzenlemeler getiren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’nun yürürlüğe girmesini sağlamıştır. 6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’nda yer alan temel hükümler, 7 Kasım 1982 tarihinde kabul edilen Anayasada yer almıştır. Bu kanuna göre Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelerin bünyesine dâhil edilmiş³ ve bütün bu kurumlar 2 yıllık Eğitim Yüksekokulları ve 4 yıllık Eğitim Fakülteleri adı altında toplanmıştır (Akyüz, 2019; Duman, 1991). Bu düzenlemeyle Eğitim Yüksekokulları ilkokullara, Eğitim Fakülteleri ortaokul, lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirmiştir (Küçükahmet, 2003). 28 Mart 1983 tarih ve 2809 sayılı kanunla kurulan ve toplamda 17 olan Eğitim Yüksekokullarının sayısı ilkokul öğretmeni ihtiyacı göz önünde tutularak 1984 yılında 20’ye, 1986 yılında 21’e 1987 yılında 22’ye, 1989 yılında 23’e ve 1990 yılında da 24’e çıkarılmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 1998).

8-11 Haziran 1982 tarihleri arasında 11. Millî Eğitim Şûrası “Öğretmen ve Eğitim Uzmanlarının Durum ve Sorunları” gündemi ile toplanmıştır. Burada her düzeydeki eğitim kurumlarında öğretmen olacakların 4 yıllık yükseköğrenim

³ Cumhuriyetin başlarında İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu öğretmenliğin önemini vurgularken, ilkokul öğretmenlerinin yüksek eğitim görmesi gerektiğini savunmaktadır (Baltacıoğlu, 1943).

görmesi kararı alınmıştır. Şurada alınan kararlarına göre Bakanlık yayınladığı bir raporda ilkokul öğretmenleri olacakların 144 kredilik ders alması gerektiği ve 1990-1991 öğretim yılından itibaren sınıf öğretmenlerinin 4 yıllık yükseköğretimde yetişmesi konusunda hazırlıklara başladıklarını bildirmiştir. Buna göre de YÖK 4 Mart 1987 tarihli kararname ile eğitim yüksekokullarının öğretim sürelerinin aşamalı olarak 4 yıla çıkarılmasını karara bağlamıştır (Öztürk, 1998). Öğretim süreleri başlangıçta iki yıl iken YÖK Başkanlığı Yürütme Kurulunun 23 Mayıs 1989 tarihli toplantısında 1989- 1990 eğitim-öğretim yılından itibaren 4 yıl olmuştur (Ataünal, 1994). Böylelikle öğretmen yetiştirme daha nitelikli yapılması planlanmıştır. Kastamonu Eğitim Yüksekokulu da öğretim süresini 4 yıla 1989-1990 eğitim-öğretim yılında çıkarmıştır.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'ne bağlı Kastamonu Eğitim Yüksekokulu, 11 Temmuz 1992 tarih ve 3837 sayılı kanununun ek 29. maddesi uyarınca 1992-1993 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi'ne bağlı eğitim fakültesine dönüştürülmüş ve Kastamonu Eğitim Fakültesi adını almıştır. Kastamonu Eğitim Fakültesi daha sonra 5467 sayılı Kanunun ek 57. Maddesine göre 17 Mart 2006 tarihli kararla Gazi Üniversitesi'nden ayrılarak yeni kurulan Kastamonu Üniversitesi'ne bağlanmış ve adı Eğitim Fakültesi olarak değiştirilmiştir.

Kuruluşundan itibaren birçok değişim ve dönüşüm geçiren öğretmen yetiştirme sürecinin incelenmesi, değişimlerin sebeplerinin araştırılması, gelecekte olası değişimlerin yönünün tespitinde yardımcı olacaktır. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin de geçmişi olan Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nun incelenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının ve bu programdaki girdi ve çıktılarının bilinmesi eğitim tarihine ışık tutması açısından önem taşımaktadır. Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nun araştırma konusu olarak seçilmesinin nedeni Kastamonu'da kesintisiz olarak Kastamonu Kız Öğretmen Okulu'ndan itibaren 64 yıldır, diğer bir ifadeyle yarım yüzyıldan fazla süredir öğretmen yetiştirilmeye devam edilmesidir. Türk tarihi ve kültüründe önemli bir yeri olan Kastamonu, öğretmen yetiştirme de de köklü bir geçmişe sahiptir. Kastamonu'da 1884 yılında Darülmüallimin ve 1915 yılında da Darülmüallimat açılmıştır (Kastamonu İl Yıllığı, 1967). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme de köklü bir geçmişe sahip olması da araştırma için Kastamonu'nun seçilme sebeplerinden birini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada 1956 yılında kurulan Kastamonu Kız İlköğretmen Okulu'nun devamı niteliğinde olan ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin temelini de oluşturan Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nun tarihsel gelişimi incelemek, mevcut belgeleri saptamak ve bu zaman dilimi içinde meydana gelen olayları belgelere ve canlı kaynaklara (okullarda görev yapmış kişilere) dayalı olarak ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Kastamonu Eğitim Yüksekokulunda;

1. Fiziksel imkânlar ve buna bağlı olarak (yurt, kütüphane, laboratuvar, sağlık hizmetleri ve sosyal ve kültürel faaliyetler vb.) yürütülen hizmetler nelerdir?
2. Yönetici ve öğretmen kadrosunda kimler görev yapmıştır?
3. Mezun öğrenci sayısının gelişimi nasıldır?
4. Hangi bölümler vardır? Bu bölümlerde hangi öğretim programları yürütülmektedir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırmadır. Geçmişte olmuş eylem veya olayların anlaşılması için tanımlamaya ve açıklamaya yönelik sistematik şekilde veri toplama ve değerlendirme çabası olarak tanımlanabilen tarihsel araştırmanın yapılabilmesi ise araştırılan problemin tanımlanması; tarihsel bilgiyle ilgili kaynakların tespiti; bu kaynaklardan elde edilen bilgilerin özetlenmesi ve değerlendirilmesi; araştırma sorusuyla ilişkili bilginin yorumlanması ve sunumu olmak üzere dört temel basamakta olmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Tarihsel araştırmalar bir kişiyi, grubu, fikri, kurumu veya dönemi inceleyebilir. Fakat bu öğelerin hiçbiri birbirlerinden ayrı düşünülemez (Best, 1977). Türk eğitim tarihine ilişkin, tarihsel araştırma niteliğindeki bu çalışma tarama modelinin genel tarama türünde yapılmıştır. Tarihsel araştırmalar günümüz eğitim uygulamalarını anlamaya yardımcı olabilecek ve bu anlamayla beraber gelecekteki gelişmeleri sağlayabilmek için bir temel yapı oluşturabilecektir (Ekiz, 2017). Kastamonu Eğitim Yüksekokulunun tarihini konu edinen bu araştırma verilerinin arşiv belgeleri, raporlar vb. dokümanların yanı sıra bu dönemde görev yapmış kişilerin bilgilerine dayalı olarak yürütülmesi nedeniyle bir tarihsel araştırma niteliği taşımaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanılmasında iki yönetime başvurulmuştur. Bunlardan ilki doküman incelemesidir. Bu kapsamda öğretmen yetiştirme ile ilgili literatür taraması yapılmış, eğitim yüksekokulu ile ilgili raporlar, yüksekokulda görev yapmış öğretmenlerin sicil dosyaları, sınıf geçme defterleri incelenmiştir. Öğretmen okulları ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan arşivlerin Anadolu Öğretmen Lisesi'nde buldukları görülmüştür. Fakat bu araştırmada eğitim fakültesi arşivinden yararlanılmıştır. Arşivin üniversite bünyesinde bulunması da Kastamonu Eğitim

Yüksekokulu'nun, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin bir mirasçısı olduğunun göstergesidir. Yüksekokulda düzenlenen sosyal ve kültürel faaliyetler öğretmenlerin sicil dosyalarından ve yüksekokul ile ilgili yayınlanmış raporlardan tespit edilmiştir.

Araştırmada ikinci veri toplama yöntemi ise görüşmedir. İnsan yaşamında önemli ve o kadar da eski bir yeri olan görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama yöntemidir. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılagelmıştır (Karasar, 2015). Bu kapsamda araştırmacı tarafından “yarı-yapılandırılmış görüşme formu” geliştirilmiştir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak ve Demirel'e (2009) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler, ilgili alanda derinlemesine gidebilme ve derinlemesine bilgi elde etme gibi avantajlar da sağlamaktadır. Bu kapsamda Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Müdürlüğü yapmış Mustafa Eski ile görüşme yapılmıştır.

Verilerin analizi

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nun tarihi incelenirken doküman analizi -belgesel tarama- tekniği kullanılmıştır. Yazılı dokümanlar, geçmiş hakkında araştırmacıya bilinmeyen pek çok şeyi sunan değerli bilgi kaynaklarıdır (Karasar, 2015). Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda öğretmenlerin sicil dosyaları incelenerek hangi branşta görev yaptıkları, yönetici olarak görev yapıp yapmadıkları ve okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlere ait bilgiler elde edilmiştir. Fakat okul arşivinde, okulda görev yapmış bütün öğretmenlerin sicil dosyalarına ulaşılammıştır Bu bilgiler bulgular kısmında alt başlıklar halinde verilmiştir. Ayrıca sınıf geçme defterleri incelenerek hangi derslerin okutulduğu ve öğrenci mezuniyet durumları tespit edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Fiziksel Yapı ve Buna Bağlı Yürütülen Hizmetlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okulun açık bulunduğu 1982-1992 yılları arasındaki fiziksel yapıdan bahsedilecektir. Kastamonu Eğitim Yüksekokulu, şuan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak kullanılan binalarda hizmet vermiştir. Bu binalar 1967'de, Vali Hasan Basri Kurdoğlu'nun görev yaptığı dönemde 25 dönüm arazi üzerinde beş binanın yer aldığı tesislerin temeli atılmış ve yaklaşık dört yıl sonra

1971’de dönemin valisi Sabahattin Savacı tarafından eğitim-öğretime açılmıştır (Eski, 2000).

Derslikler, Laboratuvarlar ve Spor Salonu

Arslanoğlu’nun (1998) aktardığına göre yüksekokulda “16 derslane, fizik, kimya, biyoloji ve dil olmak üzere dört laboratuvar bulunmaktadır. Biyoloji laboratuvarında faal halde sekiz mikroskop vardır. Ders araç-gereçleri; bir tepegöz, bir film makinesi, bir slayt, bir bilgisayar, bir televizyon, video ve bir episkoptur. Müzik salonu ise bir piyano, iki ut, dört saz, iki elektrosaz, bir cura, bir elektro cura, bir kudüm, bir kanun ve bir orga sahiptir. Resim atölyesinde, 30 masa olup her masada üç öğrenci çalışabilmektedir. Ayrıca 60 tane resim sehпасı mevcuttur. İş atölyesinde altı dokuma tezgâhı vardır. Bu tezgâhlardan birisi çalışmamaktadır. Bu atölyede, Kastamonu’nun yöresel el sanatlarından olan “sarı kıvrak çarşafı” dokunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Kastamonu’nun el sanatlarından olan çarşaf dokumayı⁴ öğrencilere öğretmektir. Tezgâhlar 1991 yılına kadar kullanılmıştır.” (Arslanoğlu, 1998).

Öğrencilerin uygulama yapması için Kastamonu Eğitim Yüksekokulu fiziksel yapısı içinde 1986 yılında bir uygulama ve staj ilkokulu açılmıştır. Mustafa Eski’nin aktardığı bilgilere göre bir dönem okulda Kız Meslek Lisesine bağlı uygulama anaokulu da açılmıştır (Mustafa Eski ile kişisel iletişim, 2007). Yüksekokul içindeki ilkokulun kullandığı bina daha sonra 1993 yılında Kastamonu’da kurulan Gazi Üniversitesi Kastamonu Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu’na verilmiştir. Şu an Kastamonu Üniversitesi Uygulama Anaokulu⁵ binası olarak kullanılmakta ve Eğitim Fakültesi alanı içinde yer almaktadır.

Yurt, Yemekhane ve Sağlık Hizmetleri

Gazi Üniversitesi Rektörlüğü 1989-1990 Eğitim-Öğretim Yılı Faaliyet Raporu’na göre okulda 600 kişinin yararlanabileceği bir yemekhane bulunmaktadır. Okul İdaresi ve Koruma Derneği tarafından işletilen okul yatakhanelerinde 230’u kız, 240’ı erkek olmak üzere 470 öğrenci kalmaktadır. Yatakhanelerdeki koşullarda 16’şar öğrenci yatmaktadır. Ayrıca okulda 90 metrekairelik sobalı dört dairelik bir lojman bulunmaktadır. Öğrencilerin yararlanacağı bir de kantin bulunmaktadır. Yüksekokulda dinlenme tesisleri bulunmamaktadır. Yine aynı rapora göre, okulda bulunan araç sayısı ise üç olduğu anlaşılmaktadır. Yemekhanede ça-

⁴ Arslanoğlu’nun (1998) aktardığına göre Yüksekokulun hizmetlilerinden olan Mahiye Tokalı, mesai saatleri dışında çarşaf dokumayı sürdürmüştür. İpliği kendi parası ile aldığı için dokunan çarşaf lar satılarak geliri ona verilmiştir.

⁵ Uygulama Anaokulunun 2020 yılı içinde Kastamonu Milli Eğitim Müdürlüğüne 10 yıllığına devredilmesi ile ilgili protokol imzalanmış ve devir işlemleri ile ilgili süreç devam etmektedir.

lışan kişi sayısı ise 10'dur. Mustafa Eski'nin anlattıklarına göre yüksekokul ana binasının zemin katında 1983 yılında bir müze kurulmuştur. Müzede bulunan kağıt 40 bin liraya alınmıştır. Diğer müze eşyaları vatandaşlar ve öğrencilerin yaptıkları hibelerle sağlanmıştır.

Kütüphane

Gazi Üniversitesi Bilgi Formuna göre 1990 yılında okula 2 satın alma ve 10 bağış olmak üzere 12 kitap gelmiştir. Kütüphaneden 158 öğrenci, 19 öğretim elemanı yararlanmıştır. Gazi Üniversitesi Rektörlüğü 1989-1990 Eğitim Öğretim Yılı Faaliyet Raporu'na göre okulda 6000 kitap kapasiteli kütüphane bulunmaktadır. 1987'de Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Kütüphanecilik Bölümü uzmanı Sacit Aslantürk ve 10 öğrenci birlikte çalışarak kütüphaneyi Dewey sisteme geçirmişlerdir. Başta Sefa Doğan ve Emin Uğunlu olmak üzere yüksekokuldaki öğretim elemanları kütüphanenin düzenlenmesinde görev almışlardır. Kütüphanenin düzenlenmesi ile ilgili masraflar okul koruma derneği tarafından karşılanmıştır. Kütüphanenin düzenlenmesinden sonra Perihan Dindar kütüphaneye görevlendirilmiştir. Kütüphaneci olmamasına rağmen görevini başarıyla sürdürmüştür. Ankara'ya tayin olduktan sonra kütüphaneye Hasan Özkendirci görevlendirilmiştir.

Sosyal ve Kültürel Faaliyetler

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nda görev yapmış öğretmenlerin sicil dosyalarından tespit edilen bazı sosyal faaliyetler şöyledir:

- 10 Kasım 1988 tarihinde Atatürk'ü Anma Etkinliği, Emin Uğunlu başkanlığında yapılmıştır.
- 26 Eylül 1989 tarihinde Emin Uğunlu, Tülin Uğunlu ve Hüseyin Anbarlı adlı öğretmenlerin denetiminde Dil Bayramı kutlanmıştır.
- 1992 yılında yüksekokul hentbol takımı, Rize'de yapılan müsabakalara beden eğitimi öğretmeni Mehmet Doğru başkanlığında katılmıştır.

Gazi Üniversitesi Rektörlüğü 1989-1990 Eğitim-Öğretim Yılı Faaliyet Raporu'na göre yüksekokulda birçok etkinlik düzenlenmiştir. Yapılan etkinlikler incelendiğinde yüksekokulda hemen hemen her konuda bir faaliyetin yapıldığı görülmektedir.

- 24 Nisan 1989 tarihinde "Atatürk'ün Eğitim Görüşleri" konulu panel
- 24 Temmuz 1989 tarihinde "Meşrutiyet'in İlanı ve Lozan Barışı" konulu seminer
- 25 Temmuz 1989 tarihinde Keşkek günü

- 24 Ağustos 1989 tarihinde Halk Eğitim Merkezinde “Atatürk İnkıpları” konulu panel
- 26-30 Ağustos 1989 tarihlerinde “Zafer Bayramı” konulu seminer
- 16 Ekim 1989 tarihinde “Âşıklar Günü”
- 29 Ekim 1989 tarihinde “Cumhuriyet Bayramı” konulu seminer
- 9 Ocak 1990 tarihinde “I. İnönü Zaferi” konulu seminer
- 18 Mart 1990 tarihinde “Çanakkale Zaferi” konulu seminer
- 31 Mart 1990 tarihinde “II. İnönü Zaferi” konulu seminer
- 23 Nisan 1990 tarihinde “Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı” konulu seminer
- 15 Mayıs 1990 tarihinde “Hava Şehitlerini Anma Günü” konulu seminer
- 19 Mayıs 1990 tarihinde “Atatürk’ü Anma ve Gençlik Spor Bayramı” konulu konferans
- 23 Ağustos 1990 tarihinde Şapka ve Kıyafet İnkılabı
- 26 Eylül 1990 tarihinde Dil Bayramı

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Koruma Derneği tarafından yayınlanan birçok kitap bulunmaktadır. Kitaplar incelendiğinde kitaplar arasında sempozyum bildirileri kitabı olduğu da görülmektedir. Tespit edilenler şunlardır:

- Türk İslam Felsefesi -Prof. Dr. İbrahim Ağâh Çubukçu
- Türk Tarihinde ve Kültüründe Kastamonu -Sempozyum Bildirisi
- İmtihan Veren Millete İsmail Habib Sevük- Mustafa Eski
- Mustafa Necati Bey’in Kastamonu’daki Çalışmaları –Mustafa Eski
- Kastamonu Meşahiri İsmail Hakkı Uzunçarşılı- Mustafa Eski
- Mustafa Necati Sempozyumu-Sempozyum Bildirileri

Yönetici ve Öğretmen Kadrolarına İlişkin Bulgular

Eğitim yüksekokullarının öğretmen kadrosunu, iki yıllık eğitim enstitüsü zamanında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin geçici 2. maddesi uyarınca “öğretim görevlisi” olarak görevlerini sürdürmeleri hükme bağlanmıştır. Ancak bu öğretmenlerin bir bölümü, ihtiyaç olmadığı ya da istihdamlarına gerek görülmediği gerekçesiyle Millî Eğitim Bakanlığına iade edilmişler, büyük çoğunluğu ise halen üniversitelerde görev yap-

maktadır (Beyhan, 1994).

Bu başlık altında 1982-1992 yılları arasında yüksekokulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin isimlerine ve branşlarına yer verilmiştir. İsimler ve öğretmenlerin branşları yüksekokul arşivindeki sicil dosyalarından elde edilmiştir.

Müdürler

1982-1992 yılları arasında yüksekokulda iki müdürün görev yaptığı tespit edilmiştir. Mustafa Eski⁶ (Türk Dili ve Edebiyatı, 1982-1991), Mehmet Kiremit (Türk Dili ve Edebiyatı, 1991-1992). Yüksekokulda görev yapan müdürlerin her ikisinin de branşının Türk Dili ve Edebiyatı olması dikkat çekicidir.

Müdür Yardımcıları

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu arşivindeki öğretmenlerin sicil dosyalarından tespit edilenlere göre yüksekokulda görev yapan müdür yardımcıları üç kişidir: İsmail Eski (Matematik, 1982-1990), Hüseyin Torun (Matematik, 1982-1992), Ömer Saylar (Biyoloji, 1990-1992)

Öğretmenler

Yüksekokulda görev yaptığı tespit edilen öğretmenler şunlardır⁷: Ahmet Rıfat Güzey (Tarih), Asuman Eski (Tarım-Kimya), Ayşegül Yılmaz (İngilizce), Birsen Çokgürses (Almanca), Burhan Şahin (Tarih), Emel Aydın (Coğrafya), Emin Baydıl (Coğrafya), Emin Uğunlu (Edebiyat), Faruk Karakaya (İngilizce), Güler Tuluk (Matematik), Hüseyin Anbarlı (Türkçe), Hüseyin Çavuş (Meslek Bilgisi), İbrahim Tozan (Meslek Bilgisi), Kadriye Bay (Felsefe), Mehmet Doğru (Beden Eğitimi), Muharrem Avcı (Fransızca), Münevver Kaykanacı (Meslek Bilgisi), Özlem Atagöz Çal (Resim), Sait Uysal (Resim), Selahattin Bekar (Fizik), Safizer Coşkunyel Karaman (Müzik), Tülin Uğunlu (Edebiyat).

Kastamonu Eğitim Yüksekokulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin branşları ve sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

⁶ Mustafa Eski, lisansüstü eğitimini tarih alanında yaptığı için okulun devamı niteliğinde olan eğitim fakültelerinde tarih alanında görev yapmıştır.

⁷ Bu öğretmenlerden Ahmet Rıfat Güzey (Tarih), Ayşegül Yılmaz (İngilizce), Güler Tuluk (Matematik), Sait Uysal (Resim) Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ve Muharrem Avcı (Fransızca) ise Kastamonu Üniversitesi Turizm Fakültesinde görev yapmaktadır.

Tablo 1. Yüksekokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Branşlara Göre Dağılımı

Branşlar	Müdür	Müdür Yardımcısı	Öğretmen	Toplam
Beden Eğitimi	-	-	1	1
Coğrafya	-	-	2	2
Edebiyat-Türkçe	2	-	3	5
Fen Grubu-Tarım	-	1	2	3
Matematik	-	2	1	3
Meslek Bilgisi-Felsefe	-	-	4	4
Müzik	-	-	1	1
Resim-İş	-	-	2	2
Tarih	-	-	2	2
Yabancı Dil	-	-	4	4
Toplam	2	3	22	27

Tablo 1’de görüleceği üzere, Kastamonu Eğitim Yüksekokulu’nda toplam iki müdür, üç müdür yardımcısı, 22 öğretmen olmak üzere 27 eğitici görev yapmıştır. Yüksekokulda en çok tarih-coğrafya, yabancı dil ve meslek bilgisi öğretmenleri görev yapmıştır.

Bölümler ve Öğretim Programlarına İlişkin Bulgular

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu, diğer eğitim yüksekokulları gibi ilkokula öğretmen yetiştirmiştir. Yüksekokulda sadece sınıf öğretmenliği programı vardır. Dolayısıyla herhangi bir bölüm ayrımı yüksekokulda yoktur. Yüksekokul, 1982 yılında açıldığında öğrenim süresi iki yıl iken 1989-1990 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretim süresi dört yıl olmuştur. Dolayısıyla okulda görülen dersler 1982-1989 Yılları Arasındaki Öğretim Programı ve 1989-1994 Yılları Arasındaki Öğretim Programı olmak üzere iki farklı alt başlık halinde verilmiştir.

1982-1989 Yılları Arasındaki Öğretim Programı

Bir öğrenci birinci sınıfta birinci dönem 34 saat ikinci dönem için 36 saat ders görürken ikinci sınıfta ise birinci dönem ve ikinci dönem için 36’şar saat ders görmektedir. Program incelendiğinde her dönem Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi, Türk dili ve yabancı dil dersleri bulunmaktadır. Bu duruma ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. 1982-1989 Yılları Arasındaki Öğretim Programı

Dersin Adı	1. SINIF		2. SINIF	
	1	2	3	4
Araştırma Yöntemleri	-	2	-	-
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	1	1	1	1
Beden Eğitimi ve Güzel San. Da. ¹	1	1	1	1
Beden Eğitimi, Oyun ve Öğretimi	2	2	2	-
Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi	-	-	2	2
Düşünce ve Uygarlık Tarihi	-	-	-	2
Eğitim Psikolojisi	-	3	-	-
Eğitim Sosyolojisi	3	-	-	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	3
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-	-	3	-
Eğitime Giriş	3	-	-	-
Ev Ekonomisi	2	2	-	-
Fen Bilgisi ve Öğretimi	-	-	3	-
Genel Biyoloji	2	-	-	-
Genel Coğrafya	-	-	2	-
Genel Psikoloji	2	-	-	-
Hayat Bilgisi Öğretimi	-	-	-	2
İlkokul Prog. ve Öğret. İlkeleri	-	3	-	-
İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	-	2	-	-
İş ve Teknik Eğitimi	2	2	-	-
Matematik ve Öğretimi	3	-	-	-
Müzik ve Öğretimi	2	2	2	-
Rehberlik	-	-	3	-
Resim-İş Yazı ve Öğretimi	2	2	2	-
Sosyal Bilgiler Öğretimi	-	-	-	3
Tarım Bilgisi	-	-	2	2
Temel Fizik	-	2	-	-
Temel Kimya	-	-	2	2
Temel Matematik	2	2	-	-
Ticaret ve Turizm Bilgisi	-	-	2	2
Toplum Sağlığı ve İlk Yardım	-	-	-	3
Türk Dili	3	3	3	3
Türk Tarihi	-	3	-	-
Türkçe Öğretimi	-	-	2	2
Türkiye Coğrafyası	-	-	-	2
Ülkeler Coğrafyası	-	-	-	2
Yabancı Dil	4	4	4	4
Toplam	34	36	36	36

Tablo 3'te de görüldüğü üzere yüksekokulda her dönem 24 saatlik ders görmektedir. Bu durum sadece birinci sınıf ikinci dönemde 23 saat olduğu görülmektedir. Mezun olana kadar bir öğrenci 191 saat ders almaktadır.

Eğitim yüksekokullarının öğrenim süreleri 4 yıl olduktan sonra öğrencilerin 3. ve 4. sınıflarda toplam 18 kredilik seçmeli yan alan dersi almaları zorunlu hale gelmiştir. Bu yan alanlar 8 tane olup şu şekildedir: Matematik Yan Alanı, Fen Bilgisi Yan Alanı, Sosyal Bilgiler Yan Alanı, Türk Dili Yan Alanı, Okul Öncesi Eğitim Yan Alanı, Resim-iş Yan Alanı, Müzik Yan Alanı, Beden Eğitimi Yan Alanı.

Her iki programı karşılaştıracak olursak; öğrenim süresi iki yıl iken bir öğrenci toplam 142 saat ders alırken ve bir ay öğretmenlik uygulaması yaparken, okulun öğrenim süresi dört yıl olduğunda bir öğrenci toplam 191 saat ders alması ve bir ay öğretmenlik uygulaması yapması gerekmektedir. 1989-1995 arasında uygulanan programda bilgisayar ve yan alan dersinin eklendiği dikkat çekmektedir. 1982-1989 yılları arasında uygulanan programda yabancı dil dersi her dönem ve toplamda 16 saat görülürken 1989-1995 yılları arasında uygulanan programda yabancı dil derslerinin saati azalmıştır.

Mezun Öğrencilerin Sayısal Gelişimine İlişkin Bulgular

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu, 1982-1983 eğitim-öğretim yılında öğrenci almaya başlamıştır. Dolayısıyla yüksekokul ilk mezunlarını 1983-1984 öğretim yılında vermiştir. Yüksekokula en son öğrenci 1991-1992 öğretim yılında alınmış ve bunlarda 1994-1995 öğretim yılında mezun olmuşlardır. Okul öğrencileri kız ve erkek (karma) olup öğrenim süresi 1982-1989 arası iki yıl, 1989-1995 arası dört yıldır. Öğrencilerin mezuniyet durumlarına ilişkin veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Mezunların Sayısal Gelişimi (1983-1995 Yılları)

Yıllar	Kız	Erkek	Toplam
1983-84	112	171	283
1984-85	67	184	251
1985-86	147	264	411
1986-87	174	322	496
1987-88 ²	-	-	-
1988-89	112	207	319
1989-90	161	299	460
1990-91	36	99	135
1991-92	31	45	76
1992-93	120	228	348
1993-94	128	212	340
1994-95	91	177	268

Toplam	1179	2208	3387
--------	------	------	------

Tablo 4'te de görüleceği üzere yüksekokuldan mezun olan öğrencilere genel olarak baktığımızda toplam 3387 öğrenci mezun olmuştur. Bu öğrencilerin 1179'u kız, 2208'i erkektir. Okulun öğrenim süresi 1989-90 öğretim yılından itibaren dört yıl olduğundan 1990-1991 ve 1991-1992 öğretim yılında mezun vermemesi gerekirken 1990-1991 öğretim yılında 135, 1991-1992 öğretim yılında 76 mezun vermiştir. Bu eğitim-öğretim yılında mezun olan öğrenciler okulu uzatan öğrencilerdir.

Sonuç

Bu araştırmada Kastamonu'da öğretmen yetiştirme tarihinde önemli bir yer tutan Kastamonu Eğitim Yüksekokulu ele alınmıştır. Yüksekokula ait bilgiler okulun devamı niteliğinde olan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi arşivinden, okulun bağlı olduğu Gazi Üniversitesi raporlarından ve yüksekokulun müdürlüğünü yapmış olan Mustafa Eski ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Bilindiği gibi 2547 sayılı kanunla öğretmen yetiştiren kurumlar üniversiteler içine alınmış ve bütün bu kurumlar iki yıllık eğitim yüksekokulları ve dört yıllık eğitim fakülteleri adı altında toplanmıştır. Kastamonu Eğitim Yüksekokulu da Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'ne bağlı olarak kurulmuştur. Daha sonra YÖK 4 Mart 1987 tarihinde eğitim yüksekokullarının öğrenim süresini 4 yıla çıkarmıştır. Ardından 11 Temmuz 1992 gün ve 3837 sayılı yasanın çıkarılmasıyla aynı yıl Kastamonu Eğitim Yüksekokulu, Gazi Üniversitesi bünyesinde eğitim fakültesine dönüştürülmüş ve Kastamonu Eğitim Fakültesi adını almıştır. Kastamonu Eğitim Fakültesi, 17 Mart 2006 tarihinde kurulan Kastamonu Üniversitesi'ne bağlanmış ve Eğitim Fakültesi adıyla hizmet vermeye devam etmektedir.

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu, şuan Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak kullanılan binalarda hizmet vermiştir. Bu binaların 1967'de temeli atılmış ve yaklaşık dört yıl sonra 1971'de tamamlanarak Kastamonu Kız Öğretmen Okulu binası olarak kullanılmıştır. Daha sonraki süreçlerde Kastamonu Eğitim Yüksekokulu binaları olarak kullanılmıştır.

Yüksekokulda 16 dersane, fizik, kimya, biyoloji ve dil olmak üzere dört laboratuvar bulunmaktadır. Biyoloji laboratuvarında sekiz mikroskop vardır. Ders araç-gereçleri; bir tepegöz, bir film makinesi, bir slayt, bir bilgisayar, bir televizyon, video ve bir episkoptur. Müzik salonu ise bir piyano, iki ut, dört saz, iki elektrosaz, bir cura, bir elektro cura, bir kudüm, bir kanun ve bir orga sahiptir. Resim atölyesinde, 30 masa olup her masada üç öğrenci çalışabilmekte ve ayrıca 60 tane resim sehpa'sı mevcuttur. İş atölyesinde 1991 yılına kadar kullanılan

altı dokuma tezgâhı vardır. Bu tezgâhlardan birisi çalışmamaktadır. Bu atölyede, Kastamonu'nun yöresel el sanatlarından olan "sarı kıvrak çarşafı" dokunmaktadır. Öğrencilerin uygulama yapması için Kastamonu Eğitim Yüksekokulu fiziksel yapısı içinde 1986 yılında bir uygulama ve staj ilkokulu açılmıştır. Bir dönem okulda Kız Meslek Lisesine bağlı uygulama anaokulu da açılmıştır. Yüksekokulda 600 kişinin yararlanabileceği ve 10 kişinin çalıştığı bir yemekhane bulunmaktadır. Okul İdaresi ve Koruma Derneği tarafından işletilen yatakhane 230'u kız, 240'i erkek olmak üzere 470 öğrenci 16'şar kişilik koşullarda kalmaktadır. Öğrencilerin yararlanacağı bir de kantin bulunmaktadır. Yüksekokulda 90 metrekarelik sobalı dört dairelik bir lojman bulunmaktadır. Yüksekokulda bulunan araç sayısı üçtür. Yüksekokul ana binasının zemin katında 1983 yılında bir müze kurulmuştur. Müzede bulunan kağıt 40 bin liraya alınmıştır. Diğer müze eşyaları vatandaşlar ve öğrencilerin yaptıkları hibelerle sağlanmıştır. Yüksekokulda 6000 kitap kapasiteli kütüphane bulunmaktadır. 1987'de Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Kütüphanecilik Bölümü uzmanları, öğretmenler ve öğrencilerin yardımıyla kütüphane düzenlenmiş ve Dewey sisteme geçmiştir. Kütüphanede görev yapan memurlar görevlerini layıkıyla yaparak kütüphane çok başarılı bir şekilde faaliyet göstermiştir.

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nun üniversiteye bağlanmasından sonra sempozyum ve konferans gibi akademik faaliyetler ilk defa yapılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda birçok faaliyetin yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Koruma Derneğinin finanse ettiği kitaplar basılmıştır.

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nda toplam iki müdür, üç müdür yardımcısı, 22 öğretmen olmak üzere 27 eğitici görev yapmıştır. Yüksekokulda en çok tarih-coğrafya, yabancı dil ve meslek bilgisi öğretmenleri görev yapmıştır. Kastamonu Eğitim Enstitüsü'nden Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'na aktarılan eğitici kadrolarının hepsinin lisans tamamlayarak lisansüstü eğitim aldıkları görülmektedir.

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu, diğer eğitim yüksekokulları gibi ilkokula öğretmen yetiştirmiştir. Yüksekokulda sadece sınıf öğretmenliği programı vardır. Dolayısıyla herhangi bir bölüm ayrımı yüksekokulda yoktur. Yüksekokul, 1982 yılında açıldığında öğrenim süresi iki yıl iken 1989-1990 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretim süresi dört yıl olmuştur. Yüksekokullarına dört yıla çıkarılmasıyla ilgili program çalışmaları 14-18 Ağustos 1989 tarihleri arasında Kastamonu Eğitim Yüksekokulunda yapılmıştır. Her iki öğretim programını karşılaştıracak olursak; öğrenim süresi iki yıl iken bir öğrenci toplam 142 saat ders alırken ve bir ay öğretmenlik uygulaması yaparken, okulun öğrenim süresi dört yıl olduğunda bir öğrenci toplam 191 saat ders alması ve bir ay öğretmenlik uygulaması yapması gerekmektedir. 1989-1995 arasında uygulanan programda bilgisayar ve yan alan

dersinin eklendiği dikkat çekmektedir. 1982-1989 yılları arasında uygulan programda yabancı dil dersi her dönem ve toplamda 16 saat görülürken 1989-1995 yılları arasında uygulan programda yabancı dil derslerinin saati azalmıştır. Bunun sebebini, yüksekokulların üniversitelere bağlı olmasından kaynakladığını söyleyebiliriz.

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu, 1982-1983 eğitim-öğretim yılında öğrenci almaya başlamıştır. Okul öğrencileri kız ve erkek (karma) olup öğrenim süresi 1982-1989 arası iki yıl, 1989-1995 arası dört yıldır. Dolayısıyla yüksekokul ilk mezunlarını 1983-1984 öğretim yılında vermiştir. Yüksekokula en son öğrenci 1991-1992 öğretim yılında alınmış ve bunlarda 1994-1995 öğretim yılında mezun olmuşlardır. Yüksekokuldan mezun olan öğrencilere genel olarak baktığımızda toplam 3387 öğrenci mezun olmuştur. Bu öğrencilerin 1179'u kız, 2208'i erkektir. Okulun öğrenim süresi 1989-90 öğretim yılından itibaren dört yıl olduğundan 1990-1991 ve 1991-1992 öğretim yılında mezun vermemesi gerekirken 1990-1991 öğretim yılında 135, 1991-1992 öğretim yılında 76 mezun vermiştir. Bu eğitim-öğretim yılında mezun olan öğrenciler okulu uzatan öğrencilerdir. Diploma defteri bulunmadığı için 1987-1988 yılına ait bilgiler toplama eklenememiştir.

Eğitimde bazı uygulamalardan vazgeçilerek sistemin yeniden kurulmaya çalışıldığını ve önceki metotlardan tekrar yararlanıldığını görülmektedir. Bu durumun sık sık yaşanmaması için geçmişin dikkatle incelenmesi ve atılacak yeni adımlarda bunun bir rehberlik görevi yapacağını benimsenmesi gerekmektedir. Çünkü bilimde ve kültürde olduğu gibi eğitimde de süreklilik esastır. Günümüzde daha bilinçli ve daha nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için, geçmişin tecrübelerinden faydalanmamız gerektiği kaçınılmaz bir gerçektir. Bu sebepten dolayı eğitim kurumlarının tarihlerinin yazılarak kayıt altına alınması toplumun kimliğinin korunması açısından önemlidir.

Kaynakça

- Aksu, M. (2005). Eğitim Fakültelerinin değişen rolleri ve Avrupa boyutu. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. 22-24 Eylül. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Arslanoğlu, İ. (1998). *Kastamonu öğretmen okulları (1884-1977)*. İstanbul: MEB
- Ataunal, A. (1994). *Türkiye'de ilkokul öğretmeni yetiştirme sorunu (1923-1994) ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya'daki çağdaş uygulama ve akımlar*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından Millî Eğitim Şuralarının değerlendirilmesi (1980-2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 199-237.

- Baltacıoğlu, İ. H. (1943). İlk mektep muallimini üniversitelileştirmek lazım. *Yeni Adam*, C.1, Sayı:37, s.1-30.
- Best, J. W. (1977). *Research in education*. Englewood cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Beyhan, N. (1994). *İlkokullarda sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarındaki öğretim elemanı ve öğrencilerin ideal bir öğretim elemanının nitelikleri hakkındaki görüşleri ile kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarının bu niteliklere uygunlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: MEB Yayınları
- Büyükköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (3. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretimde öğretmen yetiştirme (tarihi gelişimi)*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Eski, M. (2000). *Kastamonu valileri (1838-2000)*. Ankara: Önder Matbaası
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 5. bs.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fraenkel J. R., Wallen N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. London: McGraw-Hill Higher Education.
- Gazi Üniversitesi Rektörlüğü 1989-1990 Eğitim-Öğretim Yılı Faaliyet Raporu. 123 s.
- Gazi Üniversitesi Bilgi Formları 01.01.1990/31.12.1990
- Kamer, S. T. (2008). *Kastamonu eğitim fakültesi tarihi (1956-1992)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kamer, S. T. (2020). *Eğitimin sosyal kültürel temelleri: kavramlar, olgular ve olaylar (2. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1984-85 Eğitim-Öğretim Yılı Diploma Defteri
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1985-86 Eğitim-Öğretim Yılı Diploma Defteri
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1986-87 Eğitim-Öğretim Yılı Diploma Defteri
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1987-88 Eğitim-Öğretim Yılı Diploma Defteri
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1988-89 Eğitim-Öğretim Yılı Diploma Defteri
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1989-90 Eğitim-Öğretim Yılı Diploma Defteri
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1990-91 Eğitim-Öğretim Yılı Diploma Defteri
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1991-92 Eğitim-Öğretim Yılı Diploma Defteri
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1992-93 Eğitim-Öğretim Yılı Diploma Defteri
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1993-94 Eğitim-Öğretim Yılı Diploma Defteri
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1994-95 Eğitim-Öğretim Yılı Diploma Defteri
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1982-83 Eğitim-Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1983-84 Eğitim-Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri
- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1984-85 Eğitim-Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri

- Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1985-86 Eğitim-Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri
Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1986-87 Eğitim-Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri
Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1987-88 Eğitim-Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri
Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1988-89 Eğitim-Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri
Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1989-90 Eğitim-Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri
Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1990-91 Eğitim-Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri
Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1991-92 Eğitim-Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri
Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1992-93 Eğitim-Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri
Kastamonu Eğitim Yüksekokulu 1993-94 Eğitim-Öğretim Yılı Sınıf Geçme Defteri
Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Müdürlüğü Arşivi: Yöneticilere ve Öğretmenlere Ait Sicil Dosyaları
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mustafa Eski (kişisel iletişim, 2007).
- Öksüzöğlü, A. F. (2004). Eğitimin tarihi temelleri. *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. bs.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yüksek Öğretim Kurulu (1998). "*Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi*", Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor. Ankara.
- 1967 Kastamonu İl Yıllığı (1968). Ankara: Ulusal Basımevi

DEĞERLER AÇISINDAN İLKOKUL VE ORTAOKUL (2018) ÖĞRETİM PROGRAMLARI¹

Ramazan ALABAŞ²

Giriş

İnsan hayatında büyük yer tutan değerler, bireyin davranışlarını şekillendirmesi ve düzenlemesi yanında toplumun birer üyesi olan her bir birey açısından toplumsal ilişkilerin belirleyicisi olma rolüne de sahiptir. Bu şekillendirme, düzenleme ve belirleyicilik aynı zamanda değerlere ölçüt olma özelliği de kazandırmakta, toplumsal ilişkilerin belirleyiciliği rolü ise bireyin diğerleri (aile, akrabalar, akranlar, okul çevresi vb.) ile kurduğu iletişim, diğerlerine karşı davranış biçimi ve genel anlamda “ben” dışında “başkası”nı işe katan bir düşünce sistemi geliştirmesinde etkili olmaktadır. Böylece değerler, günlük hayatta birey ve toplum açısından önemli hale gelmekte, çeşitli disiplinlerin ilgi alanları çerçevesinde de araştırmalara konu olmaktadır. Genel olarak değer kavramı, toplum tarafından sahip olunan veya bağlı bulunduğu kültürü oluşturan inançların, fikirlerin ve normlar sisteminin her birisi şeklinde ifade edilmektedir (Ülken, 1969). Değerler toplum ve bireyler için doğru kabul edilen ve uygulanması arzulan kıymet hükümleridir (Özkan ve Soylu, 2014). Göreceli bir kavram olan değerlerin bir ucunda insan diğer ucunda da onu şekillendiren toplum bulunması sebebiyle toplumdan topluma ve tarihsel dönemlere göre farklılıklar göstermektedir (Yinilmez Akagündüz, 2017).

İnsanların varlıklar üzerine yüklediği kıymet veya fazileti temsil eden değerler (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015), kişilerin düşüncelerinde, tutumlarında, davranışlarında ve eserlerinde ölçüt şeklinde ortaya çıkmakta ve sosyal bütünlüğün ayrılmaz parçasını meydana getirmektedir (Ersoy, 2006). Bireylerin düşünce, tutum ve davranışının ortaya çıkmasında sahip olduğu değerlerin “değer verme” ve değer niteliğine göre ahlaki yargıyı oluşturan “değer yargısı” geliştirme biçiminde görülmesi de söz konusudur. Değer verme “bir şeyi sevmek, el üstünde tutma ve aynı zamanda bir şeyin değerinin türü ve miktarı üzerine hüküm verme” eylemidir (Dewey’den akt. Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Değer yargısı ise bir şeyin arzu edilebilirliği ya da edilemezliği ile ilgili bir ifade olup (Güngör, 1998) bireylerin olaylara ve nesnelere karşı benimsemiş olduğu iyi, kötü, doğru, yanlış ve güzel, çirkin gibi yargıların her birinden oluşmaktadır (Erkal, Baloğlu ve Baloğlu,

¹ Bu çalışma, Kırşehir’de 11-13 Ekim 2018 tarihleri arasında düzenlenen VII. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda “sözlü olarak sunulan ve tam metni basılan bildirinin içeriği genişletilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş halidir.

² Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: ralabas@kastamonu.edu.tr

1997). Böylece değerler, bireyin davranışlarını yönlendirme gücü yanında sosyal hayattaki bazı durumları içselleştirmelerine ya da kabullenmelerine imkân sağlar. Bireyler, nasıl davranılacağını belirleyen kurallar (alışlagelen beklentiler) yanında davranışlarına yön veren bir “değerler ağı”nı referans çerçevesi kabul ederek yaşamını sürdürür (Uygun, 2004). Toplumdaki sosyal kontrol mekanizmalarının kaynağı da olan değerler (Karasu Avcı ve İbret, 2016), sosyal normlar veya sosyal kuralların temelini oluşturması nedeniyle bir tür sosyal denetleme aracı olarak da görev yaparlar (Ulusoy ve Arslan, 2016). Değerlerin işlevleri arasında ideal düşünüş ve davranış şekillerine işaret etmesi, kişinin toplumsal rolünü seçmesine rehberliği ve dayanışmanın bir aracı olması yer alır (Fichter, 2001).

Değerlerin bu işlevleri, bireyin davranışlarını yönlendirme yanında toplumsal hayatın şekillenmesinde de etkili olmaktadır. Tezcan (1995), değerler bilinmeden bir ülkenin davranış kalıplarının da doğru biçimde incelenemeyeceğini, bir toplumun değerlerine göre ikram ve iltifat sayılan bir davranışın başka bir toplumun değerlerine göre ayıp ya da hakaret sayılabileceğini ifade etmektedir. Kültürden kültüre ve aynı kültürde zamandan zamana farklılık göstermesi değerlerin özelliklerinden birisidir (Kağan, 2020). Fichter (2001) bir toplumda değerlerin kavram olarak bilinip coşkusal yaşatıldıklarını, ortak bir şekilde paylaşıldığını, ciddi kabul edildiğini, bireyler tarafından hedef ve nesnelere ait yolun işaret edicisi olan bir norm ve ölçüt olarak kullanıldığını belirtir. Dolayısıyla değerler, bireyin topluma aidiyetini sağlama yanında yaşatılması yoluyla toplumu sağlıklı kılma (Polat, 2020), toplumun ve milletlerin devamında da birleştirici olma özelliği bulunmaktadır (Ulusoy, 2019). Bu bağlamda toplumun koruması ya da göz ardı etmesine bağlı olarak değerlerin zamanla kaybolması veya bir sonraki nesle aktarılarak yıllarca devam ettirilmesi söz konusu olup yıllarca devam etmesi ve kalıcı olmasında bireyler tarafından içselleştirilip genel kabul görmesi önem arz eder (Akbaba Altun, 2003). İnsanların toplumsal değerleri benimsemesinin bir sonucu olarak da ortak düşünce biçimleri oluşmakta (Kamer, 2019) böylece değerlerin genel kabul görülme durumu söz konusu olmaktadır.

Değerlerin aktarılması, kalıcı hale gelmesi ve bireyler tarafından benimsenmesi ailede başlayıp çevre, medya ve okullar ile devam eden bir süreci kapsar. Aslında değerlerin öğrenilme ve içselleştirilme süreci belirli bir zaman dilimi ile sınırlı olmayıp bireylerin deneyimlerine bağlı olarak yaşam boyu sürer. Yalnız bu süreç içerisinde formal yapısı dolayısıyla okulların ayrı bir önemi vardır. Toplumsal birliği sağlama ile kültür aktarımını gerçekleştirme ve bireyin bilişsel, duygusal, ahlaki vb. gelişim alanlarını geliştirme olmak üzere temel iki amacı benimseyen okul eğitimine bireyin davranışlarına yön vermesi açısından büyük önem atfedilir. Dolayısıyla bireyler okulda yalnızca bilgi ve becerileri değil, değerleri, görüşleri

ve davranışları da edinmekte (Barış ve Yolcu, 2019), okulların amaçları arasında bireylerin ahlaki kararlar almasında ve davranışlar sergilemesinde onlara yardımcı olacak değerler ile donatılmış olarak yetiştirilmeleri yer almaktadır (Oğuz ve Sözcü, 2016).

Devletin devamlılığını ve toplumsal dayanışmayı sağlaması için eğitim kurumları aracılığıyla toplumun düşünce biçimleri ve değerlerini kazandırmak için açık ya da gizli düzenlemeler yapması söz konusudur (Güven, 2018). Okullar, kendileri için belirlenen amaçlarını yerine getirebilmek için bireyin yaşamını sürdürmesinde gerekli bilgi ve becerileri kazandırarak bireysel gelişim süreci açısından belirli işlevlere yönelik etkinlikleri gerçekleştirilmesi yanında bireyin topluma uyumu, değerler sistemi oluşturması ve sosyal becerilerini geliştirerek toplumsal gelişim süreci açısından gerekli görülen amaçların gerçekleşmesine yönelik öğretim uygulamaları sunar. Okullardaki öğretim uygulamaları içerisinde de dikkat çeken konuların başında nesiller arası kültürel devamlılığın sağlanması amacıyla örtük ya da açık bir şekilde değerlerin korunması ve aktarılmasına yönelik uygulamalar gelmektedir. Değerler, Türk milli eğitiminin genel amaçlarında “yurttaş yetiştirme” işinde belirlenen amaçlardan birisini de oluşturmaktadır. Söz konusu maddede (Milli Eğitim Temel Kanunu 2. madde) “*Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren*” yurttaşlar yetiştirme ifadesi ile değerler hüküm altına alınmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

İster formal olsun ister informal olsun eğitim öğretim süreçlerindeki temel özelliklerden birisi, etkinlikler içerisinde doğrudan ya da dolaylı olarak belirli değerlerin bireylere kazandırılmasıdır (Zabun, 2013). Değerler günümüzdeki öğretim programlarının hemen hemen tamamında yer almaktadır. Türk eğitim tarihine bakıldığında değerlerin sadece günümüz eğitim sistemi içerisinde yer alan bir konu olmadığı, ahlakla ilişkili olarak eğitim tartışmalarından eğitsel uygulamalara kadar çeşitli alanlarda yer aldığı görülmektedir. Değerler yetiştirilmek istenilen bireylere dair geliştirilen politikalar içerisinde yer alan bir konudur. Devletlerin nasıl insan yetiştireceklerine dair geliştirdikleri politikalar eğitim sistemlerinin yapısını da şekillendirir. İnsan yetiştirme politikalarının ise değerlerden yoksun olması düşünülemez. Değerlerin belirli bir plan ve programa dayalı şekilde kazandırılması fikri ise “arzu edilen” bireyleri yetiştirmeyi amaç edinen eğitim için vazgeçilmez bir şekilde ve sürekli olarak ilgi alanında olan konulardan birisi olmuştur. Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde toplumsal sorunların çözümü için aşınan ya da yok olan değerleri dönemin şartlarına göre tekrar kazandırma anlayışı benimsenmiş, ahlaki değerler farklı bir önemle ele alınmıştır (Kayhan, Aslan Bağcı ve Erişen, 2019). II. Meşrutiyet döneminde ahlaki değerlerin kazanılmasına özel bir önem verilmiş, ülkedeki sorunların kökeninde mevcut değerlerdeki

aşınma veya yok olma sorununun olduğu düşünülmüş, dönemin şartlarına göre değerlerin tekrar kazandırılma ve inşa edilmesi mecburiyet olarak görülmüştür (Gurbetoğlu, 2007). II. Meşrutiyet döneminde ahlaki değerleri aktaran bir ders olan Musâhabât-ı Ahlâkiye'de dini inanç değerleri, aile sevgisi, sağlık, temizlik, ölçülülük, sadelik, tutumluluk, doğruluk, öz saygı, alçak gönüllülük, cesaret, soğukkanlılık, sabır, özgüven, girişimcilik, vatan sevgisi, yardımlaşma, haklara saygı ve hayvanlara iyi davranma gibi değerlere yer verilmiştir (Alabaş, 2019a).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte pasif insan yerine, konuşup fikrini ifade eden, haksızlıklara duyarsız olmayıp tepkisini ortaya koyan ve haksızlık da yapmayan bir "Cumhuriyet insanı tipi" oluşturulmak istenilmiştir (Akyüz, 1998). Bu vatandaş tipinin sahip olması gereken değerlerine de hazırlanan öğretim programlarında ve bu programlara göre yazılan ders kitaplarında yer verilmiştir. 1924 İlmektepler Müfredat Programı'nda değerlere yer verilmiş, çağcıl, insani ve toplumsal değerlere sahip, demokratik düşünüşü benimseyen bireyler yetiştirme amaçlanmıştır (Aslan, 2011). 1924 tarihli Cumhuriyet'in temel eğitim (ilkokul) için hazırlanan ilk müfredat programında yer alan Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye dersinde *bireysel gelişime ilişkin değerler* olarak aile birliğine ve sağlığa önem verme, doğruluk, dürüstlük, çalışkan olma, sorumluluk, temizlik, yardımseverlik, tutumluluk, çevre bilinci; *toplumsal uyum değerleri* olarak haklara saygı, yurttaşlık sorumluluğu, dayanışma, vatan sevgisi ve *dini inanç değerlerine* yer verilmiştir (Alabaş, 2018). 1926'da temel eğitim (ilkokul) için hazırlanan yeni müfredata uygun hazırlanan Yurt Bilgisi dersinde *bireysel gelişime* ilişkin değerler arasında sorumluluk, çalışkan olma, sağlığa önem verme, tasarruflu olma; *toplumsal uyum değerleri* arasında ise haklara saygı, vatan sevgisi, adil olma, yardımlaşma ve temizlik değeri yer almıştır (Yinilmez Akagündüz, 2020). 1936 yılında yürürlüğe konulan ilkokul programında bilimsellik, vatanseverlik ve çalışkanlık gibi değerler yer almıştır (Uzunkol, 2019). Cumhuriyet'in ilk yıllarında okul derslerini destekleyen çocuk dergilerinde ise Cumhuriyet sevgisi, vatan sevgisi, sağlığa önem verme, tutumlu olma, yardımseverlik, çevre bilinci gibi değerler çocuklara aktarılmıştır (Alabaş, 2019b). 1948 ilkokul programında yer alan derslerden birisi olan Hayat Bilgisi dersinde saygı, sevgi, doğruluk, sorumluluk, duyarlılık ve yardımseverlik değerleri yer alırken; 1968 Hayat Bilgisi dersinde çalışkanlık, sevgi-saygı, dayanışma, sorumluluk, demokrasi bilinci, doğruluk, fedakârlık değerleri yer almıştır (Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018). 23-29 Nisan 1951'de Ankara'da gerçekleşen Ahlak Terbiyesi Kongresi'nin toplanma amaçlarından birisi de Kongrede konuşma yapan Bakan Tefik İleri tarafından gençliğin manevi değerleri üzerine eğilme olarak ifade edilmiştir (Kamer ve Alabaş, 2017). 1998 yılı ilköğretim programlarında insan haklarına saygı, sorumluluk, bilimsellik gibi değerlere vurgu yapılmakta

(Uzunkol, 2019); bu yıla ait Sosyal Bilgiler dersi programı, adil ve çalışkan olma, aile birliğine değer verme, bilimsellik, bağımsız olma, dürüstlük, dayanışma, misafirperverlik, hoşgörülü olma ve vatanseverlik gibi değerlere yer verirken (Keskin, 2008), Hayat Bilgisi dersinde ise sevgi, saygı, sorumluluk, dayanışma, işbirliği vb. değerler yer almaktadır (Yaşaroğlu, 2018). 2005 yılı ilköğretim Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Beden Eğitimi ve Türkçe dersi öğretim programlarında sağlığa duyarlık, doğaya duyarlık, sorumluluk, haklara saygı, işbirliği, bilimsellik, ölçülü olma ve saygı gibi değerler yer almıştır (Kart, Çalışkan, Torunoğlu ve Şahin, 2019). Ulusoy'a (2019) göre 2005 programlarına kadar öğretim programlarında değer ifadesi geçmediği halde "saygı, sevgi, sorumluluk, adalet, barış, vatanseverlik" gibi değerler örtük olarak yer almış; 2005 programları ile birlikte değerler örtük program anlayışından farklı olarak daha sistemli bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Örneğin 2005 programları içerisinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının belirgin niteliklerinden birisi "değerler eğitimi"dir (Sever, Soylu ve Kaysılı, 2018). 2010'daki 18. Millî Eğitim Şurası (MEŞ) kararlarından birisi de değerler eğitime ilişkin olup bu kararda okul öncesinden başlanarak yaygın eğitimi de içine alacak şekilde her bir kademedede hem derslerde hem de okul kültürü içerisinde yer verilmesi yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). 2014 yılında gerçekleştirilen 19. MEŞ'de ise değerler eğitiminin okul öncesi eğitimde olması ve ortaokula ait öğretim programları içerisinde de değerler eğitiminin etkin olarak ve sarmallık anlayışı ile yer alması kararlaştırılmıştır (MEB, 2020).

Öğretim programı, bir dersin öğretimi ile ilgili okulda veya okulun dışında öğrencilere kazandırılması planlanan yaşantılar düzeneği olup bir eğitim basamağındaki farklı sınıflarda ve dersler içerisinde ele alınacak konulara ait bütün öğretim etkinliklerine yer vermektedir (Demirel, 2004). Öğretim programları, okuldaki eğitimin formal yapısı dolayısıyla başta okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere okuldan sorumlu tüm taraflar için yol gösterici durumundadır. Öğretim programları ilgili dersin etkinliklerini belirlemede, ders kitaplarından kaynak kitaplara kadar çeşitli ders materyallerinin hazırlanmasında belirgin rol oynamakta, uygulanma biçimine bağlı olarak okul kültürünün oluşmasına katkı sağlamakta, yetiştirilmek istenilen bireyin sahip olması gereken niteliklerine yer vererek bireylerin düşünce, davranış ve tutumlarında etkili olmaktadır. Öğretim programları aynı zamanda programın uygulanmasında sorumluluğu olan okul yönetimleri ve programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenler için öğrenme-öğretme süreci, okul içi ve dışı öğretimler, öğretim yöntemleri gibi konuları içeren pedagojik inançların oluşumunda temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla mevcut eğitim anlayışlarını yansıtmaya özelliği de bulunan öğretim programları, yapısı ve öğretim süreçlerinde yer almasını vurguladığı kavramlar açısından önemlidir.

Öğretim programları sabit, değişmeyen bir nitelikte olmayıp yapılan araştırmalara ve zamanın şartlarına göre güncellenebilen ya da değişebilen bir yapıya sahiptir. Türkiye’de 2004 yılında pilot olarak seçilen okullarda, 2005 yılından itibaren de aşamalı bir biçimde bütün ülkede uygulanan öğretim programları bazı eleştiri ve eksikliklerine rağmen önceki programlara göre yenilikler içeren bir program olarak eğitim tarihindeki yerini almıştır. Kasım 2016’ya gelindiğinde bu program “yenileme ve gözden geçirme”ye tabi tutulmuş ve taslak programlar hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak programlar ise 13.01.2017 tarihinde MEB tarafından basın toplantısı ile kamuoyunun görüşlerine sunulurken 10.02.2017 tarihine kadar “mufredat.meb.gov.tr” sayfasında askıya çıkartılmış ve gelen geri bildirimler sonrasında gerekli değerlendirme ve düzenlemeler yapılarak 18 Temmuz 2017 tarihindeki basın toplantısıyla kamuoyuna duyurulmuştur (MEB, 2017). Bu toplantıda yenilenen müfredatların 2017-2018 eğitim öğretim senesinde 1, 5 ve 9. sınıflar için uygulanacağı, 2018-2019 eğitim öğretim senesinde de her bir sınıf düzeyinde ve derslerde uygulanmaya başlanacağı belirtilmiştir. 20 Ocak 2018 tarihinden itibaren de programların son hali “<http://mufredat.meb.gov.tr>” sayfasından paylaşılmasına başlanmıştır. MEB (2017, s. 8) açıklamasında önceki programlardan farklı olarak yeni müfredatların *ana odağını* oluşturan hususun *değerler ve değer eğitimi* olduğunu belirtmiştir.

Alanyazında, 2018 yılında yenilerek uygulanmaya başlanan öğretim programlarının değerler açısından inceleyen çalışmalara rastlamak mümkündür (Bektaş ve Zabun, 2019; Beldağ, 2019; Demirci Güler ve Açıkgöz, 2019; Esemem ve Sadioğlu, 2019; Genç, 2018; Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Kart, Çalışkan, Torunoğlu ve Şahin, 2019; Özdemir, 2017; Özer ve Çam Aktaş, 2019; Temiz, 2019; Temiz, 2020; Ulusoy, 2019; Uzunkol, 2019). Bu çalışmalara bir bütün olarak bakıldığında bazı öğretim programlarının değerler açısından incelenmesini konu edildiği görülmektedir. Ancak ilkököl ve ortaokula yönelik hazırlanan öğretim programlarının genelinde değerlerin yerini araştıran çalışmalara ise rastlanamamıştır. Bu durum öğretim programlarının Türkiye’de temel eğitime yönelik hazırlanan ve halen uygulanmakta olan farklı öğretim programlarındaki değerlerin yer alma durumunun belirlenmesi ve öğretim programlarında değerlere yüklenen anlamın değerlendirilmesini ortaya koyacak bir çalışmaya ihtiyacın olduğunu göstermektedir. Bu çalışma ilkököl ve ortaokula yönelik hazırlanan öğretim programlarında değerlere yüklenen anlam ile bu öğretim programlarında yer alan değerleri belirlemesi açısından önem arz etmekte ve bu araştırmanın alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, MEB tarafından güncellenen, ilk halleri 2017’de yayımlanmaya başlanan ve 2018 yılında nihai şekli verilen ilkököl ve ortaokullara ait öğ-

retim programlarında değerlerin yer alıp almama durumunun belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) 1-8. sınıflar için hazırlanmış olan öğretim programlarının değer kavramına yüklediği anlamlar, öğretim programlarındaki genel ve özel amaçlarda değerlere yer verilip verilmeme durumu ve programlarda hangi değerlerin yer aldığı incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma, nitel yöntemde olup durum çalışması ile desenlenmiştir. Nitel durum çalışması birimi, kendi bağlamında bütünlemesine, derinlemesine, detaylıca açıklamaya çalışır ve durum bir kişi, bir olay veya bir program olabilir (Patton, 2014).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Türkiye’de temel eğitim (ilkokul ve ortaokul) kademesinde uygulanmakta olan öğretim programlarından doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi nitel araştırmalarda önemli bir veri toplama kaynağı olup önceden oluşturulmuş kayıt ve belgelere dayalı veri toplama (Ocak, 2020). Forster’e (1995) göre doküman incelemesinin beş aşaması olup ilk aşama dokümanları elde etme, ikinci aşama özgünlüğü kontrol etme, üçüncü aşama dokümanların anlaşılması, dördüncü aşama veriyi analiz etme ve son aşama verinin kullanımınıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk aşama olan “dokümanlara ulaşma” basamağında, MEB’in ilkokul ve ortaokullara yönelik hazırlanmış olduğu 2018-2019 eğitim öğretim yılı için tüm sınıflar için uygulanmasını kabul ettiği ve halen uygulanmakta olan 30 öğretim programı tespit edilmiştir. Araştırmanın veri kaynağını oluşturan bu programlar, <http://mufredat.meb.gov.tr> sayfasında bulunan “Beden Eğitimi ve Spor, Bilim Uygulamaları, Beden Eğitimi ve Oyun, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Drama, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Fen Bilimleri, Halk Kültürü, Hayat Bilgisi, Müzik, Hukuk ve Adalet, İletişim ve Sunum Becerileri, İngilizce, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Okuma Becerileri, Medya Okuryazarlığı, Matematik, Matematik Uygulamaları, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Sosyal Bilgiler, Peygamberimizin Hayatı, Satranç, Şehrimiz..., T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Temel Dinî Bilgiler, Teknoloji ve Tasarım, Yazarlık ve Yazma Becerileri, Türkçe ve Trafik Güvenliği,” dersi öğretim programlarıdır. İkinci aşama olan özgünlüğü kontrol etme aşamasında MEB tarafından oluşturulan genel erişime açık yukarıda belirtilen web sayfasından dokümanların asıllarına ulaşılmıştır. Dokümanları anlama aşamasında dokümanların belirli bir sistemde incelenmesi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesi aşamasında veriler içerik analizine uygun olarak incelenmiştir. Dokümanların araştırmada tek başına bütün veri setini oluşturması durumunda, eldeki dokümanların araştırma amacına uygun olarak kapsamlı bir şekilde içerik analizinin yapılması gereklidir ve bu dokümanların analizinde verilerden örneklem seçimi, kategorilerinin geliştirilmesi, analiz biriminin belirlenmesi ile sayısallaştırma basamakları takip edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretim programlarından ilkokul ve ortaokul için hazırlanan ve yukarıdaki satırlarda isimleri belirtilenler örneklem olarak seçilmiştir. Kategorilendirme işlemi aynı içerikle ilişkili verilerin bir araya getirilmesidir (Ekiz, 2009). “Kategorilerin geliştirilmesi” aşamasında örnekleme alınan öğretim programlarının yapısındaki öğeler kategori olarak değerlendirilmiştir. Analiz birimi ise her bir program için “sözcük ve içerik” olarak belirlenmiş, bunun için sözcük analiz biriminde “değer” kavramı belirlenmiş ve “değer” kavramıyla doğrudan bağlantılı içeriklerin tespiti yapılmıştır. “Değer” sözcüğünün kullanımındaki anlamların belirlenebilmesi için “içerik” dikkate alınmıştır. Veri analizindeki son aşama olan sayısallaştırmada sayısallaştırma işlemi yapılmadan sonuçlar düz yazı olarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda bulguların sunumunda sayısallaştırma yapılmadan gerekli görülen durumlarda tablolarla sunulmuştur. Doküman incelemesinin beşinci ve son aşaması olan “veriyi kullanma” basamağında ise verilerin kullanımında dokümanların ne derece doğru yorumlandığına ve araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini arttırmak için yanlış yorumlamalara yer verilmemesine dikkat edilmiştir. Araştırmada inandırıcılık için Yıldırım ve Şimşek’in (2013) nitel araştırmalarda önerdiği “uzman incelemesi”, araştırmanın aktarılabilirliği için ise “verilerin doğasına olabildiği ölçüde sadık kalınmak suretiyle aktarılması” anlayışına bağlı kalınarak “ayrıntılı betimleme” yaklaşımı kullanılmış, gerekli yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, ilkokul ve ortaokul (2018) öğretim programlarında; (1) değerlere yüklenen anlam, (2) genel amaçlar ve özel amaçlarda değerler, (3) yer alan değerler başlıkları altında verilmiştir.

İlkokul ve Ortaokul (2018) Öğretim Programlarında Değerlere Yüklenen Anlam

Öğretim programlarında değerler kavramına yüklenen anlam her programda bulunan “Öğretim Programlarının Perspektifi” başlığı altında yer alan “*toplumumuzun milli ve manevi kaynaklarından damıtılarak düünden bugüne ulaşmış ve*

yarınlara aktaracağımız öz mirasımızdır” ifadesinde açıkça görülmektedir. Değerlere yüklenen anlamların başında toplumun milli ve manevi kaynaklarından elde edilmesi ile bunun korunup gelecek nesillere aktarılması gereken miras olması gelmektedir. İncelenen 30 öğretim programından 27’si “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları” başlığını taşımaktadır. Bu başlıkta programların yapısına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu başlık altındaki içerikte, öğretim programlarının özünde değerlere yapılan vurgu açıkça belirtilmiş, programlarının yapısı oluşturulurken değer kazandırma işinin de amaçlananlar arasında olduğu ve programların sadece bilgi aktarma şeklinde yapılandırılmadığı *değerleri ve becerileri kazandırmayı hedeflediği* ifade edilmiştir. Öğretim programlarının yapısındaki temel unsurlardan birisi olan “kazanım” kavramının açıklanmasında da değerlerle ilişki kurulmuş, öğretim programlarındaki kazanımların yapısının beceri ve yetkinlikle birlikte değerlerden oluştuğu belirtilmiştir.

Öğretim programlarında değer kavramına yüklenen anlam, MEB’in (2017) yaptığı açıklamada ifade ettiği “önceki programlardan farklı olarak yeni müfredatların *ana odağını* değerler ve değer eğitiminin” oluşturması açıklamasında da görülmektedir. Bu açıklamaya göre değerler ve değerler eğitimi hazırlanan müfredatlar için önemli kaynaklardan birisidir. Öğretim programlarındaki başlıklardan birisi olan “Öğretim Programlarının Perspektifi” başlığında, öğretim programlarının “değerler ile bütünleşik bir şekilde” kurgulandığı bir kez daha vurgulanmış, değerler ile yetkinlikler birbirini tamamlayan parçalar olarak belirtildikten sonra her ikisinin bilgiler, beceriler ve davranışlar arasında bütünlüğü sağlayan bağlantıları ve değerlerle yetkinliklerin birbirlerinden ayrılmayacak bir biçimde “teori-pratik bütünlüğündeki asli parçayı” oluşturduğu belirtilmiştir. “Öğretim Programlarının Perspektifi” başlığının içerisinde ayrıca “Değerlerimiz” şeklinde bir alt başlığa yer verilmiş ve burada öğretim programlarının değerlere yüklediği anlam, eğitim sistemindeki önemi üç madde ile ifade edilmiştir. Bu üç maddede vurgulananlar ise değerlerin, öğretim programlarının görünümünü meydana getiren ilkeler toplamı olması, köklerinin gelenekler ve dün içerisinde, gövdesinin ve dallarının bu köklerden beslenecek şekilde bugün ve yarınlara uzanan bir yapı sergilemesi, temel insani özellikleri oluşturması ve hayatta karşılaşılan sorunlar ile baş etmede harekete geçmeyi sağlayan gücün kaynağı olmasıdır.

Öğretim programlarında değerlerin eğitim sistemindeki yerine de yer verilmiş, bu konuda eğitim sisteminin sadece akademik olarak başarılı ve belirlenen bilgileri, becerileri, davranışları edindiren bir yapı şeklinde düşünülmemesi gerektiği, asıl olan görevinin “temel değerleri benimseyen bireyleri yetiştirme” olduğu belirtilmiştir. Öğretim programlarındaki değerlerin ayrıca bir program içerisinde yer almadığı; öğrenme alanları, üniteler, konular olarak da görülmemesi gerektiği bütün öğretim programları için “*nihai amacı ve ruhu*” şeklinde görülerek öğretim programlarının hepsinin her birimi içerisinde yer verildiği açıklanmıştır.

Öğretim programlarında, “Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” bölümü içerisinde programların uygulayıcıları ile ders kitabı yazarlarına dikkat etmeleri gereken konular hakkında bilgiler verilmiştir. Öğretim programlarının tamamında olmasa da bazılarında bu başlık altında değer ifade-sine rastlanmaktadır. Bu başlık altında değerlere yüklenen anlam ve vurgulanan değerler aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Programlarının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar Başlığında Değerler

Öğretim Programı	Başlık Altındaki İçerikte Değerlere Yüklenen Anlam	Vurgulanan Değerler
Beden Eğitimi ve Spor	Öğrenme öğretme sürecini yönlendiren temel ilkelerden birisi “evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmesi” ilkesidir	Evrensel ve toplumsal değerler
Beden Eğitimi ve Oyun	Öğrenme öğretme sürecini yönlendiren temel ilkelerden birisi “evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmesi” ilkesidir	
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	Programın uygulanmasında değerlerin öğrenciler tarafından kazanılmasına özen gösterilip bütün kazanımların ilgili değerler ile eşleştirilerek örtük program anlayışıyla derslerin işlenmesi	Belirtilmemiş (sadece ilgili değerler olarak ifade edilmiş)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Öğrencilerin zihninde “sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendiren; vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik gibi millî birlik ve beraberliği pekiştiren değerlerin” güçlü bir şekilde yer etmesine özen gösterilmesi	Sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağları ile millî birlik ve beraberliği pekiştiren değerler
Fen Bilimleri	Öğretim uygulamalarında evrensel ahlak değerleri ile millî ve kültürel değerlerin benimsenmesinin sağlanması	Evrensel ahlak değerleri ile millî ve kültürel değerler
Görsel Sanatlar	Değerlerin öğrenciler tarafından kazanımların içeriğine göre açık veya örtük bir şekilde benimsenmesinin sağlanması	
Hayat Bilgisi	Programın uygulanmasında değerlerin öğrenciler tarafından kazanılmasına özen gösterilmesi, bütün kazanımların ilgili değerler ile eşleştirilip örtük program anlayışı ile derslerin işlenmesi	
İletişim ve Sunum Becerileri	Sunum performansları için konu belirlenirken değerlerimizden de faydalanılması	Belirtilmemiş (sadece değer ifadesi kullanılmış)
Satranç	Programın uygulanmasında bütün kazanımların ilgili değerlerle eşleştirilmesi	
Şehrimiz...	Değer ve becerilerin, öğrenme alanlarına konu olan kent kültürü ürünleri etrafında ortaya çıkan uygulamalardan hareketle verilmesi ve özellikle şehre özgü mahalli değerlere vurgu yapılması	
Trafik Güvenliği	Programın uygulanmasında değerlerin öğrenciler tarafından kazanılmasına özen gösterilmesi, bütün kazanımların ilgili değerler ile eşleştirilerek örtük program anlayışıyla derslerin işlenmesi	

İngilizce	Ders kitabı yazarlarıyla materyal geliştiren kişilerin programdaki değerler ile örtük bir şekilde ifade edilen değerleri dikkate alması	Belirtilmemiş (örtük değerler de işe katılmış)
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	Öğrencilerin millî, manevî, kültürel, insani ve evrensel değerlerinin öğretmen tarafından pekiştirilmesi	Millî, manevî, kültürel, insani, evrensel değerler
Matematik	Programın öne çıkardığı konulardan birisi esneklik, estetik, eşitlik, adalet ve paylaşım gibi değerlerin uygun kazanımlar ile ilişkilendirilmesinin yapılmasıdır	Esneklik, estetik, eşitlik, adalet ve paylaşım
Müzik	Programın uygulanmasında değerlerin öğrenciler tarafından kazanılmasına özen gösterilerek bütün kazanımların ilgili değerler ile eşleştirilmesinin yapılması ve örtük program anlayışı ile derslerin işlenmesinin sağlanması ayrıca millî ve manevî değerleri yansıtan marşlarda Sosyal Bilgiler vb. derslerle ilişkilendirmelerin kesinlikle yapılması	Millî ve manevî değerler
Okuma Becerileri	Seçilen metinlerde aranan niteliklerden birisi “millî, manevî ve evrensel değerleri yansıtmaları”dır	Millî, manevî ve evrensel değerler
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Öğrencilerin millî, manevî ve evrensel değerlerinin öğretmen tarafından pekiştirilmesi	Millî, manevî ve evrensel değerler
Oyun ve Fiziki Etkinlikler	Programın dayandığı temel ilkelere birisi evrensel ve toplumsal değerlerdir	Evrensel ve toplumsal değerler
Sosyal Bilgiler	Değer ve becerilerin kazanımlarla birebir ilişkilendirilmesi söz konusudur. Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer veya becerilerin uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmesi gerekir	Belirtilmemiş (sadece değerleri ifadesi kullanılmış ve değer-beceri birlikteliği vurgulanmıştır)
Teknoloji ve Tasarım	Öğrencilerin Öğretim Programında Değerler Eğitimi başlığında geçen değerleri kazanmasına özen gösterilmesi, tüm kazanımların ilgili değerlerle eşleştirilmesi ve değerlerin örtük program anlayışından hareketle işlenmesi	Belirtilmemiş (değerler eğitimi başlığındaki değerlere atfı yapılmış ancak programda “Değerler Eğitimi” başlığına da yer verilmemiştir)
Türkçe	Alanda yaygın olarak kabul gören yazarlar ve eserler, edebî ve kültürel değer taşıyan metinlerin ders kitabına alınması	Kültürel değer

Tablo 1’de görüldüğü gibi incelenen öğretim programlarının 21’inde uygulayıcılardan ve kitap yazarlarından değerler konusuna ayrıca dikkat edilmesi istenmiştir. Değerlerin uygun kazanımlarda ilişkilendirilip verilmesi hemen hemen yukarıdaki tabloda belirtilen öğretim programlarında ifade edilirken bazı programlarda örtük değerlerin de kazandırılması istenmiştir. Programları uygulayanlar, ders kitabı ve öğretim materyali hazırlayanların dikkat etmesi gereken hususlar içerisinde sayılan değerlerin içeriğinde ise “evrensel ve toplumsal değerler”, “millî, manevî değerler”, “kültürel değerler” ifadeleri daha sıklıkla yer almıştır.

İncelenen 30 programdan 3'ünde "MEB Öğretim Programları" başlığına yer verilmemiş bunun yerine "Öğretim Programının Temel Felsefesi" başlığı yer almıştır. Bu başlığı barındıran üç programdan ilki olan Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programı'nda bilginin zihinsel yapılanma sürecinde bireyin içinde bulunduğu değerlerin etkisi ifade edilmiştir. Diğer iki programdan ilki olan İngilizce dersi programında müfredatın değer eğitimi ile ilgili olarak gözden geçirildiği belirtilmiş; Şehrimiz... Dersi Öğretim Programında da aynı başlıkta eğitim kavramının tanımında millî, manevî ve kültürel değerler yer almıştır.

İlkokul ve Ortaokul (2018) Öğretim Programlarındaki Genel ve Özel Amaçlarda Değerler

Öğretim programlarının çoğunda "Öğretim Programlarının Amaçları" başlığına yer almıştır. Buradaki amaç maddelerinin üçüncüsünde "Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevî değerleri benimsemiş" olmaları, dördüncüsünde ise "Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevî değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş" olmaları belirtilmiş ve bu iki amaçta da değerlere vurgu yapılmıştır. 2018 öğretim programlarının her birisinde "özel amaçlar" belirlenmiş ve derse özgü bu amaçlar içinde de değerlere yer verilmiştir. Tablo 2'de değerlerin özel amaçlarda yer alması gösterilmiştir:

Tablo 2. Öğretim Programlarındaki Özel Amaçlarda Değer İfadeleri

Öğretim Programı	Özel Amaçlarda Geçen İfade	Vurgulanan Değerler
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	"Öğrencilerin ahlaki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri amaçlanmaktadır."	Ahlaki değerler
Beden Eğitimi ve Spor	"Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrar."	
Beden Eğitimi ve Oyun	"Kültürel birikimimiz ve değerlerimizle ilgili; a) Kültürümüze ve başka kültürlerle ait geleneksel oyunlar ile dansları tanır ve uygular b) Bayram, kutlama ve törenlere isteyerek katılır amaçlarına ulaşılır."	Belirtilmemiş
Oyun ve Fiziki Etkinlikler	Kültürel birikimimiz ve değerlerimizle ilgili "a) Kültürümüze ve başka kültürlerle ait geleneksel oyunlar ile dansları tanır ve uygular b) Bayram, kutlama ve törenlere isteyerek katılır" amaçlarına ulaşılması	
Drama	Öğrencinin drama yoluyla "değerlere uygun davranışlar" geliştirmesi	
Fen Bilimleri	"Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak."	Evrensel ahlak, millî ve kültürel değerler
Bilim Uygulamaları	"Evrensel ahlak, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak"	

Hayat Bilgisi	“Programın asıl amacı; temel yaşam becerilerine sahip...yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen...bireyler yetiştirmektir. Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur. Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir. Ülkesini sever, tarihi ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.”	Yaşanılan toplumdaki değerler, Millî, manevi ve insani değerler, Tarihi ve kültürel değerler
İletişim ve Sunum Becerileri	Öğrencinin toplumsal değerleri içselleştirerek iletişim kurduğu kişilerin kültürel farklılıklarını dikkate almasını sağlama ve millî, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermesini sağlama	Toplumsal değerler, Millî, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerleri
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	“İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğrencilere kavramsal bilginin öğretilmesinin yanında insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. İnsani değerleri benimseyen, Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.”	İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerler, İnsani değerler
Okuma Becerileri	“Millî, manevi ve evrensel değerlere önem vermelerini sağlamak.”	Millî, manevi ve evrensel değerler
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	“... Atatürk ilke ve inkılaplarının esas aldığı değerleri yaşatmaya istekli olmaları...Türkiye Cumhuriyeti vatanı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip, millî, manevi ve evrensel değerleri benimseyen birer vatandaş olarak yetişmeleri...Dersin doğasına uygun olarak millî, manevi, insani ve evrensel değerlere yer verilmiştir.”	Atatürk ilke ve inkılaplarının esas aldığı değerler, Millî, manevi ve evrensel değerler, Millî, manevi, insani ve evrensel değerler
Sosyal Bilgiler	“Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları, Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri”	Demokratik, laik, millî ve çağdaş değerler, Millî, manevi ve evrensel değerler
Yazarlık ve Yazma Becerileri	“Millî, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî ve evrensel duygu ve düşüncelerini güçlendirmektir.”	Millî, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerler

Tablo 2’de de görüldüğü gibi öğretim programlarından 14’ünün özel amaçlarında değerlerle ilgili ifadeler yer almıştır. Özel amaç maddeleri arasında değer ile bağ kuran 4 öğretim programında (Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Beden Eğitimi ve Spor, Drama, Beden Eğitimi ve Oyun) değerlerin türü belirtilmeden genel bir ifade ile “değerler” ya da “değerlerimiz” ifadeleri kullanılmıştır. Özel amaçlarda yer alan değer türlerine bakıldığında; millî değerler ifadesi 9, manevi değerler ifadesi 7, kültürel değerler ifadesi 5, evrensel değerler ifadesi 4, ahlaki değerler ifadesi 3, tarihi değerler ifadesi 3, toplumsal değerler ifadesi 2, sosyal, estetik ve sanatsal

değerler ifadesi 2, aile değeri ifadesi 1, Cumhuriyet değerleri ifadesi 1, Atatürk ilke ve inkılaplarının esas aldığı değerler ifadesi 1, demokratik, laik, millî ve çağdaş değerler ifadesi 1, evrensel ahlak değerleri ifadesi 1 ve insani değerler ifadesi 1 öğretim programında yer almıştır.

İlkokul ve Ortaokul (2018) Öğretim Programlarında Yer Alan Değerler

İncelenen öğretim programlarından 22'sinde "Değerlerimiz" şeklinde bir başlığa yer verilmiştir. Bu başlık altında toplumun geleceğinde değerleri kazanmış bireylerin önemi, eğitim sistemi içerisinde öğretim programlarına düşen görev ve öğretim programlarının esas görevinin temel değerleri benimseyen bireyleri yetiştirme olduğu ifade edildikten sonra "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" şeklinde 10 kök değer belirtilmiştir. Kök değerler, incelenen bütün öğretim programlarında yer almaktadır. Yalnız ayrıca "değerler eğitimi" başlığına yer verilen "Hukuk ve Adalet" ile "Şehrimiz..." derslerine ait öğretim programlarında "kök değer" ifadesi geçmemekle birlikte değerler arasında kök değerlere de rastlanmaktadır. Öğretim programlarında dikkat çeken konulardan birisi kök değerler dışında bazı derslerde "derse özgü değer"lerin belirlenmiş olmasıdır. Derse özgü değerlerin yer aldığı öğretim programları ve bu derslere ait "derse özgü" değerler Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Öğretim Programlarında Derse Özgü Değerler

Öğretim Programı	"Değerler Eğitimi" Başlığına Yer Veren Programlarda Derse Özgü Değerler
Halk Kültürü	Aile birliğine önem verme, alçakgönüllülük, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık (kültürel mirasa duyarlılık), estetik, güven, merhamet, misafirperverlik, paylaşma, tasarruf, vefa
Hukuk ve Adalet	Adalet, bağımsızlık, barış, bilimsellik, cesaret, dayanışma, duyarlılık, doğruluk, dürüstlük, eşitlik, güven, merhamet, özgürlük, özgüven, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, tarafsızlık, vicdanlı olma, yardımseverlik
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	Açık fikirlilik, adalet, arkadaşlık, dostluk, eşitlik, paylaşma, sevgi, aile birliğine önem verme, duyarlılık, güven, sabır, sorumluluk, saygı, özgürlük
Medya Okuryazarlığı	Aile içi iletişime duyarlılık, alçakgönüllülük, arkadaşlık, nesnellik, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, etik, farkındalıklara saygı, iş birliği, özel hayata (mahremiyete) saygı, öz kontrol, öz saygı, paylaşma, sabır, sevgi, sorumluluk, özgürlük, özgüven, vatanseverlik, yardımseverlik
Sosyal Bilgiler	Adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik
Şehrimiz...	Adalet, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, eşitlik, özgürlük, paylaşma, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımlaşma
Trafik Güvenliği	Bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğal çevreye duyarlılık, sabır, saygı, sorumluluk, yardımseverlik

Tablo 3'te görüldüğü gibi kök değerlerden bazıları aynı zamanda derse özgü değerler olarak da belirlenmiştir. Tablo 3'te belirtilen derse özgü değerler yanında "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" başlığına yer verilen programlardan üçünde (İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Şehrimiz..., Hukuk ve Adalet) ilkökul ve ortaokulda değerler eğitiminin amacı, rolü, önemi, öğretmene düşen görev hakkında da bilgi verilmektedir. Bunlardan Hukuk ve Adalet ile Şehrimiz... dersi öğretim programlarında değer eğitiminin esas amacından birisi bireylerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli olacak şekilde bir kişilik gelişimi sağlama; Şehrimiz... Dersi Öğretim Programında değerlerin bireyin tutumları ve davranışlarını şekillendirmede önemli bir rolünün olduğu ifade edilmiştir. Hukuk ve Adalet dersine ait öğretim programında değerlere öğrencilerin ahlaki gelişimlerini bütünüyle destekleme işlevi yüklenerek değerlerin kültürün devamlılığı için eğitim süreçlerinde kazandırılmasının ve yeni nesillere aktarılmasının öneminden bahsedilmiştir. Bu programda değerleri kazandırma sürecinde öğretmenin rolü de "rehber" olarak ifade edilmiş; bu rehberlikte "iyi ve doğruları model olma yanında etkinlikler şeklinde" vermesi istenmiştir. Bu programda ayrıca değerlerin örtük olarak verilmesi de istenmiş, bu konuda evrensel hukuk değerleri öğrenciye hissettirilmek suretiyle örtük olarak kazandırılmaya çalışılacağı belirtilmiştir. Şehrimiz...dersinin öğretim programında ise değerler eğitiminde öğretmenlerin bu konudaki farkındalığının yanında yeterliliği ve becerisinin olmasına önem verilmiştir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersine ait öğretim programında yer alan değerler eğitimi programındaki değerler, insanların bir arada yaşamalarındaki birey, toplum ve devlet ilişkilerini güçlendirme ve düzenlemeyi sağlayan yapılar olarak kabul edilmiştir. Halk Kültürü, Medya Okuryazarlığı, Sosyal Bilgiler ve Trafik Güvenliği dersine ait öğretim programlarında "Değerler Eğitimi" başlığındaki içerikte yukarıdaki tabloda gösterilen derse özgü değerler maddeler halinde yazılmış başka bir açıklama yer almamıştır.

Öğretim programlarında, kök değerler ve bazı dersler için belirlenen derse özgü değerler dışında, bazı öğretim programlarında kazanımlar ve açıklamalarında bazılarında ise ünite veya öğrenme alanlarında değerler ve değerlere ilişkin ifadeler yer almıştır. Örneğin Görsel Sanatlar dersinin öğretim programında sınıflara göre kazandırılması gereken değerler 1. sınıf için saygı, sevgi, dostluk, vatanseverlik, yardımseverlik ve sorumluluk; 2. sınıf için adalet, sevgi, saygı, dostluk, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik ve öz-denetim; 3. sınıf için adalet, sevgi, saygı, dostluk, sabır, sorumluluk ve vatanseverlik; 4. sınıf için adalet, saygı, sevgi, yardımseverlik ve dürüstlük; 5. sınıf için adalet, dostluk, yardımseverlik, saygı, sevgi, sorumluluk ve dürüstlük; 6. sınıf için adalet, saygı, sorumluluk, öz-denetim ve vatanseverlik; 7. sınıf için saygı, dostluk, sorumluluk ve 8. sınıf için sevgi, saygı, dostluk, sorumluluk, yardımseverlik ve adalet değerleri olmak üzere

belirtilmiştir. Kazanım açıklamasında değerlere yer verilen programlardan örnek vermek gerekirse Müzik Dersi Öğretim Programı'nda “öğrenilen müzikler aracılığıyla milli ve manevi bilinç kazanır” kazanımının açıklamasında “*vatanseverlik değeri ile ilgili bilinç kazandırılır*” ifadesine yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersine ait müfredat programında ise her bir sınıf düzeyindeki öğrenme alanlarında hangi değerlerin verilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Kazanımlarında ve öğrenme alanlarında değerlerin belirtildiği öğretim programlarının bazılarında ise hangi değer olduğu belirtilmeden ilgili değerle bağlantı kurulması istenmiştir. Örneğin, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersine ait müfredat programındaki dört kazanımın açıklanmasında “değer” kavramı kullanılmıştır. Bu ifadelerde değerlerle ilgili genel ifadeler kullanılmış (“İnsanı insan yapan değerlere odaklanılır” ifadesinde olduğu gibi), değerlerin içeriğinin neler olduğunun belirlenmesi öğretmene bırakılmıştır.

Öğretim programları incelendiğinde kök değerler yanında açık ya da örtük şekilde derse özgü değerlerin belirtilmesi söz konusu iken her bir değere ilişkin açıklayıcı bilgilere ve tutumlara yer verilmemiştir. Ancak öğretim programlarında yer almasa da 18 Temmuz 2017'de MEB tarafından yapılan basın toplantısı için hazırlanan metinde değerlerin ilişkili oldukları tutum ve davranışlar belirtilmiştir. Buna göre değerlerle ilişkili tutumlar ve davranışlar şunlardır:

Adalet değeri için belirlenen tutum ve davranışlar eşit davranma, adil olma ve paylaşma; dostluk değeri için belirlenen tutum ve davranışlar güven duyma, dayanışma, diğerkâmlık, sadık olma, yardımlaşma, anlayışlı olma ve vefalı olma; dürüstlük değeri için belirlenen tutum ve davranışlar doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma, açık ve anlaşılır olma; öz denetim değeri için belirlenen tutum ve davranışlar gerektiğinde özür dileme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, davranışlarını kontrol etme ve öz güven sahibi olma; sabır değeri için belirlenen tutum ve davranışlar tahammül etme, azimli olma ve beklemeyi bilme; saygı değeri için belirlenen tutum ve davranışlar başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, alçakgönüllü olma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumu, özellikleri ve durumunu gözetme; sevgi değeri için belirlenen tutum ve davranışlar fedakârlık yapma, güven duyma, vefalı olma, merhametli olma ve aile birliğine önem verme; sorumluluk değeri için belirlenen tutum ve davranışlar sözünde durma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme, tutarlı ve güvenilir olma, kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumluluk; vatanseverlik değeri için belirlenen tutum ve davranışlar toplumu önemseme, çalışkan olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlılık, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, dayanışma; yardımseverlik değeri için belirlenen tutum ve davranışlar ise işbirliği yapma, paylaşma, merhametli olma, cömert olma ve misafirperver olma (MEB, 2017:24).

Öğretim programları içerisinde Beden Eğitimi ve Oyun, Beden Eğitimi ve Spor ile Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi alt öğrenme alanlarından birisinin adı “Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz” şeklinde; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

dersinin altıncı sınıfına ait ünitelerinden birisinin adı “Temel Değerlerimiz” olarak belirlenmiş ve böylece değer ifadesi öğrenme alanı ve ünite ismi olarak da kabul edilmiştir. Ayrıca öğretim programlarının bazılarında ayrı bir başlık olarak “programa özgü beceriler” bölümü yer almaktadır. Bu bölümün yer aldığı iki öğretim programında ise değerlere vurgu görülmektedir. Bu programlardan Müzik dersi öğretim programının alana özgü beceriler kısmında öğrencilerde “*müziği milli ve manevi değerlerle ilişkilendirebilme becerisinin geliştirilmesi*” ve Şehrimiz... dersinin öğretim programında derse özgü temel becerilerin belirlenmesinde Türk milli ve manevi kültürü temel alınmakla birlikte geçmişten günümüze kent kültürüyle ilgili oluşan birikimler ve değerlerin esas alındığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

MEB tarafından güncellenen, ilk halleri 2017’de yayımlanmaya başlanan ve 2018 yılında nihai şekli verilen ilkökul ve ortaokullara ait öğretim programlarında değerlerin yer alıp almama durumunu belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, öğretim programlarında değerlere yüklenen anlam, öğretim programlarının genel ve özel amaçlarında değerlere yer verilme durumu ve öğretim programlarındaki değerler ortaya konulmuştur. Halen uygulanmakta olan 2018 ilkökul ve ortaokul öğretim programları “değer”ler esas alınarak hazırlanmış, programlar değerlerin kazandırılmasını kolaylaştırmayı amaçlamış, programlarda değerlere önem verilmiş, değerler sadece belirli dersler ile sınırlandırılmadan her dersin öğretim programında ele alınmıştır. Her bir kademede öğretim programlarında değerlere yer verilmesi, değerlerin bütün derslerde yer alması ve eğitim öğretim süreçlerinde değerler ile ilişkilendirmelerin yapılması önemlidir. Değerler eğitime dair açıklamalar, değerlere ait tutum ve davranış ifadeleri ile değerlerin öğretilmesinde dikkat edileceklerine ise her bir öğretim programında yer verilmediği ve bunların anlamlandırılmasının programların uygulayıcılarına bırakıldığı ortaya çıkmıştır.

Bireylerin düşünüş ve davranışları ile içinde yaşadıkları toplumda uyum ve birliği sağlamada büyük önem taşıyan değerlerin kazandırılmasında, pekiştirilmesinde ve nesiller arası aktarımında okullara büyük görevler düşmektedir. Okullar ise bu görevini hem derslerdeki öğrenme öğretme sürecinde hem de okul kültürü içerisinde farklı uygulamalarda (projeler, törenler, anma günleri, sosyal ve kültürel faaliyetler vb.) çeşitli yöntem ve yaklaşımları kullanarak gerçekleştirmektedir. Değerleri de içeren öğretim programları eğitim-öğretim faaliyetlerine yön veren resmi dokümanlardır. 2018 öğretim programlarında değerler bütün eğitim süreçlerinin “nihai amacı ve ruhu” olarak belirlenmiştir. İncelenen programlar içerisinde Şehrimiz... dersi için hazırlanan öğretim programında MEB’in eğitim politikaları ile önceliklerinde “millî, manevi, evrensel değerlere sahip” birey yetiştirme

vurgusu da yer almıştır (MEB, 2017b:4). Öğretim programlarında yer alan her bir başlık altında değer vurgusu görülmektedir. Bununla birlikte değerler öğretim programlarında ayrı başlıklar altında da yer almıştır.

Öğretim programlarının genelinde bütün öğretim programlarının perspektifinden bahsedildiği “Öğretim Programlarının Perspektifi” başlıklı bir bölüm yer almaktadır. Bu bölümde bütün öğretim programları için benimsenen değerlerin hangi anlama geldiği “Değerlerimiz” alt başlığında açıklanmıştır. Bu başlık altında da öğretim programlarının perspektifinin temel özelliklerinden birisi olarak kabul edilen değerlerin öğretim programlarında yer alma gerekçeleri açıklanmış, değerlerin farklı bir program adı altında belirlenmediği, bunun yanında değerlerin farklı bir öğrenme alanı, ünite ve konu şeklinde de görülmediği belirtilmiştir. Öğretim programlarında öğrenme öğretme sürecinde kök değerlerin esas alındığı göze çarpmaktadır. Bütün programlar için geçerli bu kök değerler yanında bazı öğretim programlarında “Öğretim Programında Değerler Eğitimi” başlığında derse özgü değerler de ifade edilmiştir. Böylece kazanımlardaki değerler hariç tutulduğunda temel eğitime (ilkokul ve ortaokul) devam eden bireylere okullarda verilmesi hedeflenen değerler öğretim programlarında, 10 kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) yanında açık fikirlilik, aile birliğine önem verme, aile içi iletişime duyarlılık, alçakgönüllülük, arkadaşlık, barış, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkan olma, cesaret, dayanışma, doğal çevreye duyarlılık, doğruluk, duyarlılık, estetik, etik, farkındalıklara saygı, güven, iş birliği, kültürel mirasa duyarlılık, merhamet, misafirperverlik, nesnellik, özel hayata (mahremiyete) saygı, özgürlük, özgüven, öz kontrol, öz saygı, paylaşma, tarafsızlık, tasarruf, vefa, vicdanlı olma değeridir.

21 öğretim programında uygulayıcıların ve kitap yazarlarının dikkat etmesi gereken hususlardan birisi olarak değerler konusu vurgulanmıştır. İncelenen 30 öğretim programından 27'sinde 4 madde şeklinde belirlenen genel amaçlar içerisinde “millî ve manevi değerleri benimseme” ve bunları benimsedikten sonra “yaşam tarzına dönüştürme” ifadesi yer almıştır. İncelenen programlardan 14'ünde “Özel Amaçlar” arasında doğrudan değerler ile bağlantı kurulmuş ve özel amaçlarda yer alan değer türleri içerisinde ise milli değerler (9 programda), manevi değerler (7 programda), kültürel değerler (5 programda) ve evrensel değerler (4 programda) daha sıklıkla ifade edilen değerler olmuştur. Bu değer türleri dışında daha az sıklıkla belirtilen değerler, ahlaki ve tarihî değerler (3 programda), toplumsal, sosyal, estetik ve sanatsal değerler (2 programda), aile, Cumhuriyet, Atatürk ilke ve inkılaplarının esas aldığı değerler, demokratik, laik, millî ve çağdaş değerler, evrensel ahlak değerleri ve insani değerler (1 öğretim programı) olmuştur. Ancak öğretim programlarının “Özel Amaçlar” başlığı altında daha az sıklık-

la ifade edilen değer türleri her bir dersin öğretim programlarındaki kazanımları incelendiğinde derse özgü kazanımlarla da ilişkili olarak yer aldığı görülmektedir. MEB (2017) değerlere ayrı bir program olarak yer vermediğini belirtmiş öğretim programlarının hepsinde ve her birimi içerisinde öğrenme alanları, üniteler ve konular arasında bulunduğunu belirterek öğretim programları için “nihai amacı ve ruhu” şeklinde görülmesini istemiştir.

Öğretim programlarının yedisinde (Halk Kültürü, Hukuk ve Adalet, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Medya Okuryazarlığı, Sosyal Bilgiler, Şehrimiz..., Trafik Güvenliği) ilgili programa ait “Değerler Eğitimi” başlığına yer verilmiş ve bu programlardan üçünde ise (İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Şehrimiz..., Hukuk ve Adalet) değerler eğitiminin amacı, rolü, önemi ve bu konuda öğretmene düşen görevler hakkında açıklamalar yapılmış, diğer öğretim programlarında değerler eğitime ilişkin bu konulardan bahsedilmemiştir. Öğretim programlarında değerler listesi yer almasına rağmen değerlerin nasıl kazandırılacağına dair açıklamalar ve örnek etkinlikler yer almamaktadır. Beldağ (2019) da temel eğitim ve ortaöğretim programlarında değer eğitimi anlayışını incelediği çalışmasında 2018 öğretim programlarının değerler eğitimi yaklaşım, yöntemlerine ve uygulama örneklerine yer vermediğini belirtmektedir. Uzunkol (2019), 2005 ve 2009 programlarında değerler eğitimi ile bilgilendirmeler yer alırken 2018 programlarında sadece üzerinde durulması gereken değerlere yer verildiğini ifade etmektedir. Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2018) 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programında önceki programlardan farklı bir şekilde değerlere genel ifadelerle yer verildiğini, Esemen ve Sadioğlu (2019) aynı programda ulusal değerlerle ilgili kazanımların bazı üniteler içerisinde yüzeysel bir biçimde yer aldığını, Özer ve Çam Aktaş (2019) bu programdaki kazanımların değerlerle açık bir biçimde ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca öğretim programlarında yer almasa da MEB kök değerlerle ilişkili tutum ve davranışlara yer vermiştir (MEB, 2017).

Yukarıda belirtilenlerin dışında öğretim programlarında ifade edilen bazı değerlerin içeriğinin neleri kapsadığı belirtilmemiş ve değerlerin içeriğine girebilecek tutum ve davranışların belirlenmesi program uygulayıcılarına bırakılmıştır. Böyle bir durum öğretmenler ve programı uygulama görevi olanların değerler eğitimiyle ilgili eğitilmelerini gerekli kılmaktadır. 2018 öğretim programlarında değerler ve değerler eğitimi konusuna verilen önemden hareketle, programın uygulanmasında bütünlük sağlanması ve uygulayıcılar için yol gösterici olması amacıyla öğretim programlarındaki değerlerin açıklanmasına daha ayrıntılı yer verilmesi, bu değerlerin içerdiği tutum ve davranışların öğretim programlarında belirtilmesi, değerler eğitimi ile ilgili bilgilendirmelerin yapılması, kazanımlar ve öğrenme-öğretme süreçleriyle ilişkilendirilmelerin nasıl yapılacağına dair bilgi ve

örneklerin programlara konulması önerilmektedir. Öğretim programlarında yer alması da sadece kök değerlerle ilişkili tutum ve davranışların neler olduğu MEB dokümanlarında belirlenmiştir (MEB, 2017). Kök değerler için yapılan bu ilişkilendirmenin öğretim programlarında açıklamalı olarak yer verilmesi ve öğretim programlarındaki diğer değerler için de ilişkilendirmelerin yapılması önerilebilir. 2018 öğretim programlarının bazılarında hangi değerlerin hangi üniteye ya öğrenme alanında verileceği belirtilmiş olup değerlerin öğrenme alanlarına göre dağılımının bütün öğretim programları için yapılması da önerilebilir. Programlarda “milli ve manevi” değerlere özel bir önem atfedilmiş olmasından hareketle, programların uygulanmasında birlik sağlanması için her bir öğretim programında milli ve manevi değerlerin neler olduğunun belirtilmesi ve açıklamalarına yer verilmesi de önerilmektedir.

Kaynakça

- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Akyüz, Y. (1998). Cumhuriyetin başında Türk çocuğunun “yaşam ilkeleri”ne ilişkin orijinal bir belge ve bazı yabancı örnekler. B. Onur (Yay. Haz.). *Cumhuriyet ve çocuk II. ulusal çocuk kültürü kongresi bildirileri içinde* (s. 56- 70). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Alabaş, R. (2018). Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilk mekteplerde insani ve toplumsal değerler eğitimi: Resimli, yeni müsahabât-ı ahlâkiye ve medeniye ders kitabı örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 18(36), 55-87.
- Alabaş, R. (2019a). Moral values in school textbooks during the second constitution and early republican periods: The case of the lectures on morality. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 73-86.
- Alabaş, R. (2019b). *Cumhuriyet ve çocuk bir sosyalleşme aracı olarak çocuk dergileri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: 1924 ilk mektepler müfredat programı. *İlköğretim Online*, 10(2), 714-734.
- Barış, A. ve Yolcu, H. (2019). Okul yöneticilerinin okul güvenliğine ilişkin algılarının değerlendirilmesi: Kastamonu ili örneği. *Turkish Studies*, 14(4), 2117-2145.
- Bektaş, Ö. ve Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması: Türkiye ve Fransa. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 247-289.
- Beldağ, A. (2019). Öğretim programlarında değerler eğitimi. S. Z. Genç ve A. Beldağ (Ed.). *Karakter ve değer eğitimi içinde* (s. 135-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirci Güler M. P. ve Açıkgöz, S. N. (2019). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programının sorumluluk kazanımlarına yer vermesi bakımından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 391-419.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (6. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekiz, D (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkal, M. E., Baloğlu, B. ve Baloğlu, F. (1997). *Ansiklopedik sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: Der yayınları.

- Ersoy, E. (2006). *Değer farklılaşmalarının sosyolojik boyutu: Malatya örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Esemen, A. ve Sadioğlu, Ö. (2019). 2018 tarihinde yenilenen hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarında ulusal değerler. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1), 14-27.
- Fichter, J. (2001). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Ankara: Atilla Kitapevi.
- Genç, S. (2018). Görsel sanatlar eğitiminde kök değerler. *Turkish Studies*, 13(11), 543-560.
- Gurbetoğlu, A. (2007). II. Meşrutiyet dönemi çocuk dergilerinde ahlak eğitimi ve ahlaki değerler (1908-1918). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-101.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar: Ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme* (2. bs.). İstanbul: Ötügen Neşriyat.
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kağan, M. (2020). Değerlerin tanımı ve sınıflandırılması. M. Kağan ve N. Yılmaz (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi* içinde (s. 29-41). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kamer, S.T. (2019). *Eğitimin sosyal ve kültürel temelleri kavramlar, olgular ve olaylar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kamer, T. ve Alabaş, R. (2017). Ahlak terbiyesi kongresi ve basına yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 821-848.
- Karasu Avcı, E. ve İbret, B.Ü. (2016). Vatansızlık değerine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2501-2518.
- Karasu Avcı, E. ve Ketenoglu Kayabaşı, E. Z. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56.
- Kart, M., Çalışkan, N., Torunoğlu, H. ve Şahin C. (2019). İlkokul öğretim programlarında değerler (2005 ve 2017). Ş. Çınkır (Ed.), *EJERCongress 20109 bildiri kitabı* içinde (s.1616-1624). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayhan, E., Aslan Bağcı, Ö. ve Erişen, Y. (2019). Sıbyan mektepleri ile okul öncesi öğretim programlarında değerler eğitimi. *İlköğretim Online*, 18(3), 990-1013.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). 18. Millî eğitim şûrası eğitimde 2023 vizyonu. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Şehrimiz... dersi öğretim programı (ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=242> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). 19. Millî eğitim şûrası kararları https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. *Resmî Gazete* (Sayı:14574). 24 Haziran 1973 <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ocak, G. (2020). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama yolları. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 217-272). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Oğuz, S. ve Sözcü, U. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medya kullanımının değerler üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 617-634.
- Özdemir, K. (2017). Tarih dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4, 240-257.
- Özer, M. ve Çam Aktaş, B. (2019). Değerler eğitimi devamlılığı: Okul öncesi eğitim programından hayat bilgisi öğretim programına. *İlköğretim Online*, 18(1), 389-405.
- Özkan, R. ve Soylu, A. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerler (Niğde il örneği). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(2), 1253-126.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Polat, Ü. (2020). Türkiye'de karakter ve değerler eğitimi. M. Kağan ve N. Yılmaz (Ed.). *Karakter ve değer eğitimi* içinde (s. 205-220). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Seefeldt, C., Castle, S. ve Falconer, R.C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi*. S. Coşkun Keskin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Sever, M., Soylu, A. ve Kaysılı, A. (2018). Intersections of globalization, gender, and culture in social studies. In E. Gunel (Ed.), *Controversial issues in social studies education in Turkey: The contemporary debates* (pp. 3-39). Charlotte, NC, Information Age Publishing.
- Temiz, N. (2019). İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi 2018 yılı öğretim programı kazanımlarının karakter eğitimi açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 147-154.
- Temiz, N. (2020). Analysis of 1st grade social studies curriculum 2018 in terms of character education. *İlköğretim Online*, 19(4), 2370-2381.
- Tezcan, M. (1995). *Sosyolojiye giriş 'temel kavramlar'*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter değerler ve ahlak eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi". R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Faklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (s.1-16). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uygun, S. (2004). Üniversite gençliğinin yabancılaşması. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 57, 231-235.
- Uzunkol, E. (2019). Türkiye'de değerler eğitimi uygulamaları ve araştırmaları. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.). *Karakter ve değer eğitimi* içinde (s. 263-295). Ankara: Pegem Akademi.
- Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler: Hayat bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 725-733.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yinilmez Akagündüz, S. (2017). *Ahlaklı yurttaş Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze ders kitaplarında ahlak eğitimi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yinilmez Akagündüz, S. (2020). Cumhuriyet'in ilk yıllarında yurttaşlık eğitimi: Cumhuriyet çocuklarına malûmât-ı vataniye ders kitabı örneği. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 109-131.
- Zabun, B. (2013). Değerlerin sosyolojik öğretimi: Ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programında yer alan değerlerin analizi. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-11.

CUMHURİYETİN İLANINDAN GÜNÜMÜZE TÜRKİYE’DE İLKÖĞRETİM ALANINDA YAPILAN PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI

İlkay AŞKIN TEKKOL¹

Giriş

En geniş anlamıyla bireylerde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilecek eğitimin, planlı ve sistemli bir şekilde yürütülebilmesinin yolu, ulaşılmak istenen noktanın net olarak belirlenmiş olması ile doğrudan ilişkilidir. Callahan (1934), sanayi alanındaki gelişmeleri takip eden Bobbitt’in, çelik ray imalatı kadar eğitimin de bir şekillendirme süreci olduğunu ifade ettiğini ve sanayide ve tarımda olduğu gibi başarı elde edilmesinin yolunun kesin standartlar belirlemek olduğunu vurguladığını ortaya koymaktadır. Bu standartlar günümüzde eğitim hedefleri olarak adlandırılmaktadır. Ertürk (2013) hedefleri “bir öğrencinin, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde kazanması istenen davranış ve davranış değişiklikleri” olarak tanımlamaktadır. Tyler (1949) nitelikli bir öğretimden söz edebilmek için cevaplandırılması gereken ilk sorunun “Okulun kazandırması gereken hedefler nelerdir?” olduğunu ifade etmekte ve tüm sistemini hedefler üzerine oturtmaktadır. Bu bilgiler ışığında, eğitimin niteliğinin yüksek olması için hedeflerin oldukça önemli olduğunu söylemek yanlış olmaz. Hedefler; uzak, genel ve özel hedefler olarak farklı sınıflandırma içinde ele alınmaktadır (Demirel, 2009). Bunlardan ilki, eğitim sisteminin ürünü olarak yetişmesi istenen “ideal insanın” niteliklerini ele alan hedeflerdir (Özçelik (2009). İkincisi, uzak hedeflerin dökümü olacak şekilde detaylandırılması ve somutlaştırılmasına yönelik hedefleri içermektedir. Üçüncüsü olan özel hedefler de öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler olup bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanan ve işe koşulacak olan hedefler olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2013).

Eğitimde ulaşılmak istenen noktanın, yani hedeflerin ortaya konmasının ardından, eğitimde “ne öğretmeliyiz?” sorusunun cevabı olan içerik kavramı ile karşılaşılacaktır. İçerik, hedeflerin kazandırılabilmesi amacıyla konuların düzenlenmesi boyutudur. İçerik, hedefleri kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi olarak da düşünülebilir (Sönmez, 2005). Hedefler ile tutarlı olacak içeriğin belirlenmesini öğretim sürecinin düzenlenmesini içeren “öğretme-öğrenme süreci” izlemektedir. İçerikte belirlenen konuların hangi strateji yöntem ve tekniklerle öğretileceği, hangi materyallerin kullanılacağı, öğretmen-öğrenci etki-

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta:ilkayaskin@hotmail.com

leşimi gibi konuların yer aldığı boyut, öğretme-öğrenme sürecini oluşturmaktadır. Başta ortaya konan hedeflere ulaşılma düzeyini ve içerik ile öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini ortaya koyma ise “değerlendirme”dir. Ertürk (2013) değerlendirme sürecini “eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini belirleme” olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme süreci ile hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ve öğrencilerin başarıları hakkında bilgi edinilebilmektedir.

Hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri, bir eğitim programının temel unsurlarıdır. Dolayısıyla planlı ve sistemli bir eğitimden söz edebilmek için eğitimin programlı olması gerektiği söylenebilir. Ertürk (2013) eğitim programını için “yetişek” ifadesini kullanmaktadır. Yetişiği, “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak tanımlamaktadır. Bu ifadelerden yola çıkılarak eğitim programını hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinin bir bütün olarak ele alındığı ve öğrencilerin okul öğrenmelerini kapsayan bir sistem olarak tanımlamak mümkündür. Demirel (2009), bu sistemdeki öğeler arasındaki dinamik ilişkiler bütünü “program geliştirme” olarak tanımlamaktadır. Ornstein ve Hunkins (2004) eğitim programı geliştirilirken öncelikle sağlam bir planlama yapılması gerektiğini ve bu planlamaya uygun olarak program geliştirme stratejileri belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Program geliştirme çalışmaları yurt dışında Tyler (1949) ile sistematik bir duruma gelmiş olmakla birlikte, programın bir alan olarak gelişimine ilişkin ilk adımların, Bobbitt (1918) tarafından atıldığı bilinmektedir. Türkiye’de ise bu alandaki çalışmaların yurt dışındaki çalışmalar ile yakın tarihlerde başladığını söylemek yanlış olmaz. Özellikle Cumhuriyetin ilanından itibaren program alanında yürütülen çalışmalar oldukça dikkat çekmektedir. Bu kapsamda araştırmada, Cumhuriyet’in ilanından itibaren ortaya konan ilköğretim program geliştirme çalışmalarına yer verilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikli olarak Cumhuriyet döneminde Türkiye’ye yurt dışından davet edilen bilim insanlarına ve yaptıkları çalışmalara yer verilmiştir. Ardından, Cumhuriyet’in ilanından 1968 yılına kadar olan program geliştirme çalışmaları üzerinde durulmuştur. Son olarak, 1968 yılından günümüze kadar uzanan program geliştirme çalışmaları açıklanmıştır. Cumhuriyet’in ilanından 1968 yılına kadar olan program geliştirme çalışmaları, benzer özellikler gösterdiği için bir başlık altında toplanmıştır. 1968 programı ise ilk kez program geliştirme çalışmalarının tüm aşamalarını içermesi nedeniyle önceki programlardan ayrıldığı için ayrı bir başlıkta ele alınmıştır. Çalışmanın sonunda kısa bir değerlendirme yapılarak araştırma sonlandırılmıştır.

Cumhuriyetin İlanından 1968 Yılına Kadar Türkiye’de İlköğretim Alanında Yapılan Program Geliştirme Çalışmaları

Cumhuriyet’in ilanının ardından Maarif Vekilliği tarafından uzmanlar Türkiye’ye davet edilerek görüşleri alınmış ve onların raporları da göz önünde bulundurularak eğitim alanında düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda 1924’te Amerikalı Profesör John Dewey Türkiye’ye gelmiş ve Türk eğitim sistemi hakkında detaylı incelemelerde bulunarak iki rapor sunmuştur. 1925 yılında Alman Ticaret ve Sanayi Bakanlık Danışmanı Kühne, Türkiye’deki teknik eğitime ilişkin görüş bildirmiştir. 1927’de Belçika Teknik Eğitim Uzmanı Ömer Buysel, yeni açılacak mesleki ve teknik okullar hakkındaki raporlarını ve eğitim programı önerisini sunmuştur. 1932 yılında üniversitelere yönelik önerilerde bulunan Albert Malche’nin raporu yer alırken; 1933 ve 1934’te Amerikan Heyeti’nin eğitim alanındaki ekonomik düzenlemelere ilişkin raporu Türkiye’ye ulaşmıştır. Ankara Maarif Cemiyeti Mektebi’nde çalışan Mis Parker ise okulları denetleyerek 1934 yılında, bu teftiş sonuçlarını Millî Eğitim Bakanlığı’na iletmıştır (Maarif Vekilliği, 1939). Cumhuriyet Dönemi’nin ilk yıllarında, tüm bu raporlar ve ülkenin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak program geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. Bu doğrultu, Cumhuriyetin ilanından 1968 yılına kadar hazırlanan ve uygulamaya konulan ilköğretim programları 1924, 1926, 1936 ve 1948 programıdır. Söz konusu bu programlar aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

1924 Programı

Türkiye’de program geliştirme alanındaki temel adımın 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat (Öğretimde Birlik) Kanunu ile atıldığı görülmektedir. Gözütok (2003) Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun yürürlüğe girmesi ile tüm eğitim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığı’nda toplandığını ve böylece okullarda uygulanan programlarının detaylandırıldığını ifade etmektedir. 1924 İlköğretim programı, İkinci Heyet-i İlmiye Çalışmaları’nda görüşülmüştür. İkinci Heyet-i İlmiye’de ayrıca, ilkokul öğretim süresinin altı yıldan beş yıla indirilmesi; ortaokul ve liselerin ayrı ayrı birer bölüm hâline getirilmesi ve her ikisinin sürelerinin üçer yıl olarak tespit edilmesi, öğretmen okullarının öğretim sürelerinin dört yıldan beş yıla çıkarılması; kız liselerinin de erkek liseleri gibi tam sınıflı hâle getirilmesi; ortaokul, lise ve öğretmen okulu programlarının genişletilerek sosyoloji derslerinin eklenmesi konuları üzerinde durulmuştur. Bu konulara ilişkin çalışmalar büyük ölçüde uygulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1924).

İlköğretim programı, bir eğitim programından daha çok derslerin sıralanmasını, sürelerini ve düzeylerini içeren bir cetvel niteliğinde görülmektedir. Söz konusu bu programda hedefler belirlenmesinin yanı sıra tarih, coğrafya, hesap,

geometri, tabiat tetkiki, ziraat gibi belli başlı derslere de yer verilmiştir. Programda yer alan dersler birbirinden bağımsız birimler halinde yürütülmüştür (Taşpolatoğlu, 1993). Buna göre, bu programın öğrencilere temel becerileri kazandırmayı amaçlayan bir geçiş programı olduğu ve tam olarak program geliştirme ilkelerini içerisinde barındırmadığı söylenebilir. Aslan (2011), 1924 “İlkmektepler Müfredat Programı”nın tarihsel olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk programı oluşunun yanı sıra, aynı zamanda kendisinden öncekilerden amaçları ve içeriği ile de oldukça farklılaşan ilk program olduğunu belirtmektedir.

1926 Programı

1925 yılında toplanan Üçüncü Heyet-i İlmiye'de alınan kararlar doğrultusunda 1926 yılında Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur. Bunu takiben programlar bu daire tarafından hazırlanmaya başlanmıştır. Arslan (2000), 1926 yılında ortaya konan programın en önemli özelliği ve yeniliğinin Toplu Tedris (toplu öğretim) uygulamasını getirmesi olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, dersler bütüleştirilmiş ve Hayat Bilgisi, Türkçe gibi kapsamı geniş dersler altında toplanmıştır.

Tuğluoğlu ve Tunç (2010), 1926 Programının Türk Eğitimine yeni bir usul getirmeyi amaçladığını ve okul bünyesinde değişim beklediğini; buna göre, okul binalarının, sınıfların, laboratuvarların ve diğer ders araç ve gereçlerinin de programa uygun olması beklentisinde olduğunu ifade etmektedirler. 1926 programında ilkokulda öğretim süresi iki devre olarak (ilk üç ve son üç) belirlenmiştir. Taşpolatoğlu (1993), bu durumu çocuğun gelişim düzeylerini göz önünde bulundurduğu şeklinde yorumlamıştır. Bu programda hedeflere yer verilmiş olmakla birlikte, hedeflerin yeterince açık ifade edilmediği görülmektedir. Ayrıca bazı derslerin hedeflerinin genel olduğu ve sınıf düzeylerine göre özelleşmediği de tespit edilmiştir. Ünitelere ayrılmış olan içeriğin yoğun olduğu görülen programda ayrıca değerlendirme boyutunun da yer almadığı da belirtilmektedir (Taşpolatoğlu, 1993). Aynı dönemde (1927) öğretmenlerin okuttuğu üç yıllık köy okulları için okuma yazma etkinliklerine ağırlık veren ayrı bir program da geliştirilmiştir (Sakaoğlu, 1993). 10 yıl uygulamada kalan 1926 programı, 1936 yılında güncellenmiştir.

1936 Programı

1928 yılında yeni Türk harflerinin kabulü ve bu harflerin öğretilmesi amacı ile kurulan Millet Mektepleri okuma-yazma ve temel bilgilerin halka yaygınlaştırılmasında etkili olmuş ve programa ilişkin güncellemeleri de beraberinde getirmiştir (Ergün, 1998). 1936 yılında ilk defa programa ilişkin ilkeler ve Milli Eğitimin amaçlarına ilişkin detaylı bilgilendirmede bulunulmuştur. Bu amaçlar ve ilkeler arasında; (1) Bilimsizliği ortadan kaldırmak, (2) Kuvvetli Cumhuriyetçi, Ulusçu,

Halkçı, Devletçi yurttaş yetiştirmek, (3) Fikir ve beden gelişimini sağlamak, (4) Bilginin bireylere hayatta başarı sağlayacakları bir araç haline getirilmesini sağlamak, (5) Eğitimin ulusal olmasını sağlamak, (6) Öğrencilerin istekliliğine zarar vermeden, sevecen bir şekilde iyi alışkanlıklara sahip olmasını sağlamak, (7) Millî tarihin sevdirmesini sağlamak ve (8) Türk dilinin milli bir dil olması konusundaki çalışmalara ağırlık vermek yer almaktadır (Taşpolatoğlu, 1993; Arslan, 2000).

İlhan-Beyaztaş, Kaptı ve Senemoğlu (2013), 1936 programının ilkeleri incelendiğinde, derslerin anlamlı olarak bütünleştirilmesini sağladığını, öğrencilerin ilgilerinden hareket edildiği ve gelişim düzeylerine, hazırbulunuşluklarına dikkat edildiğini, gerçek yaşam ile ilişkilendirilmesi konularına da vurgu yapıldığını belirtmektedirler. 1936 programında birinci ve ikinci kademeler arasındaki bağlantının kurulması için ilk üç sınıftaki temel derslerin dördüncü sınıfta branşlaşması konusu üzerinde durulmuştur (Arslan, 2000). Dersler açısından ele alındığında ilk üç sınıfta Türkçe, Hayat Bilgisi, Aritmetik-Geometri, Resim-iş, Müzik ve Jimnastik derslerinin olduğu, ikinci sınıfta birinci sınıftan farklı olarak Yazı dersinin eklendiği görülmektedir. Dördüncü sınıftan itibaren ise, Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Tabiat Bilgisi ve Aile Bilgisi dersleri, Hayat Bilgisi dersi yerine yer almıştır (Sakaoğlu, 1993).

1939 yılında ilk defa Milli Eğitim Şurası toplanmış ve kararlar almışlardır. Aldıkları kararlar kapsamında üç sınıflı köy okulları beş sınıfa çıkarılmıştır ve köy okulu programları düzenlenmiştir (MEB, 1939). Köy okulu programında da 1936 programındaki benzer dersler yer almıştır (Sakaoğlu, 1993).

1948 Programı

1948 programının çıkış noktasının köy okulları programları ve şehirde uygulanan programlar arasındaki uyumsuzluğu gidermek olarak düşünülebilir. İlhan-Beyaztaş, Kaptı ve Senemoğlu (2013), 1948 programında yer alan ilkelerin daha detaylandırılmış olmakla birlikte, 1936 yılındaki program ile tutarlılık gösterdiğini ve öğrencinin gelişim özelliklerini, yakın çevresini dikkate alma, öğrencilerin görüşlerine yer verilmesi konularında da benzerlikler taşıdığını belirtmektedirler. 1948 programında, bilgi öğretimi temele alınmış ve Milli Eğitimin amaçlarına toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat bakımından eklemeler yapılmıştır. İlkokulun temel görevinin “millî kültürü” aşlamak olduğunu vurgulayan programda derslere ilişkin konu ve ünitelerin arttırılmış olmasından ötürü içeriğin yüklü bir hale geldiği görülmektedir (Şahin, 2009). Bu programda amaçlar, içerik ve uygulamalara yönelik uygulamalara yer verilmiş olmakla birlikte, ölçme değerlendirme nasıl yapılacağı ve dikkat edilmesi gerekenler konusunda tüm derslere yönelik önerilere yer verilmediği görülmektedir (Ulutaş ve Erman 2011).

Arslan (2000), 1948 programının 1926 ve 1936 programlarının geliştirilmiş hali olduğunu ifade etmekle birlikte, programın pedagojik açıdan eksikliklerinin olduğunu, programın uygulanması konusunda yeterince esneklik sağlanmadığını ve yüklü bir içeriğe sahip olduğunu vurgulamaktadır. Yaklaşık 20 yıl uygulamada kalan bu program, sözü edilen eleştiriler ve eğitimde, teknolojiye ve toplumda yaşanan gelişmelerden ötürü yeni program geliştirme çalışmalarını gerekli kılmış, bu durum 1968 programının hazırlanmasına temel oluşturmuştur.

Cumhuriyet'in ilanından 1968 yılına kadar yapılmış olan ilköğretim alanındaki program geliştirme çalışmaları bütüncül olarak ele alındığında, bu çalışmaların program geliştirme aşamalarının tümünü içinde barındırmadığı görülmektedir. 1924 programı daha çok konular listesi iken, 1926, 1936 ve 1948 programlarında hedefler yer almakla birlikte, derslerin nasıl yürütüleceğine ilişkin açıklamaların yeterli olmaması, ölçme ve değerlendirme konusunda ise bilgilendirmelerin bulunmaması program geliştirme ilkeleri açısından eksiklikler olduğunu göstermektedir. Bu durum programların uygulanmasında da sorunları beraberinde getirdiği için programların yenilenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

1968 Yılından Günümüze Türkiye'de İlköğretim Alanında Yapılan Program Geliştirme Çalışmaları

1960'lı yıllarda, 1948 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programının eksiklikleri üzerinde durularak yeni bir program geliştirme çalışması yürütülmüştür. 1968 programı ile birlikte artık ilköğretim programlarında program geliştirme ilkelerinin tümünün işe koşulduğu görülmektedir. Bu süreci takip eden yıllarda ilköğretim alanında yapılmış olan yapısal değişiklikler ile tutarlı olacak şekilde program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu başlık altında 1968, 1997, 2005, 2015 ve günümüzde uygulanmakta olan 2017 programlarına aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

1968 Programı

1962 yılında toplanan VII. Milli Eğitim Şûrası'nda, *"her yaştaki yurttaşları eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve kabiliyetlerine göre en üstün seviyede yetiştirmek; milletimize ve insanlığa yararlı iyi ve verimli yurttaşlar hâline getirmek; sosyal ve ekonomik kalkınma programlarının uygulanması için gereken çeşitli vasıftaki insan gücünü hazırlamak"* kararı alınmış ve bu doğrultuda bir program oluşturma konusunda çalışılmıştır (MEB, 1962). 1962 yılında hazırlanan program taslağı, önce 14 ilden başlayarak daha sonra ise tüm Türkiye'deki deneme okullarında beş yıl süre ile uygulanmıştır. Uygulama süresince eylem araştırmaları, alan çalışmaları, teftiş, inceleme, seminer ve kurslar yolu ile program taslağı değerlendirilmiş ve

yapılan düzenlemelerin ardından 1968 yılında uygulamaya konmuştur (Demirel, 1992).

Acar ve Yağcı (2011), 1968 programının örnek bir program olduğunu, yaşantı ve araştırmaya önem verdiğini öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulduğunu ve zihinsel gelişim yanında, fiziksel ve ruhsal gelişime de önem verdiğini ifade etmektedirler. 1968 programının başında ilköğretimin amaçları ve ilkelerine yer verilmesi, amaçlar ve açıklamaların yer alması programın “öğretim programı” bütünlüğü içinde hazırlanmış olduğunu göstermektedir (Türer, 2010). Ayrıca programda değerlendirmenin nasıl yapılacağı, hangi amaçlarla yapılacağı ve nelere dikkat edileceğine detaylı bir şekilde yer verilmiştir. “Değerlendirmenin eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası” olduğu ve sürecin değerlendirilmesine vurgu yapılarak, değerlendirme yolu ile öğrencilerin gelişme ve ilerleme durumunun ortaya konabileceği üzerinde durulmuştur (Ulutaş ve Erman, 2011). Programda ayrıca yıllık plan, ünite planı ve günlük planlara yer verilerek, günlük planlara ilişkin örnek değerlendirme durumları da sunulmuştur (Acar ve Demirel, 2011; Ulutaş ve Erman, 2011). Tüm bu bilgiler ışığında 1968 programının çağdaş program geliştirme anlayışına oldukça yakın olarak geliştirildiği ifade edilebilir (Salı ve Arslan, 2000).

1997 Programı

1980’li yıllarda ilköğretim programlarında toplu bir değişiklik yapılmamış, ders düzeyinde program çalışmaları yürütülmüştür (İlhan-Beyaztaş, Kaptı ve Senemoğlu, 2013). 1982 yılında program geliştirmeye yönelik bir program modeli gündeme gelmiş ve amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutlarını içeren bir model kabul edilmiştir (Arslan, 2000). 1980’li yıllarda ilköğretim programlarında yapılan değişiklikler 1995 yılında topluca yeniden basılmıştır (Türer, 2010).

1997 yılında “Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Kanunu” yürürlüğe girmiş ve bu durum yeni programların geliştirilmesi gerekliliğini doğurmuştur. 1996 tarihli XV. Milli Eğitim Şûrası’nda bu kanundan söz edilmiş ve sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmeden önce ilköğretimin amaçları ve ders programlarının bütünlük ilkesine uygun olarak yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Hedefler konusunda bilişsel, duyuşsal ve devimsel alan hedeflerinin dengeli dağılması hakkında görüşülmüş, programların öğrencilerin bilgiye ulaşması ve araştırma tekniklerini kazandırması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca özel gereksinimli öğrenciler programlarda gerekli esnekliğin sağlanması ve öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim verilmesi hususu vurgulanmıştır (MEB, 1996). 1997 programının yukarıda sözü edilen yenilikleri içermesi amaçlanmış olmakla birlikte, 1968 programlarına olan benzerliğinden ötürü büyük bir gelişme

sunamamış, ayrıca yoğun içerikler ve yeterince güncel olmayan hedeflerden ötürü beklenen ilerlemeye katkı sağlayamamıştır (İlhan-Beyaztaş, Kaptı ve Senemoğlu, 2013; Salı ve Arslan, 2000).

2005 Programı

1997 yılından 2000'li yılların başına kadar yapılan program geliştirme çalışmaları daha çok dersler bazında olmuştur. 2005 yılına gelindiğinde ise programlar alanında köklü bir değişiklik yapılmıştır. XVII. Millî Eğitim Şûrası'nda bu programdan söz edilirken, öğrenci merkezli eğitim, birey merkezli bir eğitimi anlayışını taşıdığına vurgu yapılmıştır (MEB, 2006). Yapılandırmacılık yaklaşımının temele alındığı belirtilen program, 2004-2005 öğretim yılında pilot okullarda 1-5. sınıflarda uygulamaya konmuştur (Hesapçioğlu, 2009). Bu programın dünyada gelişen çağdaş eğitim anlayışları doğrultusunda şimdiye kadar sürdürülen öğretim etkinliklerinde köklü değişiklikler oluşturacak bir yapıda olduğu belirtilmiştir (Akınoğlu, 2005).

Programda sözü edilen yapılandırmacılık, MEB (2005) tarafından “*bireyin bilgiyi edinmeye başlarken boş bir zihinle yola çıkmadığı, yeni öğrendiği konu veya kavramla ilintili hazır zihin yapılarını harekete geçirdiği, kendi bildikleri ile ekmlenebilen hususları özellikle seçip öğrenmeye yatkın olduğu, öğrendiği yeni bilgileri zihninde etkin olarak yeniden yapılandırdığı*” şeklinde tanımlanmıştır. Önceki programlarda yer alan hedefler ve hedef-davranışların yerine “kazanım” ifadesine yer verilen 2005 programında, içerik, öğretme-öğrenme sürecine yönelik örnek etkinlikler ve değerlendirmeye yönelik detaylı açıklamalar ile değerlendirme örnekleri sunulduğu görülmektedir. 2005 programının temel özellikleri incelendiğinde; 2005 programının güncel gelişmeleri takip ederek bu doğrultuda bilgilere yer verildiği vurgulanmaktadır. Programlar hazırlanmadan önce eğitim felsefesi üzerinde durulmuş ve bu doğrultuda yedi temel beceri belirlenmiştir. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim göz önünde bulundurularak, öğrenci merkezli, bilişsel ve yapılandırmacı anlayış, disiplinler arası ve tematik yaklaşım ve sarmallık ilkelerini temele almıştır. Programın öğeleri arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurulmuştur. Katı, konu merkezli, davranışçı programdan zihinsel, bilişsel ve yapılandırıcı anlayışa geçilmesi öngörülmüştür. Öncelikli amacın, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak olduğu vurgulanmıştır (Fer, 2010). 2005 programının yukarıda sözü edilen özellikleri taşıdığı belirtilmekle birlikte; hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması, okullardaki materyal eksiklikleri, sınıfların programda tasarlanan etkinliklere göre ve tasarlanan yaklaşımın doğasına göre kalabalık olması, hizmet içi eğitimlerin eksik kalmasından ötürü, öğretmenlerin sunulan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini

seçme ve kullanmada zorlanması, kazanımlara ulaşılması konusunda yaşanan sıkıntılar, yoğun içerikten dolayı düzeltme, pekiştirme ve tekrar konusunda yeterli zaman kalmaması, şehir ve köy koşullarının aynı olmamasından kaynaklanan uygulama farklılıkları gibi sorunlardan ötürü istenen verime ulaşamadığı belirtilmektedir (Gelen ve Beyazıt, 2007).

2015 Programı

2005 yılında uygulanmaya başlanan programlarda 2015 yılına kadar topluca bir program geliştirme çalışması yapılmamış olup dersler bazında güncellemeler yapıldığı görülmektedir. 2012 yılında 5+3 şeklinde olan 8 yıllık kesintisiz eğitim, 4+4+4 şeklinde 12 yıllık eğitime dönmüş ve bu durumda programların güncellenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Aslan ve Atik (2018), 2015 program taslağının paydaşların erişimine açılarak incelendikten ve değerlendirilmesi yapıldıktan sonra 2015-2016 öğretim yılında uygulamaya konduğunu belirtmişlerdir.

2015 yılında geliştirilen öğretim programları incelendiğinde, programın temel yaklaşımından, genel amacından ve yapısından söz edildiği görülmektedir. Öğretim programlarında derslere göre farklılaşan becerilere, değerlere ve öğrenme alanlarına yer verilmiştir. 2015 programında kazanımlar, konuların dağılımı ve ölçme değerlendirme yaklaşımları yer almaktadır. Programda ölçme ve değerlendirmenin süreç içerisinde olması ve öğrenmeyi geliştirmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2015).

2017 Programı

2017 yılında geliştirilen öğretim programlarının geliştirilme gerekçeleri; dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, kalkınma planları, uluslararası sınavların sonuçları, bilgi, beceri ve değerlerin yanı sıra farkındalıkların kazanılması gerekliliği, öğrenilenlerin günlük yaşamda farklı alanlarda kullanılabilmesinin önemi, ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan raporlar olarak açıklanmıştır. Tüm bu gerekçeler göz önünde bulundurularak geliştirilen öğretim programları 2017-2018 öğretim yılında 1, 5 ve 9. sınıflarda, 2018-2019 tarihinde ise tüm sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanmıştır. Uygulanmaya devam eden 2017 programındaki yenilikler aşağıda özetlenerek verilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017) :

1. Programların sade ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.
2. Programlara “Yeterlikler ve Beceriler” başlığı eklenerek, Türkiye Yeterlikler çerçevesinde yer alan yeterliklere yer verilmiştir.
3. Programlara “Değerler Eğitimi” başlığı eklenmiş ve öğretimine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca değerlerin kazanımlara yedirilerek kazandırılması planlanmıştır.

4. Farklı kültürlerden bilim insanlarının ve düşünürlerin tanıtımına programlarda ilgili alanlarda yer verilmiştir.
5. Programlarda yer alan kazanımların, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine, günlük yaşam ile ilişki kurmalarına, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine, uygulama yapmalarına, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerine, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarına katkı sağlayacak şekilde olmasına dikkat edilmiştir.
6. Farklı disiplin alanlarında tekrarlanan ünite, konu ya da kazanımlar daha fazla ilişkili olduğu düşünülen alanlara kaydırılmıştır.
7. Özel gereksinimi olan öğrenciler için esneklik oluşturulması önemli görülmüştür.
8. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak etkinliklerin uygulanması öngörülmüştür.

2017 programı, ihtiyaç halinde belirli güncellemelere yer verilerek uygulanmaya devam edilmektedir. 2020 yılının başında, Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve Türkiye'yi de içine alarak tüm dünyada etkili olan "Covid-19" salgını nedeniyle, 2019-2020 öğretim yılının bahar döneminin bir kısmı uzaktan eğitim ile yürütülmek zorunda kalmıştır. Bundan ötürü 2019-2020 yılında öğretim programlarında yeni düzenlemeler yapılarak, kritik konu ve kazanımları içeren bir güncellemeye yer verilmiştir.

1960'lı yıllardan itibaren yürütülen ilköğretim program geliştirme çalışmalarında, program geliştirmede yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinin tümüne yer verildiği görülmektedir. Oldukça çağdaş bir anlayışa sahip olduğu ifade edilen 1968 programından sonra ortaya konan 1997 programının dönemin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesinin amaçlandığı, ancak 1968 programından çok da farklı olmadığı dile getirilmektedir. 2005 yılında köklü değişikliklerle uygulamaya konan ilköğretim programlarında ise kazanımların oldukça yoğun olması ve öğretmenlerin yeni programlar konusunda yeterince bilgilendirilememesi sebebiyle sorunlar yaşanmıştır. 2015 programlarında bu nedenle sadeleştirmeye gidildiği, 2017 yılında geliştirilen ilköğretim programlarında da bu sadeleşme çabasının devam ettiği görülmektedir.

Sonuç

Öğretimin planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayan eğitim programı, gelişen teknoloji, artan bilgi ve bilimsel değişimler doğrultusunda gerekli güncelleme, düzenleme ve değişiklikler yapılarak geliştirilir. Bu kapsamda ülkemizde de yıllar içerisinde program geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. İl-

köğretim kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Cumhuriyet'in ilanından itibaren 1924, 1296, 1936, 1948, 1968, 1997, 2005, 2015 ve 2017 yıllarında Türkiye'de program geliştirme alanında çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. 1968 yılına kadar geliştirilen programlar ele alındığında, 1924 yılında geliştirilen ilköğretim programının bir geçiş programı olarak kabul edildiği ve bütüncül bir program niteliği taşımaktan ziyade konuların listelenmesini içeren bir çizelge olduğu görülmektedir. 1926 yılında geliştirilen programda derslerin bütünleştirildiği ifade edilmektedir. Bu kapsamda, 1924 yılındaki programda yer alan bazı dersler Hayat bilgisi dersinin başlığı altında bütünleştirilmiştir. 1928 yılında Yeni Türk Harflerinin kabul edilmesi ile programların güncellenmesi ihtiyacı doğmuş ve 1936 yılında yeni bir program geliştirme çalışması yürütülmüştür. Bu programın en dikkat çeken yanı, ikinci üç olarak nitelendirilen dördüncü sınıftan itibaren derslerin branşlara ayrılması olarak görülmektedir. 1948 yılında geliştirilen ilköğretim programının 1926 ve 1936 programlarının geliştirilmiş hali olduğu belirtilmektedir. Bu program yoğun bir içeriğe sahip olması ve öğrencilerin düzeylerinin üzerinde görülmesi nedeniyle 1962 yılında yeni programın geliştirilmesi söz konusu olmuştur.

1962 yılında geliştirilerek pilot uygulamaları yapılan 1968 programı örnek bir program olarak görülmekte ve çağdaş program geliştirme anlayışına oldukça yakın olarak geliştirildiği vurgulanmaktadır. Programın tüm öğelerini barındıran 1968 programı yaklaşık 30 yıl uygulandıktan sonra, 1997 yılında "Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Kanunu" nun yürürlüğe girmesi ile toplu bir değişim sürecine girmiş ve 1997 yılında yeni geliştirilen programlar uygulanmaya başlanmıştır. 1997 programının, 1968 programlarına olan benzerliğinden ötürü büyük bir gelişme sunmadığı ortaya konarak 2005 yılında ilköğretim programları alanında köklü bir değişim sürecine gidilmiştir. Yapılandırıcılık yaklaşımının temel alındığı belirtilen 2005 programlarında hedefler ve hedef-davranışların yerine "kazanım" kelimesi kullanılmaya başlanmıştır. Oldukça detaylı bir şekilde hazırlanmış ve vurgulanan 2005 programı okullardaki fiziksel koşullar, materyal eksiklikleri, kalabalık sınıflar ve yetersiz hizmet içi eğitimlerden ötürü eleştiriler almıştır. 2012 yılında 4+4+4 12 yıllık eğitime geçiş ile birlikte programlar üzerinde yeni bir çalışma yürütülerek 2015 programları uygulamaya konmuştur. 2015 programları 2017 yılında güncellenmiş, değiştirilmiş, düzenlenmiş ve halihazırda kullanılmakta olduğumuz programlar geliştirilmiştir. 2017 programlarında dikkat çeken unsurlar programlara "Yeterlikler ve Beceriler" ve "Değerler Eğitimi" başlıklarının eklenerek bu konulardaki öğrenci gelişimine ağırlık verilmesi olarak görülmektedir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar ilköğretim alanında yapılmış olan program geliştirme çalışmalarında, programların ihtiyaçlar doğrultusunda gün-

cellendiği vurgulanmaktadır. Ancak program geliştirme alanında yapılmış olan çalışmaların bazılarının çok sık aralıklarla, bazılarının ise oldukça uzun aralıklarla yapıldığı görülmektedir. Program çalışmalarının belirli aralıklara yapılmasına ilişkin kesin kurallar olmamakla birlikte, Lewy (1977) etkili bir program geliştirme çalışmasının 2 ila 5 yıl aralığında yapıldığını belirtmektedir. Buna göre geliştirilen programların etkililiği hakkında bilgi sahibi olunabilmesi, diğer bir deyişle program değerlendirmenin yapılabilmesi için program geliştirme çalışmalarının çok sık ya da çok geniş aralıklarla yapılmaması önerilebilir.

Kaynakça

- Acar, T. ve Yağcı, E. (2011). Cumhuriyet döneminde ilköğretim 1. kademe programlarının özellikleri ve dayanağı eğitim felsefeleri. *Birinci Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 5-8 Ekim 2011, Eskişehir.
- Aknoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-14.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: 1924 ilktepler müfredat programı. *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.
- Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Massachusetts: The University Press Cambridge.
- Callahan, R. E. (1934). *Reform-conscious America discovers the efficiency expert*. In *Education and the cult of efficiency*. New York: Harcourt, Brace, and Company.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (1998). Cumhuriyet eğitiminin genel değerlendirmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 139, 10-12.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fer, S. (2010). 1923 yılından günümüze cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, 7-9 Aralık, Ankara.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.
- Gözütok, D. (2003). Curriculum development in Turkey. Pınar, W. F. (Ed.). *International Handbook of Curriculum Research* (607-621). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- İlhan-Beyaztaş, D., Kaptı, S.B. ve Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyet'ten günümüze ilköğretim programlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 319-344.

- Lewy, A. (1977). *Handbook of curriculum evaluation*. New York: Longman Inc.
- Maarif Vekilliği (1939). *John Dewey Türkiye Maarifi hakkında rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1924). *II. Heyet-i İlmiye çalışmaları*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1939). *I. Milli Eğitim Şûrası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1962). *VII. Milli Eğitim Şûrası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1996). *XV. Milli Eğitim Şûrası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *XVII. Milli Eğitim Şûrası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Ornstein, A.C. ve Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations, principals and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özçelik, D. A. (2009). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sakaoğlu, N. (1993). *Cumhuriyet dönemi eğitim sistemi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Salı, G. ve Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında toplu öğretim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 57-63.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Taşpolatoğlu, A.E. (1993). *Türk Millî Eğitiminde Cumhuriyet’ten günümüze program geliştirme alanındaki gelişmeler ve bir eğitim programının temel özelliklerine ilişkin uzman görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tuğluoğlu, F. ve Tunç, T. (2010). 1926 ilköğretim müfredatı ve cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26, 55-95.
- Türer, A. (2010). 1948-1968-1995 ilköğretim ve 2006 ilköğretim okulu programlarının bu programlara yansıyan eğitim düşüncesi açısından değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 13-15 Mayıs, Balıkesir.
- Tyler, W. R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ulutaş, S. ve Erman, M. (2011). Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze Türkiye’de uygulanmış olan ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 148-154.

ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME

Ezgi MOR DİRLİK¹

Giriş

Değişen ve gelişen dünyaya paralel olarak, eğitim sistemlerinde de 20. yüzyılın ortalarından itibaren köklü değişiklikler gözlenmiştir. Uzun yıllar boyunca uygulanan öğretim etkinlikleri, daha çok öğretmen merkezli, sunuş- anlatım yolunun tercih edildiği, ezber bilginin değerli görüldüğü ve sonuç odaklı değerlendirmenin hâkim olduğu eğitim sistemi, 1900'lü yılların ortalarına kadar tüm dünyada hüküm sürmüştür. Söz konusu sistemlerde kullanılan ölçme-değerlendirme etkinliklerinde ise benimsenen eğitim felsefesine uygun olarak sonuç odaklı, yaratıcılık yerine ezber bilginin ve bilgiyi hatırlamanın önemsendiği yaklaşımlar merkeze alınmıştır. Ezber bilginin önemsendiği ölçme etkinliklerinde ise genellikle doğru yanıtları her öğrenci için aynı olan başarı testleri kullanılmıştır. Başarı testleri kapsamında akıl yoluyla irdeleme ve sorgulama gerektirmeyen, üst düzey düşünme becerilerini kapsamayan, gerçek yaşamla bağlantısı olmayan bilgiler ölçülmekteydi. Ancak küreselleşme, artan rekabet, iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, eğitim sistemlerinde de değişikliklere yol açmış ve günümüzde ezber bilgiler yerine hızla değişen bilgileri edinip, edindikleri bilgileri gerçek yaşam durumlarında kullanabilen bireyler yetiştirmek eğitim sistemlerinin temel hedefi haline gelmiştir. Çağın gereklerine uygun insan tipinin yetiştirilmesi için ise eğitim kurumlarının yapısında ve bütün olarak eğitim sisteminde değişiklikler yapılması kaçınılmaz olmuştur.

Eğitim sistemlerinde gözlenen değişim eğitim bilimleri kapsamında yer alan tüm alt disiplinlerde de değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmış ve öncelikli olarak eğitim felsefelerinde gelişmeler ortaya çıkmıştır. Ülkelerin eğitim felsefeleri kapsamında yetiştirmeyi planladığı insan tipi ve özellikleri belirlenmekte ve bu amaca ulaşılmasında ise eğitim programları temel rol oynamaktadır. Eğitim programları, öğrencilerin yaşantılarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda yapılması öngörülen düzenlemeleri kapsamaktadır (Demirel, 2009). Türkiye'de program geliştirme alanının öncülerinden olan Varış'a (1994) göre ise eğitim programı tanımı şu şekildedir: "Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik tüm faaliyetleri kapsar.". Alanda öncü isimlerden bir diğeri olan Ertürk (1982) eğitim

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta:emor@kastamonu.edu.tr

programını “yetişek” olarak isimlendirmekte ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeyi” olarak tanımlamaktır. Posner (1995) ise daha farklı bir yaklaşım benimseyerek eğitim programını bileşenleri ile ilişkili olarak tanımlamış ve öğrenme ve değerlendirme sürecine karar vermeyi sağlayan öğrenme ürünleri olarak eğitim programının sınırlarını çizmiştir. Demirel (2009) de tüm farklı tanımları birleştirerek, eğitim programını şu şekilde tanımlamıştır: “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.”. Öğretim programı ise eğitim programı içinde yer almakta ve okulda ve okul dışında bireye kazandırılması amaçlanan bir dersin öğretimi ve öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan program türü olarak kabul edilmiştir. Öğretim programı kapsamında bilgi ve beceriler planlı bir şekilde öğretim kurumlarında bireylere kazandırılmaktadır (Demirel, 2009; Varış, 1994).

Eğitim programı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere dört temel bileşenden oluşmaktadır. Hedefte bireylere kazandırılması amaçlanan istendik davranışlar yer alırken, içerikte hedeflere uygun olarak hazırlanan konular bütünü yer almaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde söz konusu içeriğin bireylere hangi yöntem ve tekniklerle seçileceği belirtilirken, değerlendirmede ise hedef-davranışların test edilmesi, istendik davranışların ne kadarının bireylere kazandırıldığı belirlenmesi gerçekleştirilmektedir. Ölçme ve değerlendirme sistemin kalite kontrol mekanizmasını oluşturmada, programın işlerliği hakkında paydaşlara dönüt sağlamaktadır (Varış, 1988, 1994). Dolayısıyla bir programın işlerliğinin temel göstergelerinden biri ölçme ve değerlendirme etkinliklerini işe koşmak ve elde edilen sonuçları yorumlamaktır. Program bileşenlerinin arasındaki dinamik ilişkilerden dolayı, bileşenlerden herhangi birinde yapılan bir değişiklik hepsini etkilemektedir. Örneğin, ölçme ve değerlendirme bileşeninde yapılan bir değişiklik programın içerik bileşenini de etkilemektedir. Ülke çapında geniş ölçekli sınavlarda tercih edilen madde tipi olan çoktan seçmeli maddeler eğitim programlarının içerik boyutunu da etkilemiştir. Aynı zamanda öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde de değişikliklere yol açmış, çoktan seçmeli maddelere uyumlu öğrenme etkinlikleri işe koşulmaya başlanmıştır (Demirel, 2009; Henson, 2006). Buradan da anlaşılacağı gibi değerlendirme bileşeni hem bütünsel olarak program hem de öğretimin etkililiği konusunda büyük önem taşımaktadır. Ölçme ve değerlendirme bileşeni programın ve sistemin işlerliğine ilişkin geri bildirim vermekte ve bu bilgiler gözetilerek programlarda revizyonlara gidilmektedir.

Ülke çapında gerek yapılan ölçme-değerlendirme uygulamalarından elde edilen bulgulardan, gerekse günlük yaşamdaki olumsuz yansımalarından ortaya çıkan sonuç, yabancı dil eğitiminin hiçbir eğitim kademesinde istenen, hedeflenen dü-

zeyde olmamasıdır. Türkiye'de yabancı dil öğretimi uzun yıllardan beri eleştirilen bir konu haline gelmiştir ve öğrenci başarısızlığından öğretmenler, kullanılan yöntemler ve/veya öğretmenler sorumlu tutulmaktadır. Fakat bir dil programının etkililiği, işlerliği yalnızca öğrenme-öğretme süreçlerinden ziyade birden fazla aşamadan oluşmakta, planlama ve uygulama aşamalarını da içermektedir (Yordanova, 2000). Avrupa Konseyine göre öğretme öğrenme sürecinde kullanılan yöntemler bağlamla ilişkili olmalı ve kazanımlara ulaşmada en etkili olanlar arasından seçilmelidir. Dolayısıyla içerik ve yöntemler dil öğretiminde kilit bileşenleri oluşturmaktadır (Common European Framework of Reference for Languages [CEF], 2009; Richards, 2001). Bu bileşenlerin ortak etkisi ile programın işlerliği ölçme değerlendirme etkinlikleri ile incelenmektedir.

Dil öğretiminde program geliştirmenin son aşaması ölçme ve değerlendirmedir ve değişen eğitim paradigmaları dil öğretimindeki ölçme yaklaşımlarını davranışçıdan daha iletişimci ve bütüncü bir bakış açısına doğru değiştirmiştir (Brown, 2004). Çağdaş eğitim felsefeleri ile birlikte ortaya çıkan yapılandırmacı yaklaşımın uzantısı olarak geliştirilen ve dil öğretimine yansıyan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, ayrık nitelikli sınama, bütünlükçü sınama, iletişimci sınama ve performans dayalı sınamadır. Hughes (1989), birden fazla dil becerisini ölçmeye yönelik sınav uygulamalarını bütünlükçü olarak belirtirken, her bir sorusu bir dilbilgisi kuralını ölçen bir sınavı ise ayrık nitelikli sınama olarak tanımlamıştır. Birden çok beceriyi içeren okuma ve yazma, dinleme ve yazma gibi sınamalar bütünlükçü yaklaşıma örnek olarak verilebilir. Gerçek hayatla ilişkili görevlerin iletişimci yaklaşım, dili üretme becerilerinin temel aldığı sınama durumları ise performansa dayalı yaklaşım içinde yer almaktadır.

Brown (2004) performans dayalı yaklaşımı sözlü ve yazılı üretim olarak tanımlamakta ve aynı zamanda bütünlükçü yaklaşım içinde de yer alabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu yaklaşım kapsamında gerçek hayatta gerekli olan dil becerileri de bireyler tarafından kullanılmakta, bu durumda iletişimci yaklaşımı desteklemektedir. Bu yaklaşımlara ek olarak dil öğretimi kapsamında ele alınabilecek son ölçme yaklaşımı ise alternatif değerlendirme yaklaşımıdır. Birenbaum'a (1996) göre alternatif değerlendirme, değerlendirme ve öğretim sürecini bütünleştirmek, üründen çok sürece odaklanmakta ve öğrenenin etkin katılımını gerektirmektedir. Alternatif değerlendirme yaklaşımı içinde portfolyo değerlendirmesi, akran değerlendirmesi, kontrol listeleri, performans görevleri gibi teknikler yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Yapılan tanımlamalardan da görüldüğü üzere değerlendirme yaklaşımları binişik bir yapı sergilemektedir. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2017) da bu durumu doğrulamakta ve performans dayalı durum belirleme, gerçek yaşama dayalı durum belirleme ve portfolyoya dayalı durum

belirleme tekniklerini alternatif yaklaşım kapsamında değerlendirmişlerdir. Söz konusu bu bilgilere ek olarak, Ariasan ve Russel (2008) da alternatif değerlendirme performansına dayalı durum belirleme kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Buradan hareketle, yapılan bu çalışma kapsamında incelemeye alınan ortaokul İngilizce dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri Brown'un (2004) yanı sıra Kutlu, Doğan ve Karakaya (2017) tarafından belirlenen yaklaşımlar gözetilerek incelenmiştir.

Eğitim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme bileşenine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde matematik ve fen bilimleri disiplinlerinde sayıca fazla çalışma olmasına rağmen, İngilizce dersine ilişkin ölçme ve değerlendirme bileşenini temel alan az sayıda çalışmanın olduğu gözlenmiştir. Son zamanlarda yapılan bir çalışmada ise İngilizce derslerinde alternative değerlendirme kapsamında yer alan portfolyoların incelenmesinde kullanılabilir bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiş ve ilgililerin kullanımına sunulmuştur (Akkaş Baysal ve Ocak, 2019). Yakın zamanda yapılan farklı bir çalışmada (Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe ve Baykın, 2014), ise yalnızca bir sınıf düzeyine ilişkin İngilizce dersi öğretim programı incelemeye alınmıştır. Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe ve Baykın (2014), 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulan ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini incelenmiştir. Nitel yaklaşımla yürütülen bu çalışmada öğretmenlerinin ders programına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu, içerik ögesinin uygun ve kısmen uygun olduğu ancak öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin öğretmenlerin bilgi eksiği olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ölçme değerlendirme etkinliklerine ilişkin herhangi bir bulguya yer verilmemiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, ortaokul İngilizce dersinin hedef, içerik ve yöntemler kısımlarına ilişkin birçok değişken ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı, ancak ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı sayıda ve çoğunlukla öğretmenlerin görüşlerini ve kullandıkları yöntem ve teknikleri saptamaya yönelik olduğu belirlenmiştir (Cihan ve Gürten, 2013; Çankaya, 2015; Erbilen-Sak, 2008; Gürten ve Cihan, 2008; Kandemir ve Tok, 2015; Küçük, 2008; Merter, Kartal ve Çağlar, 2012). Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin temel dil becerilerine göre nasıl dağılım gösterdiği, programın benimsediği yaklaşım ile uyumlu olup olmadığını ve sınıf düzeylerine göre nasıl bir değişim gösterdiğini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma kapsamında ortaokul İngilizce dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin incelenmesi, temel dil becerilerine ve farklı sınıf düzeylerine göre kullanılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu sayede İngilizce dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin dil

becerilerini kapsama düzeyi, farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını içerme durumu belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmanın İngilizce dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme bileşenine eleştirel bir bakış sağlaması, programın bu alandaki yeterliğinin sorgulanması katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular ise öğretmenlere ve araştırmacılara ortaokul İngilizce dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yeterliği, öğretim programının işlerliği hakkında bilgi sağlayacak ve çalışma sonuçlarının hem politika yapıcılara hem de öğretmenlere yol gösterici nitelikte olacaktır.

Mevcut çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin incelemeler yapmayı ve programda yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri dört dil becerisine göre (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) nasıl değişmektedir?
2. Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin geliştirilmesi gereken yönleri bulunmakta mıdır?

Yöntem

Çalışmanın temel amacı gözetilerek söz konusu araştırma nitel araştırma yaklaşımı benimserek yürütülmüştür. Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyulma süreci” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırma kapsamında nitel yaklaşım içinde yer alan “durumsal araştırma” deseni benimsenmiştir. Bu desende sosyal olguları, durumları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alınmaktadır (Strauss ve Corbin, 1990). Çalışma kapsamında doküman analizi yöntemiyle incelenen öğretim programının ölçme değerlendirme etkinliklerinin niteliği ve türleri bütüncül bir yaklaşım ile incelenmiştir.

Çalışma Materyali

Araştırma kapsamında MEB tarafından 2018 yılında yayınlanan ve uygulamaya koyulan ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. İncelemeye alınan öğretim programı MEB'in internet sitesinde yayınlamaktadır ve bu-

radan temin edilmiştir (MEB, 2018). MEB tarafından yayınlanan İngilizce dersi öğretim programı, 2. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm ilk ve orta düzeydeki İngilizce derslerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Söz konusu materyalde farklı bölümler yer almaktadır. Öncelikle programın temel aldığı felsefe, genel amaçlar, beklenen beceri ve değerler ile öğretim programında benimsenen ölçme yaklaşımları yer almaktadır. Program kapsamında benimsenen temel ölçme yaklaşımlarının ardından, bu yaklaşımların hangi teknikler kullanılarak uygulamaya konulabileceğini belirten çeşitli test teknikleri sunulmaktadır. Dil becerileri temel alınarak sunulan bu teknikler, benimsenen ölçme yaklaşımları ve sınıf düzeylerinde her ünite için oluşturulmuş olan görevler ve ev ödevleri kısımları çalışma kapsamında analiz edilmiştir. Bu çalışma kapsamında İngilizce dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ile ilgili olan kısımları incelemeye alınmış, felsefe, genel amaçlar, beklenen beceriler gibi diğer bileşenleri çalışmanın amaçları gözetilerek dışarıda tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında incelemeye alınan ortaokul İngilizce dersi öğretim programı, araştırmacı tarafından oluşturulan bir değerlendirme formu kullanılarak analiz edilmiştir. Değerlendirme formunda, sınıf düzeylerine göre, incelemeye alınan görev ve ev ödevlerinin öncelikli olarak hangi temel dil becerisini ölçmeye yönelik olduğu belirlenmekte, ardından bu görevin dil becerileri ölçme yaklaşımlarından hangisi/ hangilerine uyumlu olduğu incelenmektedir. Form kapsamında dört temel dil becerisi; yazma, konuşma, dinleme ve okuma incelemeye alınırken, dil becerisi ölçme yaklaşımlarından ise en kapsamlı olduğu belirlenen beş yaklaşım incelemeye alınmıştır (Brown, 2004). Bunlar; çalışmanın giriş kısmında ayrıntılı olarak tanımlanmış ayrı nitelikli, bütünlükçü, performans dayalı ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarıdır.

Değerlendirme formu geliştirildikten sonra, program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme alanında çalışan doktora derecesine sahip iki araştırmacının görüşüne sunulmuş, gerekli görülen revize işlemleri yapıldıktan sonra oluşturulan form kullanılarak öğretim programına ilişkin analizlere geçilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında incelemeye alınan ortaokul İngilizce dersi öğretim programı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin incelenmesi için betimsel çözümleme tekniği kullanılmıştır. Betimsel çözümleme, bir diğer ifade ise betimsel analiz, nitel verilerin incelenmesinde sıklıkla tercih edilen yöntemlerden biridir. Betimsel analiz, Wolcott (1994) tarafından toplanan verinin özgün formuna mümkün olduğunc bağlı kalarak ve gerektiğinde doğrudan alıntılarla destekle-

yerek betimsel bir yaklaşımla verileri okuyucuya sunmaktır. Staruss ve Corbin (1990) de nitel çalışmalarda veri analizini betimsel analiz ve içerik analizi olarak ikiye ayırmakta ve betimsel analizi içerik analizine göre daha yüzeysel bir analiz olarak tanımlamıştır. Ayrıca betimsel analiz tekniğinin araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırma desenlerinde kullanılmasının uygun olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma kapsamında da kavramsal çerçeve gözetilerek önceden hazırlanmış bir değerlendirme formuna göre bir doküman incelemesi yapıldığı için betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Verilerin analizi kısmında ise Miles ve Huberman (1984) tarafından önerilen nitel veri analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Üç aşamadan oluşan bu sürecin ilki veri azaltmadır ve bu çalışma kapsamında da doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş verilerin azaltılması amacıyla öncelikli olarak ilk ve ortaokul İngilizce derisi öğretim programı bir bütün olarak incelemeye alınmıştır. Bu aşamada programın her bölümünde yer alan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bileşenler, önerilen yaklaşım ve teknikler, özetle analiz edilecek veriler belirlenmiştir. İkinci basamak olan verilerin görselleştirilmesi aşamasında incelemeye alınmasına karar verilen ölçme ve değerlendirme öğeleri sınıf düzeylerine göre tablolaştırılmış, tekrarlayan görevler/etkinlikler belirlenmiştir. Böylece işlenecek verilerin daha kolay anlaşılabilir bir forma dönüştürülmesi sağlanmıştır. Miles ve Huberman (1984) tarafından önerilen sürecin son basamağında ise sonuca ulaşma ve teyit etme bulunmaktadır ve bu çalışma kapsamında da bu aşamada oluşturulan değerlendirme formuna göre daha önceki aşamalarda belirlenen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar betimsel olarak sunulmuş ve yorumlamalar ise araştırmacı tarafından değerlendirme formunda kullanılan temalar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Böylelikle farklı sınıf düzeylerinden elde edilen bulgular arasında karşılaştırmalar yapılmış, tema olarak belirlenen dil becerileri ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımları birlikte yorumlanmıştır. Belirtilen analiz aşamaları aynı zamanda Dey (1993) tarafından önerilen nitel veri analizi süreci aşamaları olan betimleme-sınıflama ve ilişkilendirme ile uyumludur.

Yapılan incelemelerin güvenilirliği için puanlayıcı için ve puanlayıcılar arası güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Her iki analizde de yüzdelik uyuşma formülü kullanılmıştır (Tavşancıl ve Arslan, 2007). Puanlayıcı içi güvenilirlikte tüm sınıf düzeyleri için program incelemeleri üç hafta arayla araştırmacı tarafından yeniden yapılmış ve ilk inceleme ile uyuşma düzeyi belirlenmiştir. Puanlayıcı içi güvenilirlik katsayıları 0,88 ile 0,96 arasında değişmektedir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik için ise program geliştirme alanında doktora derecesine sahip bir öğretim üyesine 4. ve 8. sınıf öğretim programları sunulmuş ve öğretim üyesinin incelemeleri ile araştırmacının yaptığı incelemeler arasındaki uyum hesaplanmıştır. Bu uyum katsayıları

da 0,86 ile 0,92 olarak hesaplanmıştır. Sınır değerini 0,70 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, puanlayıcı içi ve puanlayıcılar arası güvenilirliğin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular sınıf düzeyleri temel alınarak sunulmuştur. İncelemeye alınan tüm sınıf düzeyleri için dil becerilerine ilişkin kullanılması önerilen beş farklı yaklaşım, ayrık nitelikli, bütünlükçü, iletişimci, performans dayalı ve alternatif değerlendirme yaklaşımları incelemeye alınmıştır. Her bir ölçme ve değerlendirme etkinliğinin hangi yaklaşım/yaklaşımlara uygun olarak geliştirildiği ve ölçülmesi hedeflenen dil becerisi belirlenmiştir. Öncelikli olarak incelemeye alınan ilk sınıf düzeyi olan 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Beşinci Sınıf Düzeyinden Elde Edilen Bulgular

5. Sınıf	Ölçme Yaklaşımı	Okuma	Yazma	Dinleme	Konuşma	Toplam
Kullanılan Yaklaşım	Ayrık Nitelikli	-	-	2	-	2
	Bütünlükçü	1	2	-	1	4
	İletişimci	1	2	2	5	10
	Performansa Dayalı	1	2	-	3	6
	Alternatif Değerlendirme	1	2	-	4	7
Toplam		4	8	4	13	29

Beşinci sınıf düzeyinde öğretim programında yer alan 15 farklı ölçme ve değerlendirme etkinliği İngilizce dersine yönelik kullanılacak beş ayrı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kullanarak incelenmiştir. Bir etkinlik birden çok ölçme yaklaşımını kapsayabilecek şekilde değerlendirilmiştir. Tablo 1'de yer alan bulgular incelendiğinde, en fazla ölçme etkinliğinin konuşma becerisine yönelik olarak hazırlandığı, ikinci olarak en fazla ölçme etkinliğinin ise yazma becerisine yönelik olarak hazırlandığı belirlenmiştir. İncelemeye alınan diğer iki dil becerisi olan okuma ve dinleme becerilerine ilişkin dörder etkinlik olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular ölçme yaklaşımlarına göre incelendiğinde ise, yalnızca bir dilbilgisi kuralını ölçmeyi amaçlayan ayrık nitelikteki ölçme yaklaşımının 5. sınıf düzeyinde oldukça sınırlı sayıda etkinlik için kullanıldığı görülmüştür. Performansa dayalı ölçme yaklaşımı ile alternatif değerlendirme en fazla etkinlik içeren alan iken, birden çok beceriyi barındıran bütünlükçü yaklaşım, iletişimci yaklaşımdan sonra gelmektedir.

Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin içerikleri incelendiğinde ise; konuşma becerisi için; sunu hazırlama, yön tarifi verme, görüşme yapma, soru-cevap yöntemi gibi performansa dayalı, iletişimci ve bütünlükçü değerlendirme yöntemlerini barındıran etkinliklerin yer aldığı belirlenmiştir. Yazma becerisi için görsel sözlük oluşturma, poster hazırlama, görsel öykü yazma, alışveriş listesi hazırlama, not tutma, harita oluşturma gibi performansa dayalı, iletişimci, alternatif ve bütünsel ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmıştır.

Dinleme ve okuma becerilerine ilişkin yapılan incelemelerde bu becerilere ilişkin etkinliklerin daha az sayıda olduğu, özellikle doğrudan okuma becerisine ilişkin oluşturulmuş bir ölçme etkinliğinin olmadığı belirlenmiştir. Dinleme becerisinin ise öğrencilerin kurdukları diyaloglar ile soru cevap yöntemi kullanılarak iletişimci yaklaşımla ölçülmesi programda önerilmiştir. Yalnızca üç üniteye ayrıntılı nitelikli değerlendirmeye uygun 3 dinleme etkinliği olduğu belirlenmiş fakat bunların program kapsamında ölçme durumlarında yer almadığı belirlenmiştir.

İncelenen bir diğer sınıf düzeyi olan 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programı için elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Altıncı Sınıf Düzeyinden Elde Edilen Bulgular

6. Sınıf	Ölçme Yaklaşımı	Okuma	Yazma	Dinleme	Konuşma	Toplam
Kullanılan Yaklaşım	Ayrıntılı Nitelikli	-	-	-	-	-
	Bütünlükçü	-	4	-	2	6
	İletişimci	1	4	-	2	7
	Performansa Dayalı	1	4	2	2	9
	Alternatif Değerlendirme	-	2	-	-	3
Toplam		2	14	2	7	25

6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan 16 farklı ölçme farklı ölçme ve değerlendirme etkinliği, İngilizce dersine yönelik kullanılacak beş ayrı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kullanarak incelenmiştir. Bir etkinlik birden çok ölçme yaklaşımını kapsayabilecek şekilde değerlendirilmiştir, bu nedenle beceri ve yaklaşımlara göre incelenen etkinlik sayısı toplam etkinlik sayısından daha fazladır. Tablo 2'de dil becerilerine göre elde edilen bulgular incelendiğinde, en fazla ölçme etkinliğinin konuşma ve yazma becerisine yönelik olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Okuma ve dinleme becerileri ise bu sınıf düzeyinde oldukça az sayıda ölçülen dil becerileri olmuştur. Bu beceriler farklı becerilerin içinde yer almakta ancak doğrudan bu becerilere ilişkin önerilen ölçme etkinliklerinin sayısının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular kullanılan yaklaşımlara

göre incelendiğinde, ayrıık nitelikteki ölçme yaklaşımının beşinci sınıf düzeyinde olduğu gibi, bu sınıf düzeyinde de tercih edilmediği görülmüştür. Performansa dayalı ölçme yaklaşımı ile iletişimci ve bütünlükçü değerlendirme en fazla etkinlik içeren alanlar iken, alternatif değerlendirme yaklaşımı benimsenerek oluşturulan ölçme etkinliklerinin sayısının beşinci sınıf düzeyine göre daha az olduğu bulunmuştur. Konuşma ve dinleme becerilerinin ölçülmesi bütünlükçü ve iletişimsel yaklaşım içinde gerçekleştirilmiş ve aynı zamanda performansa dayalı ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarından da faydalanılmıştır.

Önerilen ölçme etkinliklerinin içerikleri incelendiğinde ise, konuşma becerilerinde öğrencilerden drama yapmaları, anket hazırlayıp uygulamaları, kukla gösterileri hazırlamaları, meslekleri tanıtan konuşmalar yapmaları, slogan ve poster hazırlamaları ve konular üzerine diyalog kurmaları beklenmektedir. Grup çalışmalarında dinleme becerisinin de aktif olarak kullanılması gerekmektedir.

Yazma becerisi kapsamında ise, poster hazırlayıp farklı yiyecek ve içecekleri kategorize etmeleri, görsel sözlük hazırlamaları, grafik oluşturmaları, notlar almaları ve kartpostal hazırlayıp hikayeleştirerek yazmaları beklenmektedir. Okuma becerisine ilişkin ise doğrudan hazırlanan bir ölçme durumu belirlenememiş, yazma ve diğer becerilerin içerisinde bütünlükçü yaklaşım çerçevesinde test edildiği sonucuna varılmıştır. Yazma becerisi kapsamında bütünlükçü, iletişimsel ve performansa dayalı değerlendirme yaklaşımları eşit oranda benimsenmiştir. Ortaokul 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programı için yapılan incelemeler sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yedinci Sınıf Düzeyinden Elde Edilen Bulgular

7. Sınıf	Ölçme Yaklaşımı	Okuma	Yazma	Dinleme	Konuşma	Toplam
Kullanılan Yaklaşım	Ayrıık Nitelikli	-	-	-	-	-
	Bütünlükçü	-	3	2	1	6
	İletişimci	-	2	2	2	6
	Performansa Dayalı	-	4	-	1	5
	Alternatif Değerlendirme	-	1	-	-	1
Toplam		-	10	4	4	18

7. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan 12 farklı ölçme farklı ölçme ve değerlendirme etkinliği, beş ayrı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kullanılarak incelenmiştir. Tablo 3'te yer alan veriler ölçme etkinlikleri dil becerilerine göre incelendiğinde, en fazla ölçme etkinliğinin yazma becerisine odaklandığı, konuşma becerisinin de yazmadan sonra en fazla vurgulanan alan olduğu görülmek-

tedir. Doğrudan okuma ve dinleme becerilerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen bir ölçme etkinliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular ölçme yaklaşımlarına göre incelendiğinde, ayırık nitelikteki ölçme yaklaşımının beşinci ve altıncı sınıf düzeylerinde olduğu gibi, 7. sınıf ders programında yer almadığı görülmüştür. Bu sınıf düzeyi için bütünlükçü yaklaşımın en fazla tercih edilen ölçme yaklaşımı olduğu, ikinci olarak ise performans dayalı ölçme yaklaşımının en çok kullanılan yaklaşım olduğu belirlenmiştir. İletişimci yaklaşımın önceki sınıf düzeylerine göre daha sınırlı sayıda etkinlikle temsil edildiği, alternatif yaklaşım içinde değerlendirilebilecek yalnızca bir ölçme etkinliğinin olduğu belirlenmiştir.

Önerilen ölçme etkinliklerinin incelenmesi sonucunda, bütünlükçü ve iletişimsel yaklaşım içinde ölçülen konuşma becerisi için öğrencilerden öneriler sunulmaları, parti hazırlamak için arkadaşları ile iletişim kurmaları beklenmektedir. Dinleme becerisine ilişkin ise doğrudan oluşturulan bir ölçme etkinliği bulunmamakta, arkadaşlarla iletişim kurulurken dinleme becerisinin işe koşulduğu göz önünde bulundurularak iletişimci yaklaşım kapsamında ölçülebileceği sonucuna varılmıştır. En çok etkinlik ile yoklanan yazma becerisi kapsamında öğrencilerden çoğunlukla poster hazırlamaları istenmiştir. Diğer sınıf düzeylerinden farklı olarak daha karmaşık bir beceri olarak nitelendirilebilecek mektup yazma becerisi de bu sınıf düzeyindeki öğrencilerden beklenmektedir. Ayrıca harita hazırlamaları, ünlü bir bilim adamının ya da tarihi bir figürün biyografisini yazmaları öğrencilere verilen diğer görevlerdendir. Okuma becerisine ilişkin ise doğrudan hazırlanan bir ölçme durumu belirlenememiş, yazma ve diğer becerilerin içerisinde bütünlükçü yaklaşım çerçevesinde test edildiği sonucuna varılmıştır. İncelenen son sınıf düzeyi olan 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programa ilişkin yapılan inceleme sonuçları Tablo4' te verilmiştir.

Tablo 4. Sekizinci Sınıf Düzeyinden Elde Edilen Bulgular

8. Sınıf	Ölçme Yaklaşımı	Okuma	Yazma	Dinleme	Konuşma	Toplam
Kullanılan Yaklaşım	Ayrık Nitelikli	-	-	-	-	-
	Bütünlükçü	1	2	-	1	4
	İletişimci	1	4	-	1	6
	Performansa Dayalı	2	3	1	2	8
	Alternatif Değerlendirme	-	-	-	-	-
Toplam		4	9	1	4	18

8. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan 9 farklı ölçme etkinliği, İngilizce dersine yönelik kullanılacak beş ayrı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kullanarak incelenmiştir. Tablo 4'te elde edilen bulgular, dil becerilerine göre incelendiğinde, en fazla ölçme etkinliğinin yazma becerisine ilişkin olduğu (6 görev) olduğu belirlenmiştir. Okuma ve dinleme alanları yazma becerisinin içinde bütüncül bir yaklaşımla ölçülmekte iken, konuşma becerisine ilişkin düzenlenen üç ayrı etkinlik olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçme yaklaşımlarına göre incelendiğinde, diğer tüm sınıf düzeylerinde olduğu gibi ayrı nitelikteki ölçme yaklaşımının programda tercih edilmediği görülmüştür.

Bütünlükçü, iletişimci ve performansa dayalı yaklaşım neredeyse eşit oranda programda yer alırken, alternatif yaklaşımın diğer sınıf düzeylerine göre daha sınırlı sayıda programda yer aldığı görülmüştür. Konuşma etkinliklerinin tümü bütünlükçü ve iletişimci yaklaşım ile hazırlanmıştır. Yazma etkinliklerinde ise bunlara ek olarak üç etkinlikte performans değerlendirme yaklaşımı işe koşulmuştur. Konuşma becerisi diğer sınıf düzeylerinden farklı olarak daha kapsamlı alt kazanımlar içermekte ve daha karmaşık ölçme ve değerlendirme yöntemleri incelenmektedir. Örneğin bir ölçme etkinliğinde, öğrencilerin bir çağrı merkezinde çalıştığı düşünülerek çeşitli görevler verilmekte ve rollerine göre verilen kartlarda yer alan yönergeleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Daha alt sınıflarda konuşma becerileri hazırlıklı konuşmalar şeklinde gerçekleşirken, 8. sınıf düzeyindeki konuşmalar hazırlıksız konuşma kategorisinde yer almaktadır. Bir diğer etkinlikte öğrencilerin çiftler oluşturup röportaj yapmaları beklenmekte, dolayısıyla öğrencilerin hazırlık yapmaları için bir süre tanınmamaktadır. Etkinlikler incelendiğinde, 8. sınıf düzeyinde yer alan konuşma becerilerinin alt sınıflara göre daha karmaşık, günlük hayata daha uygun ve performans gerektiren nitelikte olduğu belirlenmiştir. Dinleme becerisine ilişkin yapılan belirlemeler ise alt sınıf düzeylerinden elde edilen bulgularla paraleldir. Bu beceriye ilişkin doğrudan oluşturulan bir ölçme etkinliği bulunmamakta, arkadaşlarla iletişim kurulurken dinleme becerisinin işe koşulduğu göz önünde bulundurularak iletişimci yaklaşım kapsamında ölçülebileceği sonucuna varılmıştır.

En çok etkinlik ile yoklanan yazma becerisi kapsamında, 7. sınıf düzeyinde olduğu gibi, öğrencilerden çoğunlukla poster hazırlamaları istenmiştir. Diğer sınıf düzeylerinden farklı olarak öğrencilerden açıklayıcı paragraflar yazmaları beklenmektedir. Daha önceki sınıf düzeylerinde olduğu gibi, harita hazırlamaları, yemek tarifi vermeleri gibi günlük hayata ilişkin beceriler de öğrencilerden yazma becerisi kapsamında beklenen görevlerdendir. Yine yalnızca okuma becerisine ilişkin geliştirilen bir ölçme ve değerlendirme etkinliği belirlenememiş ancak performans yaklaşımı ile hazırlanan bir görevde öğrencilerin öncelikli olarak okuma yapmaları beklenmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin incelendiği bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, şu sonuçlara ulaşılmıştır: İngilizce dersi öğretim programında; sınıf düzeyi fark etmeksizin yapılandırmacı yaklaşıma paralel ölçme yaklaşımları ve yöntemleri önerilmekte ancak tüm sınıf düzeylerinde ortak olarak öğretmenlere kılavuzluk edecek örnek eksikliği bulunmaktadır. Önerilen yöntem ve tekniklere ilişkin örneklerin sunulmamış olması, söz konusu yöntemleri öğretmenin inisiyatifine bırakmakta, bu durum da uygulamada belirsizliklere yol açmaktadır.

Tüm sınıf düzeylerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarının programa dâhil edildiği belirlenmiştir. Bu bulgu da çağdaş eğitim paradigmalarını destekler niteliktedir. Kandemir (2017) 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını incelediği çalışmasında öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarından portfolyo değerlendirmesini sıklıkla tercih ettiklerini belirlemiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin 2. sınıf düzeyindeki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sınıf düzeyine uygun olduğunu, çağdaş eğitim yaklaşımlarını destekler nitelikte olduğunu belirtmiştir. Maviş (2015) Türkçe ve İngilizce dersi öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmasında, her iki programda da öz, akran değerlendirmesi ile öğrenci dosyalarına-portfolyolara- büyük önem verildiğini belirlemiştir. Erbilen-Sak (2008) tarafından yapılan çalışmada ise öğretim programında alternatif değerlendirme yaklaşımlarından grup, akran ve öz değerlendirmeye yer verildiği ancak velilerin değerlendirme sürecine katılmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde bu çalışma kapsamında da alternatif değerlendirme yaklaşımı kapsamında akran, öz, grup değerlendirme, portfolyolara ve gözlemlere yer verildiği belirlenmiş ancak eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından biri olan velilerin değerlendirme süreci kapsamına alınmadığı belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular farklı dil becerilerine göre analiz edildiğinde, programın hedef kısmında dört temel beceri de eşit olarak vurgulanmış olsa da, tüm sınıflar için konuşma ve yazma becerileri merkeze alınmış olduğu, okuma ve dinleme becerilerine ilişkin önerilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sayısı yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle tüm becerilerin eşit oranda gelişmesini sağlamak için tüm sınıf düzeylerinde dinleme ve okuma becerilerine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sayısının artırılması önerilebilir. Çankaya (2015) tarafından yapılan çalışmada ise konuşma ve dinleme becerileri programda vurgulanıyor olsa da, malzeme eksikliği, kalabalık sınıflar ve belirsiz değerlendirme kriterlerinden dolayı konuşma ve dinleme becerilerinin ölçülmesinde gerçekten ciddi problemler yaşandığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Özel-

likle dinleme becerisinin yeterli düzeyde ölçülemediği Çankaya (2015) ve Cihan ve Gürten (2015) 'in çalışmalarından elde edilen ortak sonuçtur. Bu çalışma kapsamında incelenen öğretim programı genelinde iletişimci yaklaşımın hâkim olduğu belirlenmiş ve bu bulgu da çağdaş yaklaşımları ve benzer çalışmalarla uyum göstermektedir (Cihan ve Gürten, 2013).

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayanarak, dört temel dil becerisine ilişkin etkinlik sayılarının eşitlenmesi ve özellikle dinleme becerisine ilişkin etkinliklerin sayısının artırılması önerilebilir. Ayrıca alternatif değerlendirme yaklaşımlarına daha fazla yer verilmesi gerektiği ve öğretmenlere değerlendirme tekniklerine ilişkin yönergelerin ve örnek etkinliklerin sunulması öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin daha verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akkaş Baysal, E. ve Ocak, G. (2019). İngilizce derslerinde hazırlanan portfolyoları değerlendirme: Bir dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(2), 547-572.
- Brown, H.D. (2004). *Language assessment principles and classroom practices*. Oxford University Press.
- Common European Framework of Reference for Languages. (2009). *Common European framework of reference for languages*. Oxford University Press.
- Cihan, T. ve Gürten, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146.
- Çankaya, P. (2015). *An evaluation of the primary 3rd grade English language teaching program: Tekirdağ case* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Dey I. (1993) *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. Routledge, London.
- Erbilen-Sak, Ö. (2008). *İlköğretim birinci kademe İngilizce programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E. ve Baykin, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 55.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 361-375.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: PEGEM Yayınevi.

- Maviş, F.Ö. (2015). İngilizce dersi öğretim programı ile Türkçe dersi öğretim programı arasında hedef, içerik, öğrenme/öğretme durumu ve değerlendirme süreçleri uyumu. *Turkish Studies*, 10(11), 1083-1098.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills.
- Özüdoğru, F. (2018). Analysis of curriculum evaluation studies conducted in foreign language education: 2005-2016. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 113-134.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A.ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yordanova, S. (2000). *Language curricula and communicative classroom*. <http://www.lac2000.revoluta.com/library/Curriculum2.htm> adresinden erişilmiştir.
- Tavşancıl, E. ve Arslan, E., A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi: Ankara.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage.

ULUSAL VE ULUSLARARASI EĞİTİM ÇERÇEVELERİNE GÖRE 21. YÜZYIL BECERİLERİ VE YETERLİLİKLERİ

Zuhal Arife KÜÇÜK¹

Giriş

21. yüzyıl, teknolojiye benzeri görülmemiş bir büyümenin ve hemen ardından gelen bilgi patlamasının yaşandığı dijital çağın başlangıcı olarak tanımlanabilir. İnsana dair hemen her şeyin değişim döngüsü içine girdiği bu yüzyıldan önce, toplumların sosyal, kültürel, ekonomik gereksinimleri ve insanların hayat tarzı, iş hayatı, alış veriş gibi alışkanlıkları üzerinde, daha önce bilgiye erişim ve bilgiyi yönetme araçlarının böyle bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Günümüzde yeni teknolojiler ve bilgi günlük olarak çoğalmakta ve neredeyse pazara ulaştığında modası geçmektedir. Bundan dolayı dünya, bilgiyi ezbere dayalı olarak alan birey profilinden, ihtiyaç duyduğu bilginin sınırlarını bilen, ona hızlıca ulaşan, etkin kullanabilen ve bilgiyi paylaşan bir birey profiline geçiş yapmaktadır. Çağın ihtiyaç duyduğu beceriler her geçen gün değişmekte, teknoloji de buna yön vermektedir.

Hızla küreselleşen, bilgi-yoğun dünyanın toplulukları ve toplumları için bilginin, sürekli olarak doğrulanması ve hızla değişen sosyal çevrenin taleplerine göre güncellenmesi ve insanların buna uygun olarak hayat boyu öğrenme için istekli hale gelmesi zorunluluğunu doğurmaktadır (Medel-Añonuevo, Ohsako ve Mauch, 2001). Bireyin hayatının neredeyse bütününde görülen bu sürekli değişkenlik ve akışkanlık hali, 21. yüzyılın karmaşık yapısından dolayı bireylerin becerilerini geride bırakan yüzyılın becerilerine göre daha çok farklılaştırmaktadır. Söz konusu bu karmaşıklığa neden olan ise dijitalleşmeyle birlikte eğitim başta olmak üzere politika, kültür, ekonomi ve sanat gibi sosyal hayatın bileşenlerinin hızla dönüşmesi ve yenilenmesidir. Bu bağlamda yeni kurulan bu düzeni bileşenlerine ayırıp analiz etmek ve sonuçlarına göre yeni politikalar üretmek gerekmektedir (Balay, 2004; Castells, 2010; Hamarat, 2019).

Bilgi toplumu düzeninde küreselleşme olgusu, geniş kitlelerin bilgiye ulaşmasındaki kolaylık ve bilgideki hızlı yayılma, farklı kültürlerle sahip insanların bir arada olma zorunluluğu, bilim dünyasındaki ve teknolojiye hızlı ilerlemenin bir sonucu olarak ele alınabilir. Bunun yanı sıra; savaşlar, terörizm, doğal afetler, ekonomik çalkantılar, yaşam standartlarında karşılaşılan eşitsizlikler, yaşanan göçler (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018) ve çevre sorunları gibi sebepler bireylerin daha çok teknolojik, iktisadi, toplumsal

¹ Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi Teknoloji Transfer Ofisi, E-posta: zakucuk@kastamonu.edu.tr

ve kültürel değişimlerle karşı karşıya kalması ve yüzleşmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu bağlamda bireylerden, hem nitelikli bir biçimde bireysel, toplumsal alanlardaki ilişkilerini ve meslek hayatlarını devam ettirebilmesi hem de değişime ayak uydurarak yaşamını dizayn etmesi bunu yaparken de toplumsal değer kavramlarına da uygun hareket etmesi beklenmektedir (Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Ayrıca bireylerin dünyada yaşanan olayları takip etmeleri ve yorum yapmaları, orijinal fikirler ve yeni ürünler üretmeleri, medya araçlarını etkin bir biçimde kullanmaları, tanınmaları ve farkındalık oluşturmaları, farklı dil ve kültüre sahip bireylerle/toplumlarla bir arada yaşayabilmeyi öğrenmeleri de gerekmektedir (Cansoy, 2018). Bütün bunların sonucu olarak da bireyden beklenen, temel beceriler geliştirmesinin yanı sıra üst düzey beceri ve yeterliliklere ve küreselleşen değerlere de sahip olmasıdır (Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Dolayısıyla bu gerekliliklere uygun insanı yetiştirmek ise eğitimin görevidir.

İçinde bulunulan çağda, bireysel ve toplumsal bakımdan yeni değerler ortaya çıkaran, insan hayatını yeniden şekillendiren bu gelişmelerin, diğer alanlarda olduğu gibi hayatın temel araçlarından biri olan eğitimde de ulusları aşarak bütün toplumları da kuşatması, hem yaygınlığı hem devamlılığı açısından dikkate alınması ve bunun sonucunda da politikalar üretilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bilginin, sınırları aşarak yeni teknolojik araçlar vasıtasıyla hızlı bir şekilde küreselleşmesi, insan özelliklerinde değişim meydana getirmiş ve eğitim politikalarını, hedeflerini ve takip edilen süreci de derinden etkilemiştir. Yaşanan sürecin bir sonucu olarak da eğitim, yeni fonksiyonlar yüklenmiş, ulusal amaçlarının ötesinde, çağın önemli değerlerine bağlı olarak toplumlar üstü yenedünya tasarımının, bireysel ve sosyal gereksinimlerini karşılamaya yönelik isteklerin merkezi haline gelmiştir (Uysal ve Tezci, 2004). Eğitimin bu süreçte öne çıkan görevi, öğrenciler arasında işbirliğini geliştirmek; öğrencileri etkili iletişim kurma, problem çözme ve eleştirel düşünme becerisi gibi yetkinliklerle ve küresel değerlerle donatmaktır. Değişen çalışma ve toplumsal ihtiyaçların ortaya çıkardığı bu sonuç, 21. yüzyıl beceri hedeflerine odaklanarak eğitim programlarında reform yapma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Care, Kim, Vista ve Anderson, 2018). Bu nokta da becerilerin ve yeterliliklerin tanımlanması ve sınıflandırılması önemlidir. 21. yüzyıl becerilerinin tanımlanması konusunda alanyazında her ne kadar genel bir yönelim olsa da farklı görüşler de bulunmaktadır.

21. yüzyıl becerileri için 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi - P21 (Partnership for 21st Century Learning), OECD ve Avrupa Birliği (AB) Kilit Yeterlilikleri (Supporting Key Competence Development), diğer sınıflamalara temel oluşturan, 21. yüzyıl becerilerinin kavramsallaştırılmasını sağlayan daha genel çerçeveler olarak kabul edilebilir. 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi Çerçevesi

- ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), becerilerin değerlendirilmesine açıkça vurgu yaparken, Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu - ISTE (International Society for Technology in Education) ve Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı - NCREL-EnGauge (North Central Regional Educational Laboratory) dijital okuryazarlık ve teknolojinin müfredata uyumu ile ilgili konulara daha fazla odaklanmaktadır. Türkiye’ de ise Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) belirlediği yeterlilikler çerçevesinde, öğrencilerin öğrenme ve düşünme becerilerinin bilgi ve teknoloji ile uyumlu olarak geliştirilmesi ön plana çıkarılmaktadır. Sonuç olarak, tüm çerçevelerin 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırmayı kabul ettikleri yeterlilik çerçevelerinde belirli bir beceri grubuna verilen önem ve öncelik değişmektedir (Voogt ve Roblin, 2010, 2012).

Bu çalışmada, uluslararası alanyazında kabul görmüş yeterlik ve becerilerin tanımlanarak hem uluslararası kurum/kuruluşların 21. yüzyıl becerilerine yönelik sınıflamalarına hem de ulusal boyutta MEB tarafından yapılan beceri sınıflandırmasına bakılarak bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Çalışmada ilk olarak 21. yüzyıl temel beceri çerçevelerinin temel dinamiklerini belirleyen OECD, P21 ve AB’nin anahtar yeterliliklerinin içeriğine kısaca değinilmiştir. Daha sonra ATC21S, ISTE ve NCREL gibi uluslararası kuruluşlarda 21. yüzyıl beceri ve yeterliliklerin ne şekilde sınıflandırıldığında ve son olarak da ulusal düzeyde Türkiye’de belirlenen beceri ve yeterliliklere dair kısa bir değerlendirme yapılmış, sonuç ve öneri(ler)de bulunulmuştur.

21. Yüzyıl Temel Beceri Çerçeveleri

21. yüzyıl temel becerilerini kapsamlı olarak tanımlamak eğitim süreçlerinin etkililiğini sağlamada önemlidir. Bu amaçla, yenilikçi, uygulanabilir ve güncel olarak, ulusal düzey başta olmak üzere birçok ülkenin eğitim politikalarını belirleyen göz önünde bulundurduğu OECD, P21 ve AB’nin belirlediği Kilit Yeterlilikler bu başlık altında incelenmiştir.

OECD Beceriler Çerçevesi

Küresel anlamda yenedünya düzeni; sosyal, kültürel ve ekonomik yeniliklere uygun, daha üretken, daha dayanıklı, daha uyumlu ve ortaya çıkan problemlere hayati çözümler sunabilen, yüksek yaşam standartlarına sahip bireyi destekler nitelikte kurgulanmaktadır. Gittikçe artan bir şekilde tek başına düşünen ve çalışan bireylerden değil, yeni bilgi oluşturmak, mevcut bilgileri kullanmak için başkalarıyla işbirliği yapan, uyumlu, yaratıcı, kendine ve çevresine karşı meraklı ve açık fikirli insanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaca yanıt verebilmek içinse toplumlardan beklenen; yaratıcı düşünebilen, yeni ürünler, hizmetler, işler üreten, yeni

süreçler geliştirip yeni düşünme becerilerini kullanarak yeni yöntemler geliştiren, yeni yaşam biçimleri, yeni girişimler, yeni sektörler, yeni iş ve sosyal modeller geliştirebilen insanı yetiştirebilmesidir. (OECD, 2018; Pedro, 2006; Voogt ve Roblin, 2012).

OECD, çağın karmaşık taleplerini karşılamak için bilgi ve becerilerin kazanılmasından çok daha fazlasını ifade eden beceri kavramını; bilgi, tutum ve değerlerin seferber edilmesini içeren yetkinlik kavramını da geleceğin yetişkinlerinin sahip olması gereken becerileri tanımlamak için kullanır. OECD tanımladığı bu yetkinliğin içine, eleştirel ve yaratıcı bakış açısı, öğrenmeyi öğrenme ve öz-düzenleme becerilerini içeren bilişsel ve meta-bilişsel becerileri; empati, öz-yeterlik ve işbirliği becerilerini içeren sosyal ve duygusal becerileri; yeni bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanılmasını içeren pratik ve fiziksel becerileri ve son olarak da bilgi ve becerilerin kullanımına aracılık edecek olan kişisel, yerel, toplumsal ve küresel ölçekte ve gözlemlenebilir düzeyde motivasyon, güven, erdem ve çeşitliliğe saygı gibi becerileri içeren tutumlar ve değerleri yerleştirerek ülkelerin gelecek çerçevesini çizer (Kozikoğlu ve Altunova, 2018; OECD, 2018).

“Eğitimin ve Becerilerin Geleceği-2030” projesinde gelecek çerçevesini çizen OECD, ülkelerin bugünün öğrencilerinin 2030’da dünyalarını şekillendirme ve geliştirmelerinde iki temel soruya cevap bulmaları gerektiği üzerinde durur. Bunlardan ilki, hangi bilgi, beceri, tutum ve değerlere ihtiyaç duyacakları; ikincisi ise hangi öğretim sistemlerinin bu bilgi, beceri, tutum ve değerleri etkili bir şekilde geliştirebileceğidir. OECD (2018), çerçevenin dünya genelinde geçerli olmasını, daha geniş politikalarla tutarlı olmasını ve uygulanmasını sağlamak ve sorulara gerçekçi yanıtlar verebilmek için ülkelerin vites değiştirmesi ve çerçevenin pedagojik bir eğitim sistemi tasarımına çevrilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

P21 Öğrenme Çerçevesi

Küresel işgücünün milyonlarca üyesini temsil eden P21, ABD’den ve yurtdışından gelen iş, hükümet ve eğitim liderlerini veriye dayalı eğitim politikası ve uygulamalarını desteklemek ve yenilikçi öğretimi ve öğrenmeyi herkes için bir gerçeklik haline getirmek için bir araya getiren önemli bir organizasyondur. Farklı ülkelerden uzmanların, eğitimcilerin ve iş dünyasının temsilcilerinden oluşan uluslararası düzeyde kurgulanan P21, üye kuruluşların, yapacakları gerekli değişikliği kolaylaştırmaya ve yönlendirmeye yardımcı olacak araçlar ve kaynaklar sağladığı için önemli bir projedir (Beers, 2011; Uçak ve Erdem, 2020; Framework for 21st Century Learning, 2019). En çok kabul gören ve inceleme yapılan beceriler çerçevesinin başında gelen P21 Öğrenme Çerçevesi (Partnership for 21st Century Skills, 2016) ABD’de 21 eyalette uygulanan ve 33 farklı şirket ve dernek tara-

findan desteklenen 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı projesidir (Cansoy, 2018; Gelen, 2017; Yalçın, 2018). P21 becerileri çerçevesinde öğrencilerin okul öncesinden orta öğretimin son sınıfına kadar sahip olması gereken temel yeterliklerin, meslek ve yaşam becerilerinin kazandırılması amaçlanır (Voogt ve Roblin, 2010).

P21'e göre, dünya dilleri, sanat, İngilizce ve dil sanatları, ekonomi, matematik, bilim, coğrafya, tarih, vatandaşlık gibi kilit konularla küresel farkındalık, yurttaşlık okuryazarlığı, finansal, iktisat, işletme, girişimcilik, çevre ve sağlık okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl disiplinler arası temaların bir arada olduğu akademik içerik anlayışı benimsenmelidir. Çünkü, öğrencilerin başarısı için kilit konulara ve 21. yüzyıl temalarına hakim olmak esastır (Partnership for 21st Century Learning, 2019; Voogt ve Roblin, 2012). Buna göre, P21 öğrenme çerçevesi, bireylerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerini üç kategoriye ayırır (Chalkiadaki, 2018; Partnership for 21st Century Learning, 2019; Trilling ve Fadel, 2009). Söz konusu bu kategoriler aşağıda ele alınmıştır:

Öğrenme ve İnovasyon Becerileri: Yenidünya düzeninde giderek karmaşıklaşan yaşam ve çalışma ortamları için öğrencileri hazırlayan öğrenme, yaratıcılık ve inovasyon becerileri, eleştirel düşünme ve sorun çözmeye, iletişim ve işbirliği yetkinliklerini kazandırmayı amaçlamaktadır.

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri: Teknoloji araçlarındaki hızlı değişimin bir sonucu olarak bilgi artışı ve bilgiye erişimdeki kolaylık sayesinde dünya artık daha önce benzeri görülmemiş bir yoğunlukta teknoloji ve medya odaklı bir düzene evrilmektedir. Bundan dolayı medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı gibi işlevsel ve eleştirel düşünme becerisi sergileyebilen becerilere sahip birey yetiştirmek ön plana çıkmaktadır.

Yaşam ve Kariyer Becerileri: Öğrenciler, komplike çalışma ve yaşam durumlarına adapte olabilmek için içerik bilgisi, düşünme becerileri, sosyal ve duygusal yeterlilikler geliştirmelidir. P21, girişim ve özyönetim, esneklik ve uyarlanabilirlik, toplumsal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk gibi temel yaşam ve kariyer becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir.

21. yüzyıl beceriler çerçevesi, öğrenmeyi ilgili beceri ve bilgilerle, uygun teknolojilerle bireysel öğrenme temelinde ilgi çekici hale getirmek için gerçek dünya bağlantıları yoluyla yenilikçi bir destek sistemi üzerine kurgulanmıştır (Framework for 21st Century Learning, 2019). Öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılım sağlaması, okuldan mezun olduklarında hayata daha iyi hazırlanması ve tüm öğrencilerin yetkinliğini geliştiren deneyimlere sahip olması için P21, 21. yüzyıl çatısı altında "Standartlar, Becerilerin Değerlendirilmesi, Müfredat ve Eğitim, Mesleki Gelişim, Öğrenme Ortamları" başlıklarıyla beş kritik destek sistemi tanımlamıştır. Günümüzün dijital ve küresel olarak birbirine bağlı dünyasında, başarı için bilgi ve beceriler geliştirmek amacıyla eğitim sistemleri bu beş kritik

destek sistemi ile birleştiğinde öğrencilerin beşikten kariyere kadar okulda ve ötesinde eğitim deneyimlerine sahip olması sağlanmış olacaktır (Beers, 2011; Chalkiadaki, 2018; Framework for 21st Century Learning, 2019).

AB Kilit Yeterlilikleri

AB, her vatandaşın toplumda yaşanan gelişmelere ve değişikliklere adapte olmasına olanak tanıyan Sekiz Kilit Yeterlilik belirlemiştir. Bireylerin yeni şeyler öğrenmesi, kişisel gelişim ve kalkınması, hayat boyu eğitimi ve çalışma yaşamı için önemli olan bu anahtar yeterlilikler sekiz başlıkla kategorize edilmiştir. Eğitim gören her bireyin, kişisel tatmin ve gelişim, aktif vatandaşlık, yetişkin hayatına hazırlanmak, sosyal hayata katılım ve istihdam için; yetişkinlerin ise bilgi birikimlerini yaşam boyu öğrenme çerçevesinde sürekli olarak iyileştirmeleri için bunlara ihtiyacı vardır (Halász ve Michel, 2011; O'Shea ve Frohlich-Hougaard, 2019).

Bahsedilen sekiz kilit yeterlilik şunlardır (Council of the European Union, 2017; Figel, 2007; Teacher Assessing Key Competences in School [TASK], 2015):

Öz dilde iletişim: Öz dilde iletişim, bireyin düşünce ve duygularını hem sözlü hem de yazılı olarak dile getirme (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve başka insanlarla eğitim, öğretim ve sosyal çevrelerinde olması gereken şekilde etkileşimde bulunma kabiliyetidir.

Yabancı dilde iletişim: Bireyin yabancı dildeki iletişim becerisi kendi ana dilini doğru ve kurallara uygun şekilde kullanma becerisiyle doğru orantılıdır. Bireyin çalışma, ev, serbest zaman, eğitim, öğretim ortamlarında fikir yapısını ve duygularını, talep veya ihtiyaçları doğrultusunda hem sözlü hem de yazılı olarak anlama ve ifade etme yeteneği ne kadar gelişmişse yabancı bir dili kullanabilmesi o oranda kolaylaşacaktır. Ayrıca, yabancı dillerdeki iletişim meta bilişsel beceri ve kültürlerarası anlayış da gerektirmektedir.

Toplumsal ve vatandaşlık yeterliliği: Bu yeterlilikler, bireyin toplumsal ve iş yaşamına aktif bir şekilde katılmak için ihtiyaç duyabileceği her çeşit tutum ve hareketi kapsamaktadır. Toplumsal bir bağlamla ilintili yeterlilikler, toplumların günümüzdeki çeşitliliği sebebiyle artarak önem kazanmakta ve daha da önemlisi ihtiyaç duyulduğunda çatışmaları çözüme ulaştırmak için bireye destek olmaktadır. Toplumsal ve siyasi nosyonlar ve yapılar, etkin ve demokratik katılım konusunda vatandaşlık yeterlilikleri, bireyi vatandaşlık yükümlülüklerine tam katılım sağlamak için hazırlar.

Dijital yeterlilik: Bu yeterlilik, bilgi toplumu teknolojisinin güvenli ve pragmatist bir şekilde hayata geçirilmesini, böylelikle bilgi ve iletişim teknolojisinde temel beceri ve yeterliliklerin kullanılmasını gerektirir.

Matematik ile Fen ve Teknolojide temel yeterlilikler: Matematiksel yeterlilik; temel işlemler ve zihinsel oranlama ile aritmetik kullanarak günlük rutinde karşılaşılan sorunları çözüme kavuşturma yeterliliğidir. Bilim ve teknolojideki temel yetkinlikler ise, içinde bulunduğumuz, yaşadığımız ortama açıklama getirmek için bilginin kullanılmasını ve elde edilen bilginin uygulanmasını içerir. Ayrıca, insanın davranışlarından

kaynaklanan doğadaki değişimleri ve her insanın bir vatandaş olarak mesuliyetlerini farkında olmasını içerir.

Girişim ve girişimcilik anlayışı: Düşünceleri harekete geçirebilme becerisine vurgu yapan bu yeterlilik, özellikle yetişkin çalışmaları ve girişimleri için önemli kabul edilir. İçeriğini; yaratıcılık, inovasyon, risk alma ve hedefe yönelik proje planlaması ve yönetimi becerisi oluşturur. Birey, ortaya çıkardığı yapının her bir unsurunu farkındadır ve meydana gelen imkanları yakalayabilir. Bu, toplumsal ya da ekonomik eylemde bulunan veya buna katkı sağlayanların ihtiyaç duyduğu daha spesifik ve etik değerlere ilişkin farkındalığı içeren bilgi ve becerileri elde etmenin ana unsurudur.

Öğrenmeyi öğrenmek: Bu yeterlilik, bireyin kendi öğrenmesini düzenleme yeteneğidir. Zaman ve bilginin etkin yönetimini ifade eden öğrenmeyi öğrenme yeterliliği, hem birey hem de gruplar açısından önemlidir. Bireye sunulan çeşitli öğrenme fırsatlarını tanımlamak için bireyin öğrenme süreç ve ihtiyaçlarını farkında olması gerekir.

Kültürel bilinç ve ifade: Bu yeterliliğe göre bireyin; müzik, edebiyat ve görsel sanatlar gibi kültür öğeler içerisinde bulunan önemli unsurları özellikle medya aracılığıyla kullanarak düşünce, tecrübe ve duygularının etkili ifade edebilme becerisini kazanması amaçlanır.

Yukarıda verilen temel yeterliliklerin tümü eşit derecede önemli kabul edilmektedir. Bu doğrultuda bilgi, yetkinlik, beceri ve tutumların bir birleşimi olarak kavramsallaştırılmaktadırlar. Her bir temel yetkinliğin tanımı, bununla ilgili bilgi, beceri ve tutumları belirtmektedir. Bu yaklaşım, öğrenme çıktılarının tanımını ve bunun müfredat veya öğrenme programlarına dönüştürülmesini de desteklemektedir (European Commission, 2018).

Uluslararası Kuruluşlarda 21. Yüzyıl Beceri ve Yeterlilikleri

Bireylerin hayatlarını daha etkili bir şekilde devam ettirebilmeleri bakımından karşılaştıkları sorunları kolayca çözümlayebilmeleri, sosyal çevresinde ya da bulunduğu toplumda meydana gelen olaylara farklı yönlerden bakarak analiz edebilmeleri beklenmektedir. Bireylerin mesleki ve toplumsal ilişkilerde karşılaştıkları birtakım sorunları çözebilmeleri ise onların sahip oldukları becerilerle yakından ilişkilidir (Anagün ve diğerleri, 2016). Bu becerileri kategorize eden OECD, P21 ve AB gibi uluslararası kuruluşların sınıflandırmalarını temel alan ATC21S, ISTE, NCREL gibi işbirliklerin belirlediği beceriler çerçevesine de bu başlık altında değinilmiştir.

ATC21S Beceriler Çerçevesi

ATC21S Beceriler Çerçevesi, 2009 yılında Avustralya, Finlandiya, Portekiz, Singapur ve İngiltere ile başlayan ve 2010 yılında ABD'nin de katıldığı, Cisco, Intel ve Microsoft'un desteğiyle 21. yy. becerilerinin öğretimi, öğrenimi ve değerlendirilmesinin dönüştürülmesine yardımcı olmak için uluslararası eğitim, siyaset ve iş

dünyasını harekete geçirerek küresel eğitim reformunu hızlandırmak için oluşturulmuş bir araştırma işbirliğidir. ATC21S Projesi, bu becerileri sınıflayarak tanımlamaya ve bunları ölçmenin yollarını geliştirmeye odaklanmıştır (ATC21S, 2010; Voogt ve Roblin, 2010). ATC21S perspektifi, 20. yüzyıl becerilerinin 21. yüzyılda da kullanılacağı fakat gerekli olan bazı becerilerin yeniden düzenleneceği ve böylelikle önemli yeni becerilerin ortaya çıkacağını vurgulamaktadır (Griffin, Care ve McGaw, 2015). Buradan hareketle, ATC21S beceriler çerçevesi; bilgiyi organize eden ve bilgiyi yapılandıran öğrenme ortamlarını karakterize eden ve destekleyen ortamları ve değerlendirmeleri analiz etmek için analitik bir çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için de bilgi geliştirme ortamlarının 21. yüzyıl becerilerini geliştirme ihtiyaçları ve fırsatlarını genişleten bir araştırma yaklaşımı önermektedir (Scardamalia, Bransford, Kozma, ve Quellmalz, 2015).

ATC21S beceriler çerçevesi, düşünme yolları, çalışmanın yolları, çalışma araçları ve dünyayı tanıma ve anlama gibi dört boyut üzerine yapılandırılmıştır. *Düşünme biçimleri*; yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi öğrenme ve meta-biliş gelişimini kapsarken, çalışma yolları; iletişim, işbirliği ve ekip çalışmasını içerecek şekilde kavramsallaştırılmıştır. Çalışma araçları; bilgi okuryazarlığı ve BİT okuryazarlığı kavramlarını içerirken; *dünyayı tanıma ve anlama* yerel ve küresel vatandaşlık, yaşam ve kariyer gelişimi, kişisel ve toplumsal sorumluluk, kültürel farkındalık ve yeterlilik alanlarında değişen vurguları da içermektedir (Binkley ve diğerleri 2015; Griffin ve diğerleri 2015; Scardamalia ve diğerleri 2015). Konu edilen bu süreçler, bilgi teknolojileri ile birlikte çalışma ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda bireylerin, yalnız kendi ülkelerinde değil, dünyanın farklı yerlerinde yaşamalarını, bireysel olarak rekabet edebilmelerini, farklı ülkelerde olup bitenleri anlamlandırmalarını sağlayarak dünyayı anlama çabalarına katkı sağlayan yeterlilikler olarak belirtilmektedir. Diğer bir ifadeyle, bu model, küresel düzeyde üzerinde çalışma yapılabilecek niteliklerin neler olduğuna ilişkin bir kavramsal çerçeve sunmaktadır (Cansoy, 2018).

ISTE Beceriler Çerçevesi

Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları (NETS) ve ISTE tarafından öğrenci, öğretmen ve yöneticiler için eğitimde teknolojiyi aktif ve etkili kullanabilmelerine ilişkin ayrıntılı beceri ve yeterlilikler belirlenmiştir (Cansoy, 2018). ISTE Standartları (2016) temel olarak, öğrenciler için gerekli olan beceri ve nitelikleri vurgulayarak etkileşimli, dijital bir dünyaya girmelerini ve onları geliştirmelerini sağlayacak bir dizi standart üzerine kurgulanmıştır. Her bir standardın içinde de öğrencilerin gerçekleştirmesi gereken görevler tanımlanmıştır (Uçak ve Erdem, 2020; ISTE, 2016). Söz konusu standartlara ilişkin bilgi aşağıda verilmiştir:

Yetkin Öğrenen Öğrenciler: Bilimin ışığı doğrultusunda teknolojiyi etkili bir biçimde kullanarak öğrencilerin bireysel amaçlarını belirlemesi ve bu amaçları başarma ve uygulamaya geçirmede etkin bir rol oynamalarını ifade etmektedir. Buna göre öğrenciler, kendi kişisel öğrenme hedeflerini saptayarak ve teknolojiyi kullanarak bu hedeflere ulaşacak stratejileri belirlerler ve kazanımlarını arttırmak için bu stratejileri öğrenme sürecine yansıtırlar. Ayrıca, öğrenme sürecini destekleyecek şekilde iletişim ağları kurarak öğrenme ortamlarını bireyselleştirirler. Yetkin öğrenen öğrenciler aynı zamanda çalışmaları hakkında bilgi sağlayacak ve çalışmalarını geliştirecek geribildirimler almak ve öğrendiklerini farklı yollarla göstermek için teknolojiden yararlanırlar. Bunu gerçekleştirebilmek içinse teknolojinin temel kavramlarını anlarlar, seçim yapma yeteneklerini ortaya koyarlar, mevcut teknolojileri kullanırlar ve aksaklıkları giderirler, yeni ortaya çıkan teknolojileri araştırmak için yeni bilgilerden yararlanırlar.

Dijital Vatandaş Öğrenciler: Dijital dünyada yaşamının, öğrenmenin ve çalışmanın haklarını, sorumluluklarını ve imkanlarını bilme ve yasalara uygun, güvenli ve ahlaki kurallara uygun biçimde hareket ederek bu tür davranışlara örnek olmayı içeren becerileri kapsamaktadır. Bu yeterliliğe göre öğrenciler; kendi dijital kimliklerine ve itibarlarına sahip çıkarak dijital dünyada yaptıklarının kalıcı olduğunun bilincinde olurlar. Bundan dolayı teknolojide, online sosyal iletişimde ve network ağındaki cihazları kullanırken olumlu, güvenli, yasal ve etik davranış sergilerler. Bununla birlikte, fikri mülkiyetin anlamını kavrar ve başkalarının fikir ürünlerini kullanırken ve paylaşırken fikri haklarına karşı yükümlülüklerinin bilincinde olurlar. Bireysel verileri de dijital mahremiyeti ve güvenliği sağlayacak şekilde düzenleme becerisi kazanırlar.

Bilgiyi Organize Eden Öğrenciler: Dijital araçlarla bilgiyi kaynağından, eleştirel bir şekilde araştırarak elde eden, bilgiyi oluşturan, elde ettikleri bilgi sayesinde yenilikçi ürünler ortaya koyan, bireysel ve diğer insanlar için anlamlı öğrenim tecrübeleri oluşturan birey yetiştirmek amaçlanır. Bu anlayışla yetişen bireyler, bilgiye ve kaynaklara ulaşmak amacıyla verimli araştırma stratejileri planlar ve uygularlar. Verilerin, medyanın ve diğer kaynakların doğruluğunu, bakış açısını, güvenilirliğini ve konuyla ilgisini değerlendirirler. Bunu gerçekleştirmek için de çeşitli araçlar ve yöntemler kullanarak dijital kaynaklardan bilgi araştırıp, aralarında anlamlı bağlantılar veya sonuçlar çıkarılabilecek veriler toplarlar. Buldukları bilginin gerçek yaşam sorunları için etkin bir biçimde çözümler oluşturmasına dikkat ederler.

Yaratıcı Öğrenciler: Bireylerden, yeni, faydalı ve kreatif çözümler bularak problemleri saptamaları ve çözüm üretmek için farklı türde teknolojileri kullanmaları beklenmektedir. Bunun için öğrencilere; fikir üretmek, kuramları test etmek, yaratıcı ürünler ortaya koymak ve gerçek sorunlara çözüm bulmak için üzerinde dikkatle düşünülmüş bir tasarım sürecini bilme ve bilgiyi uygulama becerisi kazandırılması amaçlanır. Ayrıca, süreci planlarken, sınırlamaları ve olası riskleri göz önünde bulundurmaya dikkat etmeleri ve kullanacakları dijital araçları bu yönde seçmeleri beklenmektedir. Sonuçta, bir döngü içindeki tasarım sürecinin bir parçası olarak, ilk örnekleri geliştirirler, test ederler ve bunlarda rötuş yaparlar. Karşılaşacakları belirsizlikleri hoşgörüyü karşılarlar, azimli olurlar ve açık uçlu sorunlarla uğraşma becerisine sahip olduklarını gösterirler.

Enformatik Düşünen Öğrenciler: Teknoloji aracılığıyla geliştirilen yöntemlerin çözüm geliştirme ve çözümleri test etme gücünden yararlanarak problemleri kavrayacak ve çözecek modeller geliştirmeleri ve kullanmaları beklenmektedir. Bu amaçla öğrencilere; veri analizi, soyut model ve algoritmik düşünce gibi teknoloji destekli yöntemlere uygun şekilde sorunları tanımlama becerisi kazandırılır. Veri toplama, konuyla ilgili veri setlerini belirleme, dijital araçlarla verileri analiz etme, verileri problem çözmeye ve karar almayı kolaylaştıracak şekilde kullanma kazandırılacak becerilerdendir. Ayrıca, sorunları bileşenlerine ayırma, kilit bilgilere erişme, karmaşık sistemleri anlama ve sorun çözmeye için tanımlayıcı modeller geliştirmelerini sağlayacak yeterlilikler kazandırmak amaçlanır.

İletişim Kurabilen Öğrenciler: Bireysel hedeflerine uygun platformları, araçları, formatları ve dijital medyayı kullanarak açık ve anlaşılır bir biçimde iletişim kurma ve kendilerini yaratıcı biçimde ifade etme becerilerini kapsamaktadır. Bu yeterliliğe göre öğrenciler; hedeflere ulaşmalarını sağlayacak doğru platformları ve araçları seçerler. Özgün eserler ortaya koyarlar ve dijital kaynakları bilinçli biçimde ve sorumluluk içinde yeni buluşlarıyla kaynaştırırlar. Karmaşık fikirleri açıklıkla ve verimli bir şekilde iletmek için dijital araçlardan ve gerekli teknolojilerden yararlanarak içerikteki mesajı ve biçimi hitap ettikleri kitleye uygun şekilde yayınlarlar veya sunarlar.

Küresel İşbirlikçi Öğrenciler: Farklı kültürlerle işbirliği yaparak, yerel veya küresel ekip çalışmalarına fayda sağlayarak ve katkı da bulunarak, dijital iletişim araçlarını bakış açılarını genişletmek ve öğrenimlerini çeşitlendirmek amaçlanmıştır. Öğrenciler; farklı kültürden gelen öğrencilerle iletişim kurmak ve karşılıklı anlayış geliştirmek için dijital araçları kullanırlar. Yerel ve küresel sorunları irdeleerken -gerektiğinde ortak çalışma teknolojilerini kullanarak- sorunları farklı bakış açılarından ele almak amacıyla arkadaşlarıyla, uzmanlarla, toplumun diğer üyeleriyle çeşitli görevler ve sorumluluklar üstlenerek işbirliği içinde yürütebilirler.

Belirlenen standartlar, her yaştan öğrenciyle birlikte müfredattaki eğitimciler tarafından kullanılmak üzere tasarlanmış olup standartların tam olarak uygulanmasından temel teknoloji becerilerine sahip öğrenciler ve öğretmenler sorumludur. Bu standartların gerçekleşmesinde en önemli unsuru da teknoloji ile öğrenme yöntemlerini geliştiren ve öğrencileri öğrenmenin esas oyuncusu olmaya zorlayan eğitimciler olacaktır (ISTE, 2016).

NCREL Beceriler Çerçevesi

NCREL tarafından oluşturulan “EnGauge 21. Yüzyıl Becerileri”, teknolojiye bağlı yaşanan dönüşümü göz önünde bulundurup bu yüzyılın becerilerini küreselleşme ve dijital değişim bağlamında ele alarak, öğrencilerin etkili kullanımı için kritik öneme sahip faktörleri tanımlayan web tabanlı bir çerçevedir. EnGauge, tüm öğrencilerin eğitimsel mükemmellik standartlarına ulaşması için okulları ve toplulukları sistemli yaşanan bu değişimde güçlendirmek ve desteklemek, öğ-

retmenlerin ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini, yöneticilerin daha iyi liderlik yapmalarını ve politika yapımcıların daha iyi politika geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (EnGauge, 2003; Lemke, 2002).

Bilgi ve teknolojinin ilerlemesi nedeniyle küreselleşmenin zorluklarını aşmak için gelecek nesilden sahip olması istenen 21. yüzyıl becerilerini tanımlayan (Turiman ve diğerleri, 2011) çerçevede, okulların sistem çapında eğitim teknolojisi etkinliğinin çevrimiçi değerlendirmelerini yapmalarını sağlayan bir çevrimiçi anket aracı bulunmaktadır. Bu anket, öğrenciler için giderek daha önemli hale gelecek olan 21. yüzyıl becerilerini tanımlamaktadır. Belirlenen becerilerin en önemli özelliği ise geleneksel eğitim becerileri ile çelişmemesidir. Hatta bu teknolojiler yeni teknolojilere ve yeni çalışma ortamlarına uyarlanmış uzantılardır (Silva, 2009).

21. yüzyılda, öğrenciler sadece soruları cevaplama yeteneğini test ederek değil, aynı zamanda teknolojik okuryazarlık, problem çözme, girişimcilik ve yaratıcılık boyutları ve 21. yüzyıl becerilerini kullanma kabiliyetleri açısından da değerlendirilmelidir (Soh, Arsad ve Osman, 2010). Buna göre EnGauge 21. Yüzyıl Becerileri 'Dijital Çağ Okuryazarlığı, Yaratıcı Düşünme, Etkili İletişim ve Yüksek Verimlilik' başlıkları altında toplanmıştır. Temel, bilimsel ve teknolojik okuryazarlık, görsel ve bilgi okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık ve küresel farkındalığı *dijital çağ okuryazarlığının*, uyumluluk, merak, karmaşıklığı yönetme yeteneği, yaratıcılık, üst düzey düşünme ve akıl yürütme, risk alma becerileri ise yaratıcı düşünme boyutunun içeriğini oluşturmaktadır. *Etkili iletişim* boyutunda ekip çalışması, işbirliği, kişisel ve sosyal sorumluluk, etkileşimli iletişim ve kişilerarası beceriler ön plana çıkarken *yüksek verimlilik* boyutunda ise gerçek dünya araçlarının etkin kullanımı, yüksek kaliteli ve nitelikli ürünler üretme, önceliklendirme, planlama ve yönetme yeteneği ortaya koyulmaktadır (EnGauge, 2003; Lemke, 2002). Bireylerin bu becerilere sahip olmaları, hem sosyal yaşantılarında hem akademik kariyerlerinde hem de meslek hayatlarında üst düzeyde performans göstermelerini ve sonuç olarak kendilerini gerçekleştirmiş olmalarını sağlamaktadır (Önür ve Kozikoğlu, 2019).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerleme hızı, çeşitli alanlarda yaşanan önemli değişiklikler (yaşanan savaşlar, küresel ısınma, sosyal çözülme vb.) ve küreselleşme (Soh ve diğerleri 2010) 21. yüzyılda başarılı olmak için gereken yetkinlikler konusunda çıtayı her geçen gün yükseltmeye devam ederken izlenen politikaların çoğunu tekrar gözden geçirmeye zorlamaktadır. Bundan dolayı EnGauge21 fırsatlardan ve imkanlardan yararlanmak için sürekli olarak bilgi edinmeye ve yeni bilgi ve beceriler geliştirmeye olanak sağlayan politikalar geliştirmek zorunluluğunu doğurmaktadır (Child ve Shaw, 2016; Turiman ve diğerleri 2011). Politika yapımcılar ve eğitimcilere bu nokta da düşen, 21. yüzyıl becerilerini tanıml-

lamak ve bu becerilerin geleneksel akademik standartlarla ilişkisini vurgulamaktır. Ayrıca genç nesillerin endüstriyel toplum, küresel ekonomi, yüksek teknoloji ve sürekli değişen teknoloji kullanımı ve küresel bilgi fazlalığından dolayı karşılaşacakları zorluklarla yüzleşmelerini sağlayabilirler (Lemke, 2002; Soh ve diğerleri, 2010). Bunu yaparken, bu becerileri akademik standartlar bağlamında ölçmek ve bugünün teknolojik, küresel topluma uygulamalarını değerlendirmek için çeşitli değerlendirmelere ihtiyaç olduğunu bilmeleri gerekmektedir (Lemke, 2002).

Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

Öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde; bireysel, toplumsal, akademik ve iş yaşamlarında ihtiyaç duyacakları yeterlilik ve beceriler ile bunlara dair tanımlamaları saptamak için MEB tarafından; Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Millî Eğitim Kalite Çerçevesi baz alınarak MEB ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) başta olmak üzere kamu kurum ve kuruluşları, işçi ve işveren sendikaları, meslek örgütleri ve ilgili sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içerisinde ulusal ve uluslararası alan uzmanlarının destekleriyle ortaya çıkarılan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, güncel müfredatlarla öğrencilere kazandırılması amaçlanan yeterlilik ve becerileri içeren önemli bir çalışmadır (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2015).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, dokuz temel beceri ve içeriğindeki yeterliliklerden oluşmaktadır (Talisim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017). Söz konusu bu yeterlikler aşağıda verilmiştir:

Öz dilde iletişim: Öğrencilerin yazılı, sözlü ve sözlü olmayan iletişim araçlarına başvurarak etkili şekilde iletişim kurmalarını içermektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşlerini sözlü ve yazılı olarak ortama uygun ve ikna edici şekilde ifade etmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin bunu yapabilmelerinin ön koşulu ise dil becerilerini olumlu ve sosyal olarak sağduyulu şekilde kullanma becerilerine sahip olmalarının sağlanmasıdır.

Yabancı dillerde iletişim: Kültürel ve toplumsal gelenekler ve öğeler, dil çeşitliliğini fark etme ve kabul etmeyle ilgilidir. Bu yeterlik alanı kapsamında öğrencilerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda metinler okuması, okuduğunu anlaması ve buna bağlı yeni bir yazılı ürün üretmesi söz konusudur. Yine bu beceri alanı doğrultusunda kültürel çeşitliliğe saygı duyarak uluslararası etkileşime merak ve ilgi duyma gibi özellikleri geliştirmeleri beklenmektedir.

Matematik yeterliği: Öğrencilerden kazanmaları beklenen bu yeterliliğe göre amaç, matematik teorilerini, ölçümleri, temel işlemleri, formülleri, matematik kavram ve terimlerini anlamaları ve kullanmalarıdır. Böylelikle öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tavır geliştirmeleri ve günlük hayat durumlarında karşılaşılan problemlerin çözümünde mantıksal ve uzamsal düşünme becerilerini kullanmalarının önü açılabaktır.

Bilim ve teknoloji yeterliği: Öğrencilerin, doğal hayatı anlamak için sorular sorması ve kanıta dayalı sonuç çıkarması, çevrede gelişen değişimleri anlamlandırması ve doğal hayata karşı sorumlulukları kavraması önemli becerilerdir. Bu beceriler için; teknolojiyi, teknolojik ürünleri ve işlemleri bilerek bilim ve teknolojinin doğal hayat üzerindeki etkisini ve bilimsel sorgulamanın özelliklerini kavramaları gerekmektedir. Ayrıca, bunlar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini kurması, kurarken de etik ve güvenlikle ilgili konular hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmaktadır.

Dijital yeterlik: Bilgi çağı teknolojilerinin yapısını, rolünü ve sağladığı fırsatları farkında olarak hareket eden öğrenciler; temel bilgisayar uygulamalarını, iş, boş zaman, bilgi paylaşımı, öğrenme ve araştırma için internet ve sosyal medyanın imkanlarını ve risklerini farkında olarak yetiştirecektir. Bunun gerçekleşmesi için de, mevcut bilginin ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulayarak, sosyal medyanın kullanımında dikkat edilmesi gereken yasal ve etik prensiplere dikkat eden ve bireysel fayda sağlama, kültürel, toplumsal ve profesyonel amaçlarla kullanmak için sorumluluk sahibi olan birey becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Öğrenmeyi öğrenme: Öğrenciler, meslek ya da kariyer hedefleri için sahip oldukları ve olması gereken yeterlilikleri, bilgi, beceri ve nitelikleri farkında olmaları gerekmektedir. Bu becerilerin kazanılması için ön koşul; kendi öğrenme yöntemlerini, güçlü ve zayıf yönlerini bilerek hareket etmeleridir. Bu kapsamda öğrencilere, eğitim, hizmet içi eğitim, rehberlik, danışmanlık fırsatlarını araştırma, gelecek öğrenmeler için gerekli okuryazarlık, matematiksel beceri ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanma kabiliyeti edinme ve geliştirme becerileri kazandıracak ortamlar sunulması amaçlanmaktadır. Öğrencilere ayrıca, kariyerini yönetme, öz disiplin ve bağımsız çalışma becerileri edinme, işbirlikli çalışma, heterojen gruplardan faydalanma, öğrendiklerini paylaşma, öz-değerlendirme, kendisini motive etme, öz-güven becerisi ve problem çözme becerisi gibi yeterliliklerini geliştirecekleri ortam sunulması esastır.

İnisiyatif alma ve girişimcilik algısı: Öğrencilerin kişisel, profesyonel ve/veya meslek hayatındaki imkanların farkına varmaları yaşamlarını düzenleyebilmeleri açısından önemlidir. Öğrencilere bu çerçevede, etik değerleri benimseme, etkili sunum yapma, uzlaşmacı olma, bireysel ve grup olarak çalışma, sorgulama/değerlendirme, gerekli olduğunda risk alma, durum değerlendirmesi yapma, bireysel, toplumsal ve mesleki yaşamında inisiyatif alma ve yenilikçi düşünme, hedeflere ya da kişisel amaçlara ulaşmada kararlı olma becerisi kazandırmak amaçlanmaktadır.

Sosyal ve kamusal yeterlikler: Öğrencilerin, dahil oldukları milli kültürel kimliği özümseme düzeyleri, farklı toplum ve çevrelerdeki kültürel çeşitliliği farkında olmaları ve bu çeşitliliğe de saygı göstermeleri ile doğru orantılıdır. Bu yeterlilikle amaçlanan, öğrencilerin diğer kültürlerle nasıl etkileşim içinde olacaklarını kavrayarak, anlayışlı olmaları, duygudaşlık geliştirmeleri, dayanışma içinde çalışmalarını, farklı bakış açılarına saygı duyarak ön yargıların üstesinden gelmeleri ve uzlaşmacı bir tutum sergilemelerini sağlamaktır. Ayrıca, demokrasi, adalet, eşitlik, vatandaşlık, insan hakları, yerel, ulusal ve uluslararası kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olarak güncel gelişmeleri takip etmeleri de beklenmektedir.

Kültürel farkındalık ve ifade: Yerel, ulusal ve uluslararası kültürel mirasın farkında olan öğrenciler; önemli kültürel çalışmalar ve popüler kültür hakkında bilgi sahibi olarak kültürel ve dilsel çeşitliliğin farkında olmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca estetik faktörlerin önemini kavrama, sanat eserlerine ve sanat çalışmalarına değer verme ve takdir etme becerilerini geliştirmek de bu yeterliliğin kapsamındadır.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin müfredatta yer almasından ve okullarda uygulanmasından MEB, YÖK, 5544 sayılı Kanuna göre Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının da içinde yer aldığı Mesleki Yeterlilik Kurumu sorumludur. Bu kapsamda Türk Millî Eğitim sisteminin dayanak noktası olan beceri, yeterlik ve sorumluluklar da açıkça ortaya çıkmaktadır (Gelen, 2017; MYK, 2015).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilim ve teknolojideki hızlı ilerleme bir amaca yönelmedikçe var olan eşitsizlikleri genişletmesi, sosyal parçalanmayı şiddetlendirmesi ve kaynakların tükenmesini hızlandırması kaçınılmazdır. Bu hızlı yüzyılda belirlenen amaç, daha iyi ayrıntılandırılmış *refah* kelimesiyle tanımlanmıştır. Ancak refah, gelir ve servet, iş ve kazanç ve barınma gibi maddi kaynaklara erişimin de ötesindedir. Amaç olarak tanımlanan refah aynı zamanda sağlık, sivil katılım, sosyal bağlantılar, eğitim, güvenlik, yaşam memnuniyeti ve çevre de dahil olmak üzere yaşam kalitesi ile de ilgilidir. Tüm bunlara adil erişim de refahın temelini oluşturmaktadır (OECD, 2018).

Adil erişimin öneminin arttığı yenedünya düzeninde çocuklar, teknoloji ve insan zekası tarafından dönüştürülmüş küresel ve dijital bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Değişimin hızı ve buna bağlı olarak hızla değişen toplum, öğrenilecek ve yönetilecek çok miktarda bilgi ve teknolojinin genel olarak yaşam üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, öğrencilerin bununla başa çıkmak ve gelişmek için mevcut beceri setlerini yeni beceri setlerine dönüştürmeleri gerekmektedir. (EnGauch, 2003). Söz konusu bu koşullar altında 21. yüzyıl, öğrencilerin akademik ve yaşam başarısını deneyimleyebilmeleri için gerekli olan becerilere yeni bir yaklaşım getirmiştir. Artık, 21. yüzyıl becerilerinin özünü, öğrencilerin sahip oldukları bilgi birimlerinden ziyade bilgi ile neler yapabildikleri gerçeği oluşturmaktadır (Chalkiadaki, 2018).

Eğitim, insanların her olguyu ve olayı içine alan, sürdürülebilir bir geleceğe katkıda bulunmalarını ve bunlardan faydalanmalarını sağlayan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesinde çok önemli bir role sahiptir. Artık eğitim ve dolayısıyla okullar, öğrencileri hızlı ekonomik, çevresel ve sosyal değişimlere, henüz ortaya çıkmamış işlere, henüz icat edilmemiş teknolojilere hazırlamak ve henüz beklenmeyen sosyal sorunları çözmek gibi günden güne artan taleplerle karşı karşıyadır (OECD, 2018). Eğitimden, gençleri iş dünyasına hazırlamaktan

daha fazlasını yapmayı hedeflemeye; açık ve anlaşılır hedefler belirleme becerisini öğretmeye, farklı bakış açılarına sahip bireylerle birlikte çalışma becerisi kazandırmaya, keşfedilmemiş fırsatları fark edebilen ve gelecek yıllarda karmaşaya yol açacak çok sayıda probleme çözüm üretme becerisine ve yetkinliğine sahip birey yetiştirmesi beklenmektedir.

Çeşitli eğitim ve mesleki kurumlar, mevcut sosyal ve ekonomik koşulları dikkate alarak çok sayıda beceri ve alt beceri içeren ilgili çerçeveler önermişlerdir. Bu öneriler ise, ilgili literatürde sıklıkla, eğitim teorisi, politikası ve pratiğinin tartışılmasına temel teşkil etmektedir. Bununla birlikte, bu, kurumun bakış açısına bağlı olarak, terminolojinin karmaşıklığı ve belirsizliği ile karakterize edilen bir temeldir. Sonuç olarak, terimlerin potansiyel belirsizliği, hem teori hem de uygulamanın gelişimini etkileyen farklı yorumlara yer açmaktadır (Chalkiadaki, 2018). Bu tartışmalara rağmen P21 çalışması başta olmak üzere OECD ve AB gibi uluslararası kuruluşlar 21. yüzyıl gereklerine göre beceri ve yeterlilik çerçevesi oluşturmayı başarmış böylelikle politika yapımcılar için bir temel ortaya koymuşlardır.

21. yüzyıl beceri ve yeterliliklerin temeli aynı kaynaktan beslense de günümüz dünyasında başarı için gereken becerileri belirlemeye çalışan birçok çalışma ve rapor bulunmaktadır. Bu çalışmalardaki farklılıklara rağmen çoğunda, bilgi ve anlayışı kullanarak yeni sorunlara çözüm bulmak ve yeni ürün ve hizmetler oluşturmak için yeni düşünme biçimleri yaratmak olarak tanımlanan *yaratıcılık ve yenilik*; yeni problemlere ve sorunlara üst düzey düşünmeyi uygulamak, problemi etkili bir şekilde analiz ederken ve problemi çözenin en etkili yolları hakkında karar verirken uygun muhakemeyi kullanmak olarak açıklanan *eleştirel düşünme ve problem çözme*; çeşitli amaç ve bağlamlarda çok çeşitli amaçlar için etkili iletişim kurmak ve çoklu ortam ve teknolojiler kullanmak olarak tanımlanan *iletişim*; bilgi, çözüm ve yenilikler yaratmak, kullanmak ve paylaşmak için başkalarıyla saygılı ve etkin bir şekilde çalışmak olarak tanımlanan *işbirliği*; birden çok kaynağı kullanarak bilgiye erişmek, bunları analiz etmek, sentezlemek ve paylaşmak diye tanımlanan *bilgi yönetimi*, bilgiye erişme, bunları düzenleme, değerlendirme ve paylaşma aracı olarak teknolojiyi verimli, etkin ve etik bir şekilde tanımlama ve kullanma kapasitesinin oluşturulması olarak açıklanan *teknolojinin etkin kullanımı*; değişime uyum sağlayabilen, projeleri yönetebilen, çalışmalarının sorumluluğunu üstlenebilen, başkalarına liderlik edebilen ve sonuç üretebilen kendi kendini yöneten, bağımsız öğrenciler ve çalışanlar olma becerilerini geliştirmek olarak açıklanan *kariyer ve yaşam becerileri*; kültürel farklılıkları tanıyarak ve bunları kabul ederek başkalarıyla çalışma konusunda kültürel uygunluk geliştirmek ve çok çeşitli kültürel ve toplumsal geçmişlere sahip bireylerle işbirliği yaparak çalışmak olan *kültürel farkındalık* beceri ve yeterliliklerini ortak bir payda olarak görmek mümkündür (Anderson, 2008; Dede, 2010; OECD, 2018; Trier, 2002; Voot ve Roblin, 2010).

Dünya aslında her zaman, düzenin sağlanması ve devamlılığı için bireylerin sosyal ve ekonomik hayatta etkili bir şekilde çalışması amacıyla -izin verildiği kadar- gerekli becerilere sahip düşünürler ve problem çözücüler olması üzerine kurgulanmıştır. Bu yönden bakıldığında, 21. yüzyıl becerilerinin çağın ihtiyaç duyduğu insan profiline göre belirlenmesi açısından diğer yüzyıllardan pek de farklı olmadığı görülmektedir. Ancak, bu becerilerin eğitime nasıl dahil edileceği ve teknolojinin nasıl entegre edileceği önemlidir. Çünkü meta-bilişsel bir meydan okumayla etkileşimli, ilgi çekici ve güncel olarak doğru bir şekilde kurgulanmış ve kavramsallaştırılmış bir eğitim politikası, teknoloji ile günümüzdeki okulların fiziksel duvarlarını aşması ve dünyanın her yerine ulaşması demektir (Dede, 2010; Prensky, 2001). Bu durum, eğitimin içeriğinin yeniden düzenlenmesi anlamına gelmektedir ve buna bağlı olarak oluşan talepler gibi yaşanan hızlı değişimler, öğrencilerin bugünün ve yarının ihtiyaçlarına yanıt verecek becerilerle donatılması gerekliliğini ve bu becerilerin yeniden tanımlanması ihtiyacını doğurmuştur. Bu bağlam ise eğitimin evrensel boyuttaki önemini gün geçtikçe artırmıştır. Toplumlar artık, karşılaştıkları problemleri çözebilen, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, insani yönü kuvvetli, başkalarıyla uyum içinde olan; muhakeme, müzakere etme ve karar verme yeterliliğini geliştirebilen, bireysel ve bireyler arası işbirliği yapabilen; etkili yönetim anlayışına, bakış açısında esnekliğe, pratik zekaya, girişimcilik ruhuna sahip, duygusal zekası gelişmiş, inisiyatif alabilen, etkili iletişim kurabilen, bilgiye erişip analiz edebilen, merak duygusu gelişmiş ve zengin hayal gücüne sahip birey yetiştirme üzerine eğitim sistemlerini kurgulamaktadır. Sınırların sadece coğrafi olarak önemli olduğu yenedünya düzeninde, kurgulanan eğitim sistemleri bu becerilere ve yeterliliklere sahip bireyler yetiştirmeli, eğitim programları, yöntem ve teknikler, değerlendirme yaklaşımları bu becerileri kazandıracak ve ölçülecek şekilde geliştirilmelidir. Eğitim sistemi, teknoloji odaklı, yenilikçi, öğrencinin yeteneklerini ve ilgisini çağın ihtiyaçlarına göre şekillendirebilecek çok seçenekli olarak güncellenmelidir. Bunu gerçekleştirirken de öğrenciye özgürlük alanı da bırakılmalıdır.

Kaynakça

- Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S). (2010). <http://www.atc21s.org>. adresinden erişilmiştir.
- Aygün, Ş., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Beers, S. (2011). *21st century skills: preparing students for their future*. https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf adresinden erişilmiştir.

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., ve Rumble, M. (2015). Defining 21st century skills methods and approach. (Ed. P. Griffin ve E. Care). New York: Springer.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazanılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Care, E., Kim, H., Vista, A. ve Anderson, K. (2018). *Education system alignment for 21st century skills: Focus on assessment*. Washington, DC: Brookings Institute.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the network society. The Information age: Economy, society and culture* (2. bs.). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16.
- Child, S., ve Shaw, S. (2016). Collaboration in the 21st century: Implications for assessment. *Research Matters*, 22 (Summer), 17-22.
- Council of the European Union (2017). *European Parliament Council Recommendation of the European Parliament and of the Council*. Brussels.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. 21st Century Skills: Rethinking how students learn. Bloomington, (Ed. J. Bellanca and R. Brandt), IN: Solution Tree Press, 51-76
- EnGauge21st Century Skills. EnGauge. (2003). https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ercikan, K., ve Oliveri, M. E. (2016). In search of validity evidence in support of the interpretation and use of assessments of complex constructs: Discussion of research on assessing 21st century skills. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 310-318.
- European Commission (2018). *Commission staff working document, proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels.
- European Union. (2006). *Key competences for lifelong learning*. Belgium: European Communities.
- Figel, J. (2007). *Key competences for lifelong learning European reference framework*. Belgium: European Communities.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Journal of Interdisciplinary Educational Research. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Griffin, P., Care, E. ve McGaw, B. (2015), The Changing role of education and schools. P. Griffin ve E. Care (Ed.). *Assessment and teaching of 21st century skills methods and approach*. New York: Springer.
- Halász, G. ve Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Implementation, interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3). 289-306.
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl becerileri odağında türkiye'nin eğitim politikaları*. İstanbul: Seta Yayıncılık.
- International Society for Technology in Education. (2016). About ISTE. www.iste.org/docs/Standards-Resources/istestandards_students-2016_one-sheet_final.pdf?sfvrsn=0.23432948779836327 adresinden erişilmiştir.

- Kozikoğlu İ., ve Altunova N., (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 522-531.
- Lemke, C. (2002). *EnGauge 21st century skills: Digital literacies for a digital age*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (OERI).
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T. ve Mauch, W. (2001). Revisiting lifelong learning. UNESCO Institute for Education. <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/revisitingLLL.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2015) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015/8213 sayılı Kararıyla 19 Kasım 2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmi Gazete, Ankara.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). The future of education and skills: Education 2030. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> adresinden erişilmiştir.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). <https://www.battelleforkids.org/networks/p21> adresinden erişilmiştir.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). Framework for 21st century learning. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf adresinden erişilmiştir.
- Pedro, F. (2006). The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning.
- Prensky, M. (2005). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon 9.5. MCB University Press*, 9 (5), October.
- Uçak, S. ve Erdem, H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Uysal, A., ve Tezci, E. (2004). Küreselleşen dünyada eğitimin yeni önceliği: Düşünmeyi öğrenme. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 167-173.
- O’Shea, M., ve Frohlich Hougaard, K. (2019). Supporting key competence development learning approaches and environments in school education: input paper. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Önür, Z., ve Kozikoğlu, İ., (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9, 627-648.
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, R., ve Quellmalz, E. (2015). New assessments and environments for knowledge building. P. Griffin ve E. Care (Ed.). *Assessment and teaching of 21st century skills methods and approach*. New York: Springer.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *The Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634.
- Soh, T.M.T., Arsad, N. ve Osman. K. (2010). The relationship between 21st century skills on students’ attitude and perception towards physic. *Social and Behaviourial Sciences*. 7, 546-554.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden erişilmiştir.
- Teacher Assessing Key Competences in School: Authentic Task Based Evaluation Methodology, (2015). 2015-1-IT02-KA201-015399. <http://www.taskeuproject.com/> adresinden erişilmiştir.

- Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills learning for life in our times*. San Francisco: CA John Wiley & Sons.
- Turiman, P., Omar, J., Daud, A.M., ve Osman, K. (2011). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 59(17), 110-116.
- Voogt, J. ve Roblin, P. N. (2010). *21st century skills*. <http://encore.oise.utoronto.ca/download/attachments/5374189/Voogt+Robin+21CS+2010.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Voogt, J., ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Yalçın, S. (2018). 21. yy. becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA ANNE-BABA-ÇOCUK İLETİŞİMİNİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Necla TUZCUOĞLU¹

Şennur NİRAN²

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan dünyaya geldiği andan itibaren yakın çevresiyle etkileşime girer. Aile bir çocuğun doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu, iletişim kurduğu, ilk sosyal çevredir. Bu nedenle nitelikli bir iletişim sürecinin ilk temellerinin atıldığı ortamdır. Çocukları bir eğitim kurumuna başlama yaşına gelinceye kadar anne-babalar çocuğun ilk öğretmenleridir. Dolayısıyla anne-babanın çocuklarıyla kurdukları etkili iletişim sayesinde onların tüm gelişimlerine önemli katkılar sağlarlar. Arabacı'ya (2016) göre iletişim, doğum ile başlayıp yaşam boyu süren karmaşık ve çok boyutlu bir süreci kapsar. Erken çocukluk döneminden itibaren bireyin önce kendisi daha sonra da çevresi ile uyumlu ilişkiler kurması ve bu ilişkileri sürdürmesi, sahip olduğu iletişim becerilerini olumlu yönde geliştirmesi ile mümkün olur. Aile ortamında etkili ve sağlıklı iletişimin olması, çocuğun gelişimi ve aile bireylerinin arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi bakımından, hem anne-babalar hem de çocuklar için önemlidir (Aytar ve Kaytez, 2014). Anne-babanın çocuğu ile kurduğu iletişimin şekli ve bu yönde örnek olup kazandırdığı bilgi ve beceriler çocuğun yaşamında kalıcı izler bırakır. Sağlıklı ve etkili iletişim var ise bunun olumlu etkisi çocuğun gerek duygusal gerekse sosyal gelişim düzeyine büyük ölçüde yansır.

Aile ortamında etkili iletişim kurma becerilerinin desteklenmesi çocukların, okula uyumlarını ve toplumsal bütünleşmelerini kolaylaştırmaktadır. Sağlıklı anne-baba çocuk ilişkileri sağlıklı kişilik ve sağlıklı toplum için gereklidir (Aytar ve Kaytez, 2014). İletişim kurma yöntem ve stratejileri bireyden bireye, aileden aileye ve kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir (Arabacı ve Ömeroğlu, 2016). Çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişimlerinin de temeli aile ortamında atılır. Avcioğlu'na (2012) göre, pek çok sosyal beceri, akran grupları ve aile içinde çoğunlukla farkında olmadan ve sistematik olmadan öğrenilmektedir. Söz konusu bu sosyal beceriler ise iletişim, problem çözme, karar verme, ken-

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: necla.tuzcuoglu@marmara.edu.tr

² Öğr. Gör., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: sennursoh@marmara.edu.tr

dini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren beceriler olduğu görülmektedir (Kapıkıran, 2006).

Önder'e (2009) göre ise sosyal beceriler; çocukların sosyal çevrelerinde sorunlarla karşılaşmaksızın; sosyal, fiziksel ve entelektüel gereksinimlerini karşılayabilecek özel davranışlardır. Sosyal becerisi gelişmiş çocukların katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk aldıkları ve kendi kararlarını kendileri verebildikleri gözlemlenirken, sosyal becerisi yeterince gelişmemiş olan çocuklar ise akranları tarafından dışlanabilir, ihmal edilebilir ve yetişkinlerin ihmaliyle, istismarıyla karşılaşabilirler (Çetin, Alpa ve Albayrak, 2003). Sosyal becerilerin çocuğun şimdiki ve gelecekteki yaşamındaki önemi nedeniyle, bu gelişim alanına gerekli özenin gösterilmesi gerekir (Smogorzewska ve Szumski, 2017).

Çocuklarıyla olan etkileşiminde samimi ve yönlendirici olan ebeveynler, tartışmaları ve problemleri nasıl çözebilecekleri konusunda çocuklarına uyarlanabilir modeller sağlayabilirler (Zhang, 2011). Çocuğun ailesi ve yakın çevresi ile olan etkileşimi; başkalarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi, sorumluluk duygusu, paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği gibi sosyal becerileri kazanması açısından önemli bir rol oynar (Sezer ve Yoleri, 2011). Erken çocukluk döneminde yaşanan deneyimler ilerideki sosyal ilişkilerin temelini oluşturması bakımından çok önemlidir. Çocuklar doğal bir süreçte sosyal ilişkileri deneyimlediklerinde bunu davranışlarına yansıtmaları kendiliğinden olacaktır. Çağdaş'a (2009) göre çocuğun yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve bütünleşebilmesi, toplumda geçerli olan sosyal becerileri kazanmasıyla mümkün olmaktadır

Sosyal problem çözme becerileri toplumsal gelişimin bir parçası olarak çocukların sosyalleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Gür ve Koçak, 2018; Pekdoğan, 2016; Yılmaz ve Tepeli, 2013). Sosyal beceriler, sağlıklı kişiler arası ilişkiler ve bu ilişkilerle kurulan karşılıklı etkileşimler çerçevesinde gelişir. Çocukların sosyal ortamlarda sergiledikleri sağlıklı kişilerarası etkileşimlerde, öncelikle erken çocukluk döneminde ebeveynleriyle kurdukları ilişkilerin model teşkil ettiği görülmektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007).

Yaşamın sihirli ve en güzel dönemi olarak adlandırılan ilk yılların gelişim ve öğrenmenin çok hızlı olduğu, edinilen deneyimlerin daha sonraki öğrenmeleri etkilemesi nedeniyle en iyi biçimde değerlendirilmesi gerekir (Oktay, 2004). Gülay-Ogelman'a (2012) göre bu yıllarda çocukların bilişsel, duygusal ve dil gelişimindeki ilerleme, sosyal gelişimin parçası olan akran ilişkilerini anlama ve yorumlama, sosyal problem çözme gibi becerilerin gelişiminde oldukça etkin bir rol oynamaktadır. Sosyal problem çözme, duygusal, davranışsal sorunlarla başa çıkmayı yada bu sorunlara çözüm yolları üretme ve bu çözüm yollarını uygulaya-

rak sosyal uyum sağlamayı içermektedir (Kayılı, 2015). Sosyal problem çözüme; bir kişinin günlük yaşamında karşılaştığı sorunları görebilmesi, algılaması, bu sorunların tanımını yaparak alternatif çözümler üretip çözebilmesi sürecidir. Bu aynı zamanda kişinin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi ile de yakından ilgilidir.

Sosyal problem çözüme “kişinin günlük yaşamda karşılaşılan problemleri tanımlaması, etkili çözüm yollarını bulması veya uyum sağlamasında, kendi kendini yöneten bilişsel ve davranışsal süreçler” olarak tanımlanmaktadır. Sosyal problem çözümedeki “sosyal” kelimesi problem çözmenin “gerçek dünyadaki problemle karşılaşıldığında gerçekleşen problem çözüme süreci” olduğunu vurgulamaktadır (akt. İman, 2013; D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003). Özellikle 21. yüzyıl becerileri içinde problem çözüme becerisi önemli bir yere sahiptir ve bu sosyal problem çözüme becerisi olarak da adlandırılabilir. Zira insan odaklı yaklaşımlar iletişime önem vermekte ve bireyin insanlararası ilişkilerde başarılı olmasını ön plana çıkartmaktadır. Anne-baba ile iyi iletişim becerileri geliştiren çocukların yaşlılarıyla daha uyumlu ve sosyal problem çözüme konusunda daha becerikli olacağı görüşünden yola çıkılarak bu çalışmada “okul öncesi dönem çocuklarında anne-baba-çocuk iletişiminin sosyal problem çözüme becerisine etkisi” cinsiyet, yaş ve kardeş değişkenleri doğrultusunda incelenmiştir.

Bu çalışmanın genel amacı okul öncesi dönemde anne-baba-çocuk iletişiminin çocukların sosyal problem çözüme becerisine etkisinin çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, kardeş) incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarında, anne-baba-çocuk iletişimi ile sosyal problem çözüme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyeti ile sosyal problem çözüme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının yaşı ile sosyal problem çözüme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının kardeş durumu ile sosyal problem çözüme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Eğitim alanındaki araştırmacılar durumları ve olayları betimlemenin dışında bir şeyler yapmak istemektedir. Örneğin başarı konusunda farklılıkların, öğretmen davranışı, öğrencinin alışkanlığı, öğrencinin ilgileri yada ebeveynlerin

tutumları ile ne şekilde ilişkili olduğunu öğrenmek isterler. Araştırmacılar bu tür olası ilişkileri araştırarak, olguyu daha iyi anlayabilmektedir. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma çoğunlukla ilişkisel araştırma olarak adlandırılır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel ve 2014). Karasar'a (2012) göre, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, bir değişim var ise bunun derecesi ve yönünün ne olduğunun incelenmesi ilişkisel tarama modelidir. Okul öncesi dönem çocuklarında, anne-baba-çocuk iletişiminin sosyal problem çözme becerisine etkisinin incelendiği bu araştırma, değişkenlerin birlikte değişip değişmediklerini incelenmesi sebebiyle korelasyon türü ilişkisel tarama modelinde bir araştırtma olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklem grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir. Örneğin bir araştırmacının ulaşım ve izin açısından sorun yaşamayacağı bir okuldaki öğrencileri örneklem olarak alması bu yöntem ile yapılır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmanın örneklem grubu İstanbul İl'i Anadolu yakasında bulunan 4 anaokulunda, eğitim alan öğrencilerden oluşturmaktadır. Gönüllük esasına dayalı çalışmada bu anaokullarına devam eden 48-72 aylık 119 çocuktan ve anne-babalarından veriler toplanmıştır.

Tablo 1. Örneklem Grubu Demografik Özellikleri

Demografik Bilgi	Özellikler	f	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	59	49.6
	Erkek	60	50.4
Çocuğun Yaşı	4 Yaş	56	47.1
	5 Yaş	63	52.9
Okula Devam Süresi	1 Yıl	56	47.1
	2 Yıl	63	52.9
Kardeş Olma Durumu	Tek Çocuk	57	47.9
	Kardeş	62	52.1
Annenin Öğrenim Düzeyi	Lise	36	30.3
	Üniversite	64	53.8
	Lisansüstü	19	16.0
Babanın Öğrenim Düzeyi	Lise	42	35.3
	Üniversite	63	52.9
	Lisansüstü	14	11.8

Tablo 1'de görüldüğü gibi örneklem grubunun %49,6'sını kız, %50,4'ünü erkek çocuklar oluşturmakta olup, %47,1'i 4 yaşında, %52,9'u ise 5 yaşındadır. Çocukların okula devam etme durumlarına bakıldığında %47,1'nin 1 yıl, %52,9'unun ise 2 yıldır eğitim aldığı görülmektedir. Yine araştırmanın örneklem grubunda bulunan çocukların %47,9'unun tek çocuk, %52,1'nin kardeşi olduğu gözlenmektedir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde ise annelerin %30,3'ünün lise mezunu, %53,8'nin üniversite mezunu olduğu ve %16'sının lisansüstü eğitim aldığı anlaşılmaktadır. Babaların %35,3'ü lise mezunu, %52,9'u üniversite mezunu ve %11,8'i de lisansüstü mezundur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya veri toplamak amacıyla, ebeveyn-çocuk iletişimini belirlemek için "Anne-Baba-Çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)" ve çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçmek için "48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri olan ABÇİDA, Arabacı (2011) tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu veri toplama aracı 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocuklarıyla iletişimlerine yönelik davranışların değerlendirilmesini içermekte olup konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. ABÇİDA'nın konuşma alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .67, dinleme alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .70, mesaj alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .60, sözsüz iletişim alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .56 ve empati alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı (α) .73 olarak tespit edilmiştir. Bütün bunlara ek olarak ABÇİDA'nın değerlendirilmesi de 5'li likert türündedir.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı olan 48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin belirlenmesi amacıyla Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiştir. Öyküleme tekniğinde tasarlanmış olan ölçekte yer alan öykülerin belirlenmesinde çalışmanın nitel bulgularından yararlanılmıştır. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği için madde seçiminde madde analizi yöntemi uygulanmıştır. Ölçeğin her bir maddesi (hikâyesi) için araştırmacı ile bir uzman kişinin yaptıkları davranış-sosyal problem kategorileri eşleştirmeleri arasındaki tutarlılık hesaplanmış ve Cohen's Kappa katsayısı .96 ($p=0001$) bulunmuştur. Bu sonuç puanlayıcılar arasındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı da kişisel bilgi formudur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu çocukların ve ailelerin demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Form, çocukların cinsiyet, yaş, ailenin ekonomik durumu, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim duru-

mu ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi bilgilerinin elde edilmesi amacıyla hazırlanan 7 yedi sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ve annelerinden elde edilmiştir. Mevcut çalışma süresince etik ilke gözetimi doğrultusunda, İstanbul'da Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan okullarda uygulama yapılabilmesi için gerekli izin alınmış, araştırmanın; çocuklarla gerçekleştirilecek bölümü için formlar aracılığıyla annelerden yazılı izin alınmış bununla birlikte her görüşme öncesinde çocukların da sözlü onayı istenmiştir. Ebeveynlere yapılacak olan çalışmanın özelliği gereği, sürecin önemsendiği, kişilere odaklanılmadığı açıklanarak çalışma verilerinin yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçlarından olan ABÇİDA'nın ve kişisel bilgi formunun uygulanması araştırmanın örnekleminde bulunan okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler aracılığıyla olmuştur. Bu doğrultuda, söz konusu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı hakkında ön bilgi verilmiştir. Bunun takiben, ebeveynlere gönderilmek üzere yaklaşık 200 adet izin formu, Kişisel Bilgi Formu, ve ABÇİDA öğretmenlere teslim edilmiştir. Geriye dönen formlardan, yanlış veya eksik işaretlendiği tespit edilen 30 form araştırma kapsamı dışında bırakılmış olup geriye kalan 119'u değerlendirilerek alınarak analiz edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini belirlemek için kullanılan "48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" uygulama sırasında çocukların dikkatlerini dağıtıcı uyarımlar çevreden uzaklaştırılarak sessiz ve sakin bir ortamda araştırmacılar tarafından bizzat bireysel olarak uygulanmıştır. Çocuk ve araştırmacı bir masada karşılıklı oturmuş ve uygulama sırasında kullanılan test materyalleri hazır şekilde masa üzerinde bulundurulmuştur. 48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin uygulama süresi çocukların cevaplama durumlarına göre ortalama 8-10 dakika arasında değişiklik göstermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık ve basıklık katsayısına göre kontrol edilmiş olup tüm değişkenlerde bu katsayıların +2 ve -2 arasında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değerlere göre dağılımın normalliği kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testlerden bağımsız gruplarda t-testi, Pearson korelasyon katsayısı analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Okul öncesi dönemde anne-baba-çocuk iletişiminin çocukların sosyal problem çözme becerisine etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2'de okul öncesi dönemde anne-baba-çocuk iletişimi ile çocukların sosyal problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan Pearson Korelasyon katsayısı sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. ABÇİDA Puanları ile Sosyal Beceriler Ölçeği Arasındaki İlişkiler

ABÇİDA Ölçeği Alt Boyutları	Sosyal Beceriler Ölçeği Puanları		
	N	r	p
Konuşma	119	-0.09	0.29
Dinleme	119	-0.00	0.96
Mesaj	119	-0.05	0.52
Sözsüz İletişim	119	-0.05	0.55
Empati	119	-0.05	0.54

Tablo 2'de görüldüğü gibi; Sosyal Beceriler Ölçeği ile ABÇİDA alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda Sosyal Beceriler Ölçeği ile ABÇİDA; konuşma alt boyutu ($r=,09$; $p>,05$) arasında dinleme alt boyutu ($r=-,00$; $p>,05$), mesaj ($r=-,05$; $p>,05$) sözsüz iletişim alt boyutu ($r=-,05$; $p>,05$) ve empati alt boyutu ($r=-,05$; $p>,05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Tablo 3'te okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyeti ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına yönelik olarak yapılan t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Sosyal Beceriler Ölçeği Toplam	Kız	59	2.32	1.61	116.60	-1.18	0.23
	Erkek	60	2.66	1.54			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların, sosyal problem çözme becerileri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1.18$; $p>0.05$).

Okul öncesi dönem çocuklarının yaşı ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Yaş Grubu Değişkenine Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Sosyal Beceriler	4 Yaş	56	2.26	1.38	115.74	-1.50	0.13
Ölçeği Toplam	5 Yaş	63	2.69	1.72			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, çocukların yaşı ile sosyal problem çözme beceriler ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1.50$; $p>0.05$).

Okul öncesi dönem çocuklarının kardeş durumu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren bağımsız grup t testi sonuçları bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kardeş Değişkenine Göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Sosyal Beceriler	Tek çocuk	57	2.57	1.54	116.85	0.54	0.58
Ölçeği Toplam	Kardeş	62	2.41	1.62			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan çocukların sosyal problem çözme beceriler ölçeği puanlarının kardeş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=0.54$; $p>0.05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi dönemde anne-baba-çocuk iletişiminin çocukların sosyal problem çözme becerisine etkisinin çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, kardeş vb) incelendiği bu araştırma sonucunda; okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri puanları ile anne-baba-çocuk iletişim becerileri puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Tuzcuoğlu ve Tarkoçin'in (2014) yaptıkları bir araştırmanın bulguları da bu sonucu

destekler niteliktedir. Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri puanları ile ABÇİDA puanları ortalamalarının yaş ve cinsiyet değişkenine göre aralarında anlamlı bir ilişki ve farklılık tespit edilememiştir. Örneklem grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme becerileri puanları ile anne-baba-çocuk iletişim becerileri puanları arasında bir ilişki bulunmaması; birçok sosyal becerinin sadece, aile içindeki iletişimden değil aynı zamanda akran grupları arasında etkileşim ile ve eğitim yoluyla öğrenilmesinden kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özel gereksinimi olmayan çocuklar; aileler, diğer yetişkinler, kardeşler, akranların model olmasıyla ve gözlem yaparak sosyal becerileri öğrenirler (Avcıoğlu, 2012). Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin öğeleri olan, sosyal beceri, öfke yönetimi, duyguları düzenleme ve arkadaşlık becerileri çevresel faktörler tarafından büyük ölçüde etkilenmektedir (İman, 2013). Kayılı'ya (2018) göre sosyal problem çözme becerisinin gelişimi okulda akran ilişkilerinin gelişimiyle devam eder. Sosyal ve bilişsel becerilerin gelişiminde akranlar aileye göre daha farklı bir rol oynar. Araştırmada elde edilen bir başka sonuca göre ise, cinsiyet değişkeninin, çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkileyici bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Güven, Ayvaz ve Göktaş (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada benzer bir sonuç olarak sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. İman (2013) ve Yılmaz'ın (2016) yaptıkları araştırma bulgularında da çocukların cinsiyetinin sosyal problem çözme alt boyutlarını etkilemediği, tek çocuk veya kardeşe sahip olmanın sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Anlıak (2004) ve Yılmaz (2016) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre de çocukların sosyal problem çözme becerileri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Yapılan bu araştırmada değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunamamasının nedeni örneklem grubunun demografik yapısının birbirinden çok farklı olmadığından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Sosyal becerilerin geliştirilmesinde, birçok yöntem ve bu yöntemler doğrultusunda hazırlanmış olan eğitim programlarının kullanılması çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olacaktır. Ayrıca sosyal problem çözme becerilerine yönelik programların geliştirilmesi ve uygulanması çocukların karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri ile ilgili çeşitli alternatifler geliştirmelerini destekleyecektir.
2. Anne-babalara; çocuklarının karşılaştıkları sosyal problemler hangi stratejileri izlemeleri gerektiği konusunda eğitim verilmeli daha sonra

da çocuklarında uygulamaları gereken yaklaşımlar konusunda rehberlik edilmelidir. Günümüz modern eğitim anlayışında çocuklara öğretilmesi gereken en temel becerilerin başında problem çözme becerisi gelmektedir.

3. Bu araştırmada cinsiyet, yaş grubu ve kardeş durumunun sosyal problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Sosyo kültürel ve ekonomik seviyesi farklı (alt-orta-yüksek) çocukların ve ailelerinin incelendiği geniş kapsamlı araştırmaların yapılması evrene genelleme açısından önemlidir.
4. Sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede akran ilişkilerinin rolü üzerine araştırmalar yapılmalıdır.
5. 21. yüzyılın en temel becerilerinden biri olan problem çözme konusuna özel önem verilmeli, eğitim programlarında ve ders kitaplarında yer almalıdır.

Kaynakça

- Arabacı, N. (2011). *Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracı'nın (ABÇİDA) geliştirilmesi ve anne-baba-çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*(Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arabacı, N. ve Ömeroğlu, E. (2016). Anne-baba-çocuk iletişimi değerlendirme aracı'nın (ABÇİ-DA) geliştirilmesi: geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 1-21.
- Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemi doğrultusunda hazırlanan öğretim programının etkinliği. *Eğitim ve Bilim* 37(163), 110-125.
- Aytar, G.A., Kaytez, N. (2014). Ailede iletişim ve çocuk üzerine etkileri. A. G. Aytar, R. Zembat, A. B. Aksoy (Ed.). Her yönüyle okul öncesi eğitim-10 içinde (s. 95-119). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç.(2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. Peer Relations And Friendship in Childhood. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26,13-26
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çağdaş, A. (2009). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Çetin, F., Alpa, B.A. ve Albayrak, K.D. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Gülay-Ogelman, H. (2012). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. E. Kargı (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s. 47-88). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gur, C. ve Kocak, N. (2018). Multidimensional thinking education in preschool. *Eurasian Journal of Educational Research*, 73, 77-94, DOI: 10.14689/ejer.2018.73.5
- Güven, Y., Ayvaz, E. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 76-97. doi:http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130
- İman. D.E.(2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498
- Kapıkıran, A.N., İvrendi, A.B. ve Adak, A.(2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19): 19-27.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. bs.). Ankara: Nobel.
- Kayılı, G.(2015). *Sosyal beceri eğitim programı ile desteklenmiş montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kayılı, G. (2018). Anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*.13/4 s. 841-858. doi: http://dx.doi.org/10.7827/Turkish-Studies.12914
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*(5. bs). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A. (2009). *Okul öncesi çocuklar için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1946-1965.
- Sezer, T. ve Yoleri, S. (2011). Okul öncesi çocuğunun temel özellikleri ve gereksinimleri (2. bs). G. Uyanık-Balat (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 43-82). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Smogorzewska, J.ve Szumski, G. (2017). Developing preschoolers' social skills: the effectiveness of two educational methods, *International Journal of Disability, Development and Education*, 10(34), 1-23 doi: 10.1080/1034912X.2017.1368461
- Tuzcuoğlu, N. ve Tarkoçin, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 339-354. <https://doi.org/10.16992/ASOS.433>
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 Aylık Çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). Examination of social problem solving skills of 60-72 months old children in terms of their emotion understanding skills. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (Turkey Journal of Social Researches)*,172, 117-130
- Zhang, X. (2011). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 192-204

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI¹

Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI²

Giriş

Okul hayatında bireylerden kazanmaları beklenen en temel beceriler okuma yazma becerileridir. Bireyin kendisinden veyahut çevresinden kaynaklanan bazı problemler nedeni ile öğrenme kesintiye uğrayabilir ve öğrenci en temel becerilerden olan okuma yazma becerisini kazanamayabilir. Bu durum öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını olumsuz yönde etkilediği gibi akranlarına kıyasla geri kalmasına da neden olabilmektedir. Buradan hareketle kötü çevre şartlarından ve yetersiz eğitimden etkilenmediğine emin olunan öğrenciler tanı almaları için ilgili resmi kurumlara yönlendirilerek bir an önce gerekli eğitsel müdahalelerle desteklenmelidir.

Öğrenme güçlüğü, dili kazanma, konuşma, okuma-yazma ve aritmetik becerilerin bir ya da birden çoğunun gelişiminde gecikme, yetersizlik ya da akranlarından geri kalma durumu olarak tanımlanmaktadır (Kirk ve Bateman, 1962). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların zekâsı normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen kendilerinden beklenen akademik başarıyı gösterememekte ve akranlarına göre geride kalmaktadırlar. Akranlarına kıyasla zorlanarak öğrenmelerinin sebebi olarak, bu çocuklarda görülen dikkat, algı ve hafıza yetersizliklerine dayandırılmaktadır (Melekoğlu, 2013). Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda akademik başarısızlığın yanı sıra dil bozuklukları, bilişsel ve üst bilişsel problemler, algı, motor ve genel koordinasyon problemleri, hiperaktivite, içe kapanıklık, utangaç olma hali, güdülenme sorunları, genelleme problemleri, zamanı yönetme sorunları, düşük öz saygı ve sosyal becerilerde yetersizlikler görülmektedir (Güzel-Özmen, 2012; Hampton ve Mason, 2003; Sucuoğlu ve Kargın, 2008; Topbaş, 1998; Yıldız, 2004). Bunlara ek olarak öğrenme güçlüğü olan çocuklarda karın ağrısı, okuldan kaçma ve tuvalet problemleri gibi ikincil davranış bozuklukları olarak adlandırılan sorunlar görüldüğü ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2007). Akademik alanda başarısızlık ve sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar aile ve akran ilişkilerinde de başarısızlıklar yaşamaktadırlar. Sürekli kaygılı olma hali ve depresyona girme riski akran-

¹ Bu çalışma "Özgül Öğrenme Güçlüğü" kongresinde sunulan "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Güçlüğü Kavramına İlişkin Metaforik Algıları" adlı bildirinin genişletilmiş sürümüdür.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, E-posta: eketenoglu@kastamonu.edu.tr

larına kıyasla daha yüksektir. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sürekli kaygı ve depresyon puanlarının incelendiği bir çalışmada cinsiyet, ekonomik durum ve kardeş sayısının çocukların kaygı ve depresyon seviyelerini yükselttiği görülmüştür (Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009).

Türkiye'de alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenme güçlüğüne ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Balcı, 2017; Görgün ve Melekoğlu, 2019; Güngörmüş Özkardeş, 2012). Türkiye'de öğrenme güçlüğü alanında yapılan araştırmaların sınırlılığı nedeniyle birçok öğrenme güçlüğü yaşayan çocuk tanı alamamakta ve destek eğitim hizmetlerine ulaşamamaktadır (Seçkin Yılmaz ve Erim, 2019). Ayrıca öğretmenlerin öğrenme güçlüğü üzerine bilgilerinin yetersiz olması nedeniyle tanı süreci gecikmektedir (Ketenoğlu Kayabaşı, 2019). Burada dikkat edilmesi gereken husus öğrenme güçlüğü'nün yetersiz eğitimden ve çevresel yetersizliklerden kaynaklanmadığına yönelik yapılacak detaylıca bir incelemenin gerekli olduğudur. Yapılacak olan detaylıca inceleme öncelikle sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları nedeniyle öğrenme güçlüğü'nden etkilenen öğrencilerine de uygun müdahalelerde bulunamadıkları alanyazında vurgulanmaktadır (Sakız, Sart ve Ekinci, 2016). Ateş, Yıldırım ve Yıldız (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin okuma ve yazma güçlükleri hakkında tam bir bilgilerinin olmadığı ve bu güçlükleri yaşayan öğrencilerin eğitimleri konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Ketenoğlu Kayabaşı (2017) çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrenciyi tanıyıp fark edebilecek pedagojik bilgi birikimine sahip olmadıklarını belirtmiştir. Altuntaş (2010) ve Doğan (2013) çalışmalarında öğretmenlerin okuma güçlüğü alanında yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerini tespit ederek müdahalelerde bulunma konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. İncelenen araştırma sonuçları ile ilişkili olarak disleksi tanı ve müdahale sürecinde öğretmenlerin kilit rol üstlendikleri söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırmada geleceğin öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıkları metaforlar yoluyla incelenmeye çalışılmıştır. Bireylerin bir kavrama ilişkin zihinsel imgelerini ortaya çıkarmak, bir sorun varsa tespit edilmesine, ardından bu sorunun giderilmesine yönelik eyleme dönüşmesine yardımcı olabilir. Bu bağlamda araştırmanın birinci alt amacı lisans düzeyinde özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin kullandıkları metaforların neler olduğuna yönelikken araştırmanın ikinci alt amacı bu metaforlardan oluşan kavramsal kategorilerin neler olduğuna yöneliktir.

Araştırma Yaklaşımı

Araştırma Deseni

Lisans düzeyinde özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma nitel yaklaşımla yürütülmüş olup fenomenolojik yöntem kullanılarak metaforlar ele alınmıştır. Fenomenolojik desen, bir olguya ilişkin bireylerin deneyimlerinin derinlemesine analizini içermekte olup kullanılan temel veri toplama kaynakları gözlemler ve görüşmelerdir (Patton, 2014). Bu bağlamda araştırmada kullanılan metafor analizi olgu bilimi çalışmalarının bir boyutu olarak ele alınabilir. Metaforlar soyut kavramları anlatılması ve anlaşılmasını sağlar. Metaforik anlatımların amacı bir şeyi olduğu gibi ve basitçe söylemek değil iz bırakacak ve etki edecek şekilde ifade etmektir (Porzig, 1995). Dolayısıyla, lisans düzeyinde özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı bağlamında fenomenolojik desende bir araştırma niteliğindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 180 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi ile katılımcı grup belirlenmiştir. Katılımcılar bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, matematik öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sosyal bilgiler öğretmenliği lisans bölümlerinde öğrenimleri devam eden gönüllü 180 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri toplama aracı ve uygulanması

Bu araştırmada araştırmacı tarafından “ Öğrenme güçlüğügibidir. Çünkü.....” ifadelerini içeren bir açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Ardından katılımcılara uygun bir süre verip içtenlikle formu doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler ile içerik analizi ve betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi

Araştırmacı tarafından katılımcıların doldurduğu formlar birden fazla okunarak içerik analizi yapılmış olup katılımcıların kullandıkları metaforların neler olduğu tespit edilmiştir. Ardından metaforların açıklamaları okunduğunda ilişkisiz bulunanlar bu süreçte elenmiştir. Araştırma ile ilişkisiz bulunan metaforları üreten 15 katılımcı bu süreçte araştırmadan çıkarılmıştır. 165 katılımcının ürettiği 153 metaforun açıklamaları detaylıca okunarak kavramsal kategorilere ulaşılmıştır. Araştırmada geçerliği sağlamak için katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için kategorileştirme aşamasında metafor

konusunda araştırması olan iki uzmanla beraber çalışılmıştır. Ayrıca 26 metaforun ayrı ayrı kodlanması sağlanarak Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Miles ve Huberman güvenilirlik formülüne göre alanında uzman iki farklı kişi verileri kodlayarak analiz etmektedirler. Yapılan bu kodlamalar sonucunda uzmanlar arasında görüş birliğine varılan ve görüş ayrılığına düşülen kategoriler tespit edilmekte olup güvenilirlik formülü aracılığıyla uzmanların görüşleri arasındaki uyum oranı belirlenebilmektedir. Güvenirlik formülüne göre 0.82 olarak elde edilen yüzdenin kabul edilebilir olduğu ve çalışmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının hangi metaforları ürettiklerine yönelik yanıt arayan araştırmanın birinci probleminde elde edilen metaforlar eşya, doğa, gökyüzü, eylem, durum, disiplin, teknoloji, soyut, yapı, birey/bireye ait, yiyecek/besin ve hastalık kategorilerinde sınıflandırılarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1. Katılımcıların Öğrenme Güçlüğü Kavramına Yönelik Metaforlarının Sınıflandırılması

Kategoriler	Kodlar	f
Eşya	Bozulmuş uçlu kalem (2), Araba (2), Delik bir şişe (1), Bir ayağı eksik dört ayaklı masa (1), Bozuk bir eşya (1), Son damlasına kadar dolu bir bardak (1), Boşta giden bir araba (1), Pırlanta (1), Debriyaj baskı başlatası bitmiş araba (1), Ucu kırılmış kalem (1), Siyah bir portre (1), Jenga oyunu (1), Birbirine dolanmış ipler (1), Kaybettiğimiz eşya (1), Oyun hamuru (1), Kilit (1), Mikser (1)	19
Doğa	Gökkuşağı (3), Dağ (2), Bitki (2), Etçil beslenen hayvanın otla beslemek (1), Yetiştirilmemiş meyve (1), Tavşan ve kaplumbağa hikayesindeki kaplumbağa (1), Doğal yollarla sabitlenen okyanus (1), Uzun bir kaptan su içmeye çalışan serçe (1), Akıntıya karşı yüzmeye çalışan balık (1), Doğa (1), Everest dağı (1), Gökkuşağından önceki yağmur (1), Orkide (1), Narin bir çiçek (1), Yeni açmaya durmuş çiçek (1), Uçmaya çalışan balık (1), Ağaç (1), Everest dağı (1), Sisli bir yol (1), Susuz kalmış ağaç (1), Buz dağı (1), Patika (1), Deniz kenarındaki çakıl taşları (1), Soyutlanmış bir ağaç (1), Kömür (1), İstiridyeye (1), Maden (1), Kayanın aşınması (1), Kaktüs (1), Dört mevsim (1), Dik yokuş (1)	35
Gökyüzü	Uzay (1), Göktaş'ı kayması (1)	2

Eylem	Karanlık bir yolda yürümek (2), Bebeğin yürümeye çalışması (2), Tuğlanın hasar görmesi (1), İpliklerinin olup dikmeyi bilmemek (1), Hocanın suratına boş boş bakmak (1), Karda yürümek (1), İki adım ileri bir adım geri eylemi (1), Hiç bilmediği bir dilde bir şeyleri anlamaya çalışmak (1), Patentsiz buzda kaymak (1), Dağ tırmanışı (1), Yüzmeyi bilmeden denize girmek (1), Karanlıkta benzettiğimiz cisimler (1), Susamak ama suyu içememek (1), Araba kullanma (1), Merdiven çıkmak (1), Paraşütle atlamak (1), Yapboz parçasının yanlış yere konulması (1), Sabah çok erken kalkmak (1), Hiç bilmediğimiz bir dili anlamaya çalışmak (1), Olmayacak işi zorlamak (1), Sürekli ülke değiştirmek (1), Açık denizde salla ilerlemek (1), Beş dakikalık mesafeyi 1 saatte gitmek (1), Dağın zirvesine tırmanmak (1), 50 kg çimento kaldırmak (1), Yemekten aç kalkmak (1), Ormandaki en güzel bitkiyi keşfetmek (1), Araç kullanmayı öğrenmek (1), Mahalle maçında şişman kişinin kaleye geçirilmesi (1)	31
Durum	Kördüğüm (2), Bir yarışta arkalarda kalmak (1), Bilmediğin bir şehirde olmak (1), Öğretmen olan bir bireyin doktora geçiş yapması (1), Bulunmak istemediğin yerde bulunmak zorunda kalmak (1), Bebeğin okuma-yazma öğrenememesi (1), Zor bir maçı kazanmak (1), Zorlu bir yarış (1), Kabus (1), İşkence (1), Güzel olup fotojenik olmamak (1), Sınav (1), Trafik (1), Tembel hayvanın maymunlarla birlikte ağaca çıkmasının beklenmesi (1), Dişin arasına giren yemek (1), Kuğuların arasında kalan ördek yavrusu (1), Anarşi (1), Olgunlaşmama (1)	19
Disiplin	Matematik (3), Sudoku (1), İmgelerle dolu bir şiir (1), Bütün (1), İşçilik (1), Futbol takımı (1), Hikayeler (1), Çizgi film (1), Futbol (1), Türk dizileri (1), Hiç bilmediğimiz bir dil (1), Üzerinde düşünülmesi gereken matematik problemi (1)	14
Yiyecek/ Besin	Yemek (2), Süfle (1), Su (1), Limon (1), Türlü yemeği (1), Çiğ yumurta (1)	7
Hastalık	Hastalık (1), Grip (1), Gözde görülen miyop (1), Baş ağrısı (1), Tedavi edilebilir bir hastalık (1), Kronik olamayan bir ağrısı (1), Görme engeli (1)	7
Teknoloji	Honda'nın karşısında Doğan SLX (1), İnterneti olmayan bilgisayar (1), Temasında sıkıntı olan kulaklık (1), Bilgisayara bulaşmış virüsten kurtulmak (1), Sosyal medya (1), Kod yazmak (1), Programlama (1), Belleği arızalı/yetersiz bilgisayar (1)	8
Soyut	Hayat (1), Renkler (1), Sevgi (1), Karşılıksız aşk (1), Farklı duyguların bir araya gelmesi (1)	5
Yapı	Duvar (1), İnşaat (1), Labirent (1), Bir inşaatın temeli (1), Merdiven (1), Yoldaki kasis (1), Merdiven (1), Karanlık tünel (1)	8
Birey/Bireye ait	Matematik çalışıp yapamayan insan (1), Yaşlı bir nene (1), Sağır bir müzisyen (1), Hayatım (karmakarışık) (1), Ayakkabı numaraları (1), Ben (1), Damak tadı (1), İlkokul öğrencileri (1), Çalışkan öğrenciler (1), Marvel karakteri (1)	10

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların öğrenme güçlüğü kavramına yönelik ürettikleri metaforlar eşya, doğa, gökyüzü, eylem, durum, disiplin, teknoloji, soyut, yapı, birey/bireye ait, yiyecek/besin ve hastalık kategorilerinde sınıflandırılmış olduğu görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde, katılımcıların benzer ve tekrarlayan metaforlar yerine çok çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Katılımcıların öğrenme güçlüğü kavramına yönelik ürettikleri 165 metaforun içinden matematik ve gökkuşağı metaforunun en fazla üç kere tekrarlandığı görülmektedir. Araştırmanın ikinci alt probleminde ise öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü kavramına yönelik ürettikleri metaforların hangi kavramsal kategoriler altında birleştiğine yanıt aranmıştır. Veriler analiz edildiğinde öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin metaforlar “Destek verildiğinde aşılabilen bir durum olarak öğrenme güçlüğü”, “Zorlukları bakımından öğrenme güçlüğü”, “Karakteristik özellikleri bakımından öğrenme güçlüğü”, “Çaba ile üstesinden gelinebilen bir durum olarak öğrenme güçlüğü”, “Yetersizlik/ Eksiklik olarak öğrenme güçlüğü” ve “Nadide bir durum olarak öğrenme güçlüğü” kategorileri halinde toplandığı görülmektedir. Destek verildiğinde aşılabilen bir durum olarak öğrenme güçlüğü kategorisine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Destek Verildiğinde Aşılabilen Bir Durum Olarak Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Metaforlar

Kategori	Kodlar
Destek verildiğinde aşılabilen bir durum	Gözde görülen miyop, Tedavi edilebilir bir hastalık, Açık denizde bir salla açılma, Jenga oyunu, Bebeğin yürümeye çalışması, Karanlık bir tünel, Gökkuşağı, Karanlık bir ortamda yönünü bulamamak, Bitki, Oyun hamuru, Liman, Bozulmuş uçlu kalem (2), Kronik olmayan bir ağrı, Sağır bir müzisyen, Bir inşaatın temeli, Sabah çok erken uyanmak, Yapboz parçasının yanlış yere konulması, Orkide, Paraşütle atlamak, Yedekte bekleyen futbolcu, Kilit, Kaktüs, Bilmediğin bir şehirde olmak, Bir yarışta en arkada kalmak, Maden, Sufle, Öğretmen olan bir bireyin doktorluğa geçiş yapması, Araba, Dağ, Sosyal medya, Bilgisayara bulaşmış virüsten kurtulmak, Duvar, Doğa, Araba kullanma, İnşaat, Yetiştirilmemiş meyve, Delik bir şişe, Bir ayağı eksik dört ayaklı masa, Matematik, Üzerinde düşünülmesi gereken matematik problemi, Uzun bir kaptan su içmeye çalışan serçe, Çiğ yumurta, Bozuk bir eşya, Karanlıkta benzettiğimiz cisimler, Görme engeli, Son damlasına kadar dolu bir bardak, Etçil beslenen bir hayvanı otla beslemek, Boşta giden bir araba, Yeni açmaya durmuş çiçek

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların öğrenme güçlüğüne ilişkin ürettiği 49 metaforun öğrenme güçlüğüne destek verildiğinde aşılabilen bir durum olduğuyla ilgilidir. Öğrenme güçlüğüne ilişkin katılımcı ifadelerinin örnekleri aşağıda yer almaktadır;

Bozuk bir eşya (Ö4):

“Eşyaların nasıl bir tamircisi, terzisi varsa öğrenme güçlüğüne de bir şekilde ortadan kaldıracak ve rol model olacak öğretmenler vardır.”

Etçil beslenen hayvanı otla beslemek (Ö9):

“Etçil beslenen hayvana ot verirsek besinini alamaz. Ama onun ihtiyacı olanı yeterince verirsek sıkıntı çekmez..”

Bir yarışta en arkada kalmak (Ö28):

“Diğer herkes yarışı öğrenme güçlüğü olan bireyden önce bitirir. Fakat gerekli takviyelerle öğrenme güçlüğü çeken kişi de yarışı bitirecektir.”

Tedavi edilebilir bir hastalık (Ö48):

“Öğrenme güçlüğüne önüne geçilebilir, gereken tedavi ve yöntem bulunduğu önüne geçilebilir bir niteliktedir. Herkesin yoğurt yemesi farklıdır.”

Araştırmanın ikinci probleminin diğer bir bulgusu ise zorlukları bakımından öğrenme güçlüğüdür. Bu bulguya ait veriler ile oluşturulan kategoriye ait bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Zorlukları Bakımından Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Metaforlar

Kategori	Kodlar
Zorlukları bakımından	Matematik, Deniz kenarındaki çakıl taşları, Hayatım, Sınav, Baş ağrısı, Birbirine dolanmış ipler, Karşılıksız aşk, Sevgi, Dağın tepesine tırmanmak, Merdiven, Su, Ben, İşkence, Hikâyeler, Dışın arasına giren yemek, Dört mevsim, Sürekli ülke değiştirmek, Patika, Olmayacak işi zorlamak, Uçmaya çalışan balık, Merdiven çıkmak, Everest dağı, Yüzmeyi bilmeden denize girmek

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların öğrenme güçlüğüne ilişkin ürettikleri metaforlarda zorlukları bakımından öğrenme güçlüğü ile ilgili 23 metaforun üretildiği görülmüştür. Katılımcıların öğrenme güçlüğüne ilişkin verdikleri ifadelerin örnekleri aşağıda yer almaktadır;

Matematik (Ö58):

“Toplama çıkarmaya kadar rahatça öğrenilebilir ama araya x, y, z ya da dört bilinmeyenli denklem girince toplama çıkarma da dahil her şey zorlaşır, öğrenilemez.”

Deniz kenarındaki çakıl taşları (Ö51):

“Küçük görünseler de hayatın ilerleyen safhalarında acı verirler.”

Dört mevsim (Ö61):

“Çünkü her mevsimin kendine özel zorlukları başa çıkılamayacak zorlukları vardır. Mesela kışın yolları kapanması ya da aşırı yağmurdan dolayı hayatın durma noktasına gelmesi gibi güçlükleri vardır. Yazın ise insanı zorlayacak şekilde sıcaklığı ve orman yangınlarına neden olması gibi..”

Olmayacak işi zorlamak (Ö64):

“Olmayacak işi zorlamak imkansız başarılmak kadar zordur..”

Katılımcıların metaforlarından yola çıkarak elde edilen diğer bir bulgu ise karakteristik özellikleri bakımından öğrenme güçlüğüdür. Bu kategoriye ait bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Karakteristik Özellikleri Bakımından Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Metaforlar

Kategori	Kodlar
Karakteristik özellikleri bakımından	Bitki, Araba, İmgelerle dolu bir şiir, Gökkuşuğu, Mikser, Hastalık, 50 kg çimento kaldırmak, Kabus, Tembel hayvanın maymunlarla birlikte aynı ağaca aynı anda tırmanmasının beklenmesi, Uzay, Siyah bir portre, Çizgi film, Kuğuların arasında kalan ördek yavrusu, Anarşi, Damak tadı, İşçilik, Futbol takımı, Hayat, Ayakkabı numaraları, Renkler, Yoldaki kasis, Buz dağı, Bebeğin okuma-yazma öğrenememesi, Trafik, Hiç bilmediğimiz bir dili anlamaya çalışmak, Kod yazmak, Türk dizileri, Susamak ama suyu içmemek, Olgunlaşmama, Tuğlanın biraz hasar görmesi, Hiç bilmediğimiz bir dil, Patensiz buzda kaymak, Hiç bilmediği bir dilde bir şeyleri anlamaya çalışmak, Doğal yollarla sabitlenen okyanus, Karda yürümek, Hocanın suratına boş boş bakmak, Tavşan ve kaplumbağa hikayesindeki kaplumbağa

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların öğrenme güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikleri içeren 37 metafor ürettikleri görülmüştür. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur;

Mikser (Ö85):

“Çünkü kelimelerin ve sayıların karışmasını andırıyor..”

Uzay (Ö88):

“Zihinde tüm cümlelerin, kelimelerin havada karıştığı ve uçtuğu hiç bir şeyin yerine oturmadağı bir yer olarak geliyor..”

Buz dağı (Ö104):

“Görünmeyen, altında yatan birçok sebep vardır..”

Hiç bilmediğimiz bir dil (Ö117):

“Hiç bilmediğimiz bir dilde yazılmış bir kitaba baktığımızda yalnızca bakarız. Hiç bilmediğimiz bir dil işittiğimizde yalnızca işitiriz. Gördüklerimizi ya da duyduklarımızı zihnimizde anlamlandıramayız..”

Elli kilo çimento kaldırmak (Ö109):

“Çünkü onu sırtımıza almak ayrı bir derttir. Bu durumu bilgiyi öğrenmek ve farkındalık olarak nitelendirebiliriz. Ondan sonra sırtındaki o yükü adım atmak farklı bir dert. Bunu da bilgiyi günlük hayatta kullanımı olarak düşünebiliriz.”

Türk dizileri (Ö106):

“Öğrencilerin öğrenme akışı dizilerin ilerleyişine benzer. Yavaş ve karmaşık ilerler..”

Futbol takımı (Ö96):

“Her futbol takımı aynı güçte ve seviyede değildir..”

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise öğrenme gücünün çaba ile üstesinden gelinebilen bir durum olarak ifade edilmesidir. Katılımcıların bu kategoriye ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Çaba İle Üstesinden Gelinebilen Bir Durum Olarak Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Metaforlar

Kategori	Kodlar
Çaba ile Üstesinden Gelinebilen Bir Durum	Sudoku, Yürümeye başlamak, Çalışkan olmak, İlkokul öğrencileri, Bir bütün, Matematik, Zorlu bir yarış, Zor bir maçı kazanmak, Karanlık bir yolda yürümek, Merdiven, Türlü yemeği, Yaşlı bir nene, Labirent, Futbol, Gökkuşağından önceki yağmur, Yemek, Dik yokuş, Dağ, Araç kullanmayı öğrenme, Bir kayanın aşınması, Bulunmak istemediğin bir yerde bulunmak zorunda kalmak, Kördüğüm, Everest dağı, Programlama, İki adım ileri bir adım geri eylemi, Dağ tırmanışı

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların öğrenme gücünün zorlu bir yarış, dağ ve kördüğüm gibi çaba ile üstesinden gelinebilecek bir durum olduğu yönünde 26 metafor ürettikleri görülmektedir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur;

Matematik (Ö141): “Aslında çabaladığında öğrenilebilir. Kimisinin doğuştan olarak matematik, fen vb. gibi alanlara beyni yatkınken kimisinin sözel alanlara ilgisi vardır. Nasıl ki sözel alanlara ilgisi olan birey çabaladıkça matematiği öğrenebilirse öğrenme güclüğü olan bireyde bu durumu aşabilir.”

Kördüğüm (Ö155):

“Sabreder ve adım adım aşmaya çalışırsak üstesinden gelinebilir. Fakat acele edip açmaya çalışırsak işin içinden çıkılamayacak hal alır.”

Bir kayanın aşınması (Ö153):

“Öğrenme güçlüğü de kayaya benzer. Öğrenilecek şey zordur bunu biliriz ama öğrenmeye devam ederiz. Zaman alıcıdır. Ne kadar çok öğrenirsek o kadar donanımlı oluruz. Tıpkı kayanın aşınması gibi. Bu da zaman alıcıdır zordur ama eninde sonunda kaya da değişime uğrar ve aşınır.”

Dağ (Ö150):

“Öğrenmeye çabalarsan zirvede çaba göstermezsen de dağın eteklerinde olursun.”

Yaşlı bir nene (Ö144):

“Yaşlı olan ninelerimize doğru olan bir şeyi anlatmamız imkansız bir hal alıyor. Kendi geçmişleri onların yeni yaşantılar yaşayarak doğrularını güncellemesine izin vermiyor. Dolayısıyla öğrenme güçlüğü de böyle. Ninelerimize karşı verdiğimiz çetin mücadeleler sonucu aşılabılır diye düşünüyorum.”

Araştırmamanın bir diğer bulgusu yetersizlik/ eksiklik olarak öğrenme güçlüğüdür. Katılımcıların bu kategoriye ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yetersizlik/ eksiklik olarak öğrenme güçlüğüne ilişkin metaforlar

Kategoriler	Kodlar
Yetersizlik/ Eksiklik	Kaybettiğimiz bir eşya, İnterneti olmayan bir bilgisayar, Honda'nın karşısında Doğan SLX, Mahalle maçında kilolu kişinin kaleye geçirilmesi, Soyutlanmış ağaç, Grip, Beş dakikalık mesafeyi bir saatte gitmek, Güzel olup fotojenik olmamak, Ucu kırılmış kalem, Matematik çalışıp yapamayan insan, Debriyaj baskı balatası bitmiş araba, Yemekten aç kalkmak, Susuz kalmış ağaç, Sisli bir yol, Ağaç, Temasında sıkıntı olan bir kulaklık, Akıntıya karşı yüzmeye çalışan balık, Belleği yetersiz bilgisayar

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların öğrenme güçlüğüne ilişkin ürettikleri 18 metaforun yetersizlik/eksiklik kategorisinde birleştirilmiş olduğu görülmektedir. Dikkat çeken katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur;

Sisli bir yol (Ö128):

“Önünde engel olmasa da ileriye adım atamazsınız.”

Grip (Ö133):

“Hastalıktır. Kişinin yaşam kalitesini düşürür ve sürekli önüne engel olarak çıkar. Grip olduğunda sürekli burnun akması ve hapşırma gibidir. Tam düzeldim dersiniz ama tekrar önünüze yeni öğrenmelerle çıkar.”

İnterneti olmayan bilgisayar (Ö121):

“Öğrenci var ama öğrenme gücünün farkında değilsek yapabileceğimiz bir şey yok. Biz anlatırız ama öğrenci öğrenme gücünü yaşıyorsa bir faydası olmaz ancak bunu tespit edersek bir şeyler yapabiliriz.”

Güzel olup fotojenik olmamak (Ö135):

“Öğrenmek için yeterli bir kapasiteniz var fakat bazı farklılıklardan dolayı beklenen performansı gösteremiyorsunuz.”

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise nadide bir durum olarak öğrenme gücüdür. Katılımcıların bu kategoriye ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Nadide bir durum olarak öğrenme gücüne ilişkin metaforlar

Kategori	Kodlar
Nadide Bir Durum	Bir nevi Marvel karakterleri, Göktaşı kayması, Narin bir çiçek, Gökkuşuğu, Pırlanta, Ormandaki en güzel bitkiyi keşfetmek, İstiridye, Kömür

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların öğrenme gücüne ilişkin ürettikleri 8 metaforun gökkuşuğu, göktaşı kayması ve kömür gibi nadide bir durum olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur;

Gökkuşuğu (Ö77):

“Gökkuşuğundaki tüm renkler çok güzel ve özeldir ama bir ton ağır bastığı için mavi yeşil veya pembe olmuştur. Yani öğrenme gücünü bireylerin bazılarında sorun olarak çıksa bile gökkuşuğundaki renkler gibi o birey yine de tek, özel ve güzel kalacaktır. Öğrenme gücünü renkler gibi üzerinde araştırmalar denemeler yaptıkça değişik yanları tedavileri de çıkacak rengârenk bir gökkuşuğudur. Öğrenme gücünü siyah değil tüm cıvı cıvı renklerdir. Herkeste farklıdır.”

Pırlanta (Ö78):

“İşlenmesi ve bulunması zordur fakat işlenince içindeki cevher ve güzellik ortaya çıkar.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü kavramına yönelik metaforik algılarını araştırmayı amaçlayan bu çalışmada öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin metaforlar; destek verildiğinde aşılabilen bir durum olarak öğrenme güçlüğü, zorlukları bakımından öğrenme güçlüğü, karakteristik özellikleri bakımından öğrenme güçlüğü, çaba ile üstesinden gelinebilen bir durum olarak öğrenme güçlüğü, yetersizlik/ eksiklik olarak öğrenme güçlüğü ve nadide bir durum olarak öğrenme güçlüğü kategorileri halinde toplandığı görülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde katılımcılar tarafından üretilen en fazla metaforun destek verildiğinde aşılabilen bir durum olarak öğrenme güçlüğü kategorisinde toplandığı görülmüştür. Karakteristik özellikleri bakımından öğrenme güçlüğü kategorisinde ise 37 metafor üretilmiş olup alanyazında öğrenme güçlüğü profili ile örtüşen bir şekilde katılımcıların açıklamalar yaptığı görülmüştür. Destek verildiğinde aşılabilen bir durum olarak öğrenme güçlüğü ve çaba ile üstesinden gelinebilen bir durum olarak öğrenme güçlüğü kategorilerinde öğretmen adayları öğrenme güçlüğünde çaba ve desteğin önemine değinmişlerdir. Bu bulguya ek olarak yetersizlik/eksiklik olarak öğrenme güçlüğü kategorisinde katılımcıların açıklamaları olumsuz olmakla beraber yine öğrenme güçlüğü profili ile örtüşen ifadeleri bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların çoğunlukla olumsuz metaforlar ürettikleri görülmüştür. Diğer yandan bu araştırma sonucuna karşın nadide bir durum olarak öğrenme güçlüğü kategorisinde yer alan tüm metaforların olumlu anlamlar içerdiği verisine ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde katılımcıların ürettiği metaforlar altı kategori halinde toplanmıştır. Bunlar destek verildiğinde aşılabilen bir durum olarak öğrenme güçlüğü, zorlukları bakımından öğrenme güçlüğü, karakteristik özellikleri bakımından öğrenme güçlüğü, çaba ile üstesinden gelinebilen bir durum olarak öğrenme güçlüğü, yetersizlik/ eksiklik olarak öğrenme güçlüğü ve nadide bir durum olarak öğrenme güçlüğü kategorileridir. Kategorilerde bulunan metaforlar detaylıca incelendiğinde üretilen en fazla metaforun destek verildiğinde aşılabilen bir durum olarak öğrenme güçlüğü kategorisinde toplandığı görülmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin destek verildiğinde bu güçlükle baş edebildiklerine yönelik alanyazında pek çok araştırma mevcuttur (Akyol, 2013; Arslan ve Dirik, 2008; Ataman ve Kahveci, 2013; Bender, 2012; Burns, 2006; Gersten, Fusch, Williams ve Baker, 2001; Mcloughlin ve Lewis, 2002; Reid ve Green, 2018; Snowling ve Hulme, 2012; Ulusoy, 2009; Yıldız, 2004). Bu araştırmalarda eğitimciler tarafından verilecek olan akademik ya da sosyal desteklerin öğrenme güçlüğüünün getirmiş olduğu sorunları azalttığı ve güçlük yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının arttırdığına yönelik bulgulara rastlanmaktadır. Karakteristik özellikleri bakımından öğrenme güçlüğü kategorisinde 37 metafor üretilmiş olup öğrenme

güçlüğü profilini doğru bir şekilde karşılayan açıklamalar yapıldığı görülmüştür (Texas Education Agency, 2014). Destek verildiğinde aşılabilen bir durum olarak öğrenme güçlüğü ve çaba ile üstesinden gelinebilen bir durum olarak öğrenme güçlüğü kategorilerinde öğretmen adayları öğrenme güçlüğünde çaba ve desteğin önemine değinmişlerdir. Rasinski, Homan ve Biggs, (2009) bu bulguyu destekler nitelikte öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere rehberlik ederek zorlukları aşabilmelerinin mümkün olacağını ifade etmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunlukla olumsuz metaforlar ürettikleri görülmüştür. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğüne ilişkin önyargıları olduğuna yönelik bulgular mevcuttur (Avramidis ve Norwich, 2002; Leseyane, Mandende, Makgato ve Cekiso, 2018; Opdal, Wormnaes ve Habayeb, 2001). Bu araştırma sonucuna karşın nadide bir durum olarak öğrenme güçlüğü kategorisinde tüm metaforların olumlu üretildiği görülmüştür.

Eğitim fakültelerinde “Öğrenme Güçlüğü” dersi yalnızca Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde değil diğer tüm branşlarda okutulmalıdır. Öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü kavramına yönelik metaforik algılarının çoğunlukla olumsuz olması mesleğe atıldıklarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik gereken özveriyi göstermelerine engel olabilir. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü algısının geleceğin öğretmenlerinde olumsuz olması göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarına daha fazla staj imkânı sunarak, öğretmenlere ise çeşitli uygulamalar içeren seminerler verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (13. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, D. ve Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-18.
- Ataman, A. ve Kahveci, G. (2013). Öğrenme yetersizliği ya da özgül öğrenme güçlüğü. A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 153-171). Ankara: Günüz Eğitim.
- Ateş, S., Yıldırım, K. ve Yıldız, M. (2010). Opinions of classroom teachers and prospective classroom teachers about the learning difficulties encountered in the teaching process of reading and writing. *Elementary Education Online*, 9(1), 44-51.
- Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-17.

- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. B. Palut (Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt and praise – peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33(2), 62–67.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. ve Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 7, 279–320.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Güzel-Özmen, R. (2012). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 333-367). Ankara: Pegem Akademi.
- Hampton, N. Z. ve Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101–112.
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2017). Views of classroom teachers concerning students with reading difficulties. *International Journal of Progressive Education*, 13(3), 50-60.
- Kirk, S. A. ve Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73–78.
- Leseyane, M., Mandende, P., Makgato, M. ve Cekiso, M. (2018). Dyslexic learners’ experiences with their peers and teachers in special and mainstream primary schools in North-West Province. *African Journal of Disability*, 7(363) doi: 10.4102/ajod.v7i0.363
- Mcloughlin, J. A. ve Lewis, R. B. (2002). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi*. (F. Gencer, Çev.). Ankara: Gündüz.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü modülü*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melekoğlu, M. A. (2013). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duyu/davranış bozukluğu. Diken, İ. (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s. 89-118). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Opdal, L. R., Wormnaes, S. ve Habayeb, A. (2001). Teachers’ opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 143–162.

- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Porzig, W. (1995). *Dil denen mucize*. (V. Ülkü, Çev.). Ankara: TDK Yayınları.
- Rasinski, T., Homan, S. ve Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 192–204.
- Reid, G. ve Green, S. (2018). *Disleksi 100 pratik öneri*. (S. Aras, Çev.). Ankara: Arkadaş.
- Sakız, H., Sart, Z. H. & Ekinci, A. (2016). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 240-256.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Erim, A. (2019). Türkiye’de yaşayan yetişkinlerin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1102-1115.
- Snowling, M. J. ve Hulme, C. (2012). Children’s reading impairments: from theory to practice. *Japanese Psychological Research*, 55, 186–202.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler*. İstanbul: Morpa.
- Texas Education Agency. (2014). *The dyslexia handbook*. Austin: Texas.
- Topbaş, S. (1998). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. S. Eripek (Ed). *Özel eğitim içinde* (s. 54-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105-126.
- Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 169-180.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİK İNŞASINDA KULLANDIKLARI BİLGİ KAYNAKLARININ ANALİZİ

Selda POLAT HÜSREVŞAHI¹

Muammer CEVAR²

Giriş

Genel anlamıyla yeterlik, kişinin bir eylem/ davranışı gerçekleştirebilmesi için belirli bir seviyede sahip olması beklenen bilgi, beceri ve yeteneklerin tamamını ifade eder. Bandura (1997), yeterliği sosyal, bilişsel, duygusal ve davranış becerilerini kapsayan, amaçlara göre organize edilen genel bir kapasite olarak ele alır. Sosyal Bilişsel Kuramı'nda (SBK) ilk defa öz-yeterlik kavramını kullanan Bandura (1989; akt. İnandı, Tunç ve Gündüz, 2013), bireylerin belli bir performansı göstermek için bireyin sahip olduğu "ben" sisteminin organize edilip başarıya ulaşabilmesi hakkındaki yargılarını açıklamak için kullanmaktadır. Bu "ben" sistemi bireylerin, duygu, düşünce ve eylemelerini denetler. Bireyin sahip olduğu bu sistem, davranışların algılanması, düzenlenmesi ve değerlendirmesinde öz-düzenleyici bir mekanizma işlevi görür. Öz-yeterlik olarak adlandırılan bu mekanizma, üç boyutu içeren psikolojik bir yapıdır. Birincisi, bireyin performans gösterme kapasitesine yönelik inanç düzeyi, ikincisi, farklı düzeylerdeki yeterlik inancının diğer davranış ve durumlara genelleşebilmesi, sonuncusu ise bireylerin bir sorun karşısında davranış gösterebilme inancındaki kararlılıklarını ifade eden sağlamlıktır (Maddux, 1995; akt. İnandı, Tunç ve Gündüz, 2013). Öz-yeterlik, bilişsel süreçte gerçekleşir ve bireyin sonraki davranışları üzerinde belirleyici bir rol oynar.

Kolektif yeterlik kavramı Bandura'nın, özyeterlik kavramının gruplar, topluluklar için uyarlanmasıdır. Kolektif yeterlik, öz-yeterlikten farklı olarak etkileşimli, eşgüdümlü, sinerjik sosyal dinamiklerle ilgilidir. Algılanan kolektif yeterlik, grup düzeyinde paylaşılan tutumlardır (Argon ve Güneş, 2015; Kurt, 2012). Bandura'ya (1993, 1997) göre kolektif yeterlik, bir grubun beklenen başarı düzeyini artırmak için gerekli eylem yollarını yürütme ve yönetme yeteneklerine dair paylaşılan ortak inançlardır. "Birlikten kuvvet doğar" anlayışıyla bireyler sorunlarına çözüm üretebilmek ve yaşantılarını daha iyiye dönüştürebilmek için bilgi, deneyim ve güçlerini birleştirirler. Bu dayanışma gerek toplumda gerekse örgütsel düzlemde kaçınılmazdır, dolayısıyla bu durum ortak bir inancın tutum ve davranışa dönüşmesini sağlar.

¹ Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, E-posta: seldapolat4@gmail.com

² Yüksek lisans öğrencisi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-posta: muammercevarrr@gmail.com

Toplumsal bir kurum olan okulda da aynı süreç söz konusudur. Bir okulda öğretmenlerin daha yüksek bir başarı için birlikte ortak bir vizyon oluşturma ve sürdürmeleri beklenir. SBK'da varsayıldığı gibi, sosyal etki öz-yeterliği şekillendirir. Okullarda öğretim, grup bağlamında gerçekleştirilir ve öğretmenlerin karşılaştığı birçok sorun, onların kolektif olarak çalışmalarını gerektirir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Kolektif öğretmen yeterliği (KÖY) olarak adlandırılan bu kavram, okuldaki tüm öğretmen/öğretim personelinin öğrenci başarısı üzerine olumlu etki yapacağına dair öğretmen algılarını anlatır (Goddard, Hoy ve Woolfok-Hoy, 2000). Öğretmenlerin yüksek düzeyde KÖY'e sahip olması öğrencilere daha fazla yardımcı olma konusunda daha yüksek azim ve sabrı beraberinde getirecektir (Filpula, 2016). Goddard, Hoy ve Woolfok-Hoy (2000) KÖY'e ilişkin bir model geliştirmişlerdir. Bu yazarlara göre öğretmenlerin KÖY algıları onların işlerine olan inancı artırmakta ve grupların hedeflerine ulaşma çözümlerini de etkilemektedir. Söz konusu bu modelde; bir görevi gerçekleştirmek için algılanan yeterlik düzeyi görevin gerçekleştirildiği bağlamın etkileşimiyle oldukça yakından ilişkilidir. Nitekim, konuyla ilgili yapılan çalışmalarda KÖY'ün öğrenci başarısının artışı olumlu olarak etkilediği (Eells, 2011; Goddard, Hoy ve Woolfok-Hoy, 2000; Tschannen-Moran ve Barr, 2003) ve öğrenci başarısının artışında öğrencilere daha kolay fırsatlar sunabildiği için sosyo-ekonomik düzey (SED)'den daha önemli olduğu (Hoy, Sweetland ve Smith, 2002) ortaya konulmuştur.

Okul bir bütün olarak düşünüldüğünde tüm okul ikliminin bundan etkileneceğine şüphe yoktur. Örneğin, Bandura'ya (1993) göre KÖY, eğitimcilerin duygular, düşünce ve motivasyonlarını etkilediğinden okul kültürüne yön verecektir. Eğitimciler KÖY'ünü paylaştıklarında, okul kültürü öğrenci başarısını artırmaya dönük yüksek beklentileri yansıtan inançlarla şekillenecektir. Öğretmen ve yöneticilerin algılarının “işbirliği yapıyoruz”, “değişimin aracısız” biçiminde olması, öğrencilerin gelişimi ve akademik başarılarındaki etkinin temel görevi olduklarını düşünmesini sağlar.

KÖY'ün, kendiliğinden ortaya çıkması beklenemez. Bu noktada, kendisi de aynı zamanda bir öğretmen olan okul yöneticilerinin okulda KÖY oluşturma ve desteklemede öncü bir rol oynaması beklenir. KÖY'ün artırmadaki amaç öğrenci başarısını artırmaktır. Okul yöneticisinin öncelikli amacı da eğitim-öğretimi bir başka deyişle okulda başarıyı artırmaktır. Okul yöneticilerinin bu rolü/görevi yerine getirirken, öğretmenlerin mesleki, akademik ve sosyal gelişimi için öğretmenleri destekleyici bir okul iklimi yaratması gerekecektir. O halde, bir okulda KÖY inşa etmek hem öğretmenlerin mesleki/akademik/ sosyal gelişiminin desteklenmesi hem de bunlara uygun okul ikliminin oluşturulması anlamına gele-

cektir. Yönetici öz-yeterliğini Bandura (1997) “bireyin, lideri olduğu okulun arzu edilen amaçlara ulaşması için gerekli olan eylemleri yapabilme becerisine ilişkin yargısıdır” ve yöneticiler “hem doğrudan hem de yarattığı iklimle dolaylı olarak öğretmenlerin KÖY algısını güçlendirir”.

Protheroe'ye (2008) göre, okul yöneticileri deneyimlerini öğretmenlere aktarma yoluyla KÖY inşa ederler. Bu inşa sürecinde deneyim, sadece bir bilgi kaynağını anlatır. Okul yöneticilerinin KÖY inşa etmede kullanabilecekleri farklı bilgi kaynaklarından bahsedilebilir. Kullanılan bilgi kaynakları okul yöneticilerinin KÖY inşa etme çabalarının içeriğine de yön verecektir. Burada bilgi kaynaklarından kastedilen yukarıda tanımlanan öz-yeterlik algısının beslenme kaynaklarıdır. Zira öz-yeterlik; dinamik ve bireysel yaşamın şekillenmesinde, kontrolünde sahip olunması gereken kişisel beceri ve inançların tümünü kapsar. Dolayısıyla bir okul yöneticisinin sahip olacağı kişisel beceri ve inançlar ya da kısaca öz-yeterliği okulunda, KÖY inşasına, yani öğrenci başarısına yön verecektir. Alanyazında yapılan araştırmalar benzer ilişkiye dikkat çekerek yönetici öz-yeterliğinin öğrenci başarısı üzerinde de etkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Brown, 2010; Costa Hernandez, 2010; Marzano, Waters ve McNulty, 2005; Waters, Marzano ve McNulty, 2003; Williams, 2012). Sosyal bilişsel kuramcılar da sosyal etkinin öz-yeterliği şekillendirdiğini varsayarlar. Buradan hareketle, okullarda öğretim genellikle grup bağlamında gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin karşılaştığı birçok sorun, onların kolektif olarak çalışmalarını gerektirir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999).

Bandura (1997), bireylerin öz-yeterliklerine yön veren dört bilgi kaynağından bahseder. Bunlar uzmanlık deneyimi; dolaylı deneyim; sosyal ikna ve psikolojik durumdur. Öz-yeterlik için ortaya konulmuş olan bu bilgi kaynakları aynı zamanda grup düzeyindeki yaşantılarda da etkili olmaktadır. Söz konusu bilgi kaynakları aşağıdaki gibi açıklanabilir (Bandura, 1997; Goddard, 2000; Goddard, Hoy, Woolfolk ve Hoy, 2004; Kurt, 2012; Kılıç, 2013):

a. Uzmanlık deneyimi: Bu deneyim bireyin önceki yaşantılarının gelecek yaşamındaki olumlu ya da olumsuz etkilerini kapsar. Yani başka bir anlatımla, Uzmanlık deneyimi, doğrudan kişinin kendisine ait deneyimleri ile ilgilidir. Bu deneyimlerden elde edilen ve tekrarlanan başarılar KÖY'ü artırırken, başarısızlıklar ise bu algıyı azaltmaktadır. Uzmanlık deneyimi, yeterlik bilgisinin en güçlü kaynağıdır çünkü birey, bir eylemi yaparken başarılı olduğunda bir uzmanlık deneyim kazanmaktadır. Okul yöneticileri yaşantılarında karşılaştıkları olumlu durumlar için edindikleri uzmanlık deneyiminin bir yansıması olarak aynı davranışı sürdürmeyi benimseyecek, aksi durumda aynı davranışı sergilemeyecektir.

b. Doğrudan deneyim: Bireylerin, başkalarının deneyimlerini, gözlemleyerek, model alarak öğrenmelerini ifade eder. Bireyler, sadece kendi deneyimlerinden elde ettikleri yeterli algısı ile yetinmezler, başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek algılarını geliştirebilirler. Bir beceri veya bir iş başka biri tarafından modellenmiş bir beceri ise dolaylı deneyimdir. Özellikle bireylerin içinde buldukları alanla hiçbir deneyimleri yoksa başkalarını modellemeleri, onların deneyimlerinden daha fazla yararlanır ve etkilenir. Birey bu modeller ile kendi kapasitesi karşılaştırır; bunun sonucunda eyleme geçmeyi veya geçmemeyi tercih edebilir. Bireyin kendisine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendisinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir. Birey kendisiyle deneyimlerini gözlediği kişi arasında daha fazla benzerlikler görüyorsa bu etki daha güçlü olur. Eğitim alanında okul yöneticilerinin kolektif yeterliğini etkileyen faktörlerden biri de doğrudan deneyimdir denilebilir. Okul yöneticileri başarılı sonuçlar için başarılı rol modellere ihtiyaç duyarlar. Okul yöneticileri, başarılı bir rol model ile öğretmenlerin kendilerine olan inanç algılarını artırabilirler. Bu durum okul yöneticilerinin kolektif olarak dahil oldukları eğitim çevresinin başarı, yetenek ve performanslarına ilişkin inançlarını da güçlendirmektedir. Bu anlamda özellikle benzer hedefleri gerçekleştirmek isteyen okul yöneticileri benzer olanaklara sahip yöneticilerle birbirleri için çok iyi bir rol model oluşturabilirler.

c. Sosyal (Sözel) ikna: Sözel ikna, günlük yaşamda sık kullanılan ya da sık sık karşı karşıya kalınan bir eylemdir. Bireyler, yapmak istedikleri bir şey olduğunda, karşılaşılan direnci kırmak için ikna yolunu kullanır. Eğitim örgütlerinde de okul yöneticileri gerçekleştirmek istediklerini hayata geçirmede sözel ikna yöntemlerini kullanma durumunda kalabilmektedir. Sosyal ikna, kolektif yeterlik inancı üzerinde tek başına güçlü bir etkiye sahip olmamasına rağmen diğer yeterlik kaynakları ile birlikte kullanıldığında etkili olabilir. Örneğin, okulda yapılacak yeni bir uygulamada okul yöneticilerinin okul bileşenlerine, güdüleyici konuşmalar ve toplantılar planlaması Sosyal iknaya eşlik edebilir. Sosyal ikna, kolaylığı sayesinde kolektif yeterlik algısının oluşmasında oldukça yaygın şekilde kullanılmaktadır.

d. Psikolojik durum: Bireyler farklı duygulara sahiptir. Çevreyle etkileşim bu duygulara farklı yönler verir. Örgütlerde ortaya çıkan farklı durumlar KÖY'de farklı etkileyecektir. Örneğin, başarılar veya hayal kırıklıklarının örgüt üyelerini etkilemesi ve KÖY'ün bu etkiyi yansıtması gibi. Okul yöneticilerinin sahip oldukları psikolojik durum okullarına yansiyacaktır. Pozitif duygu durumu, olumlu ortak inancı artıracaktır. Okulda bir başarının yanında olmak KÖY algısını güçlendirecek, tersi azaltabilecektir.

KÖY ile yapılan çalışmalar, öğretmenlerle (Argon ve Güneş, 2015; Duman, Duran ve Göçen 2013; Eells, 2011; Goddard, Hoy ve Woolfok-Hoy, 2000; Kurt, 2012; Tschannen-Moran ve Barr, 2003; Uslu ve Yılmaz, 2018), öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergilediği liderlik tarzı algıları (Arıkan ve Çalışkan, 2013; Demir 2008; Fancera, 2016; Fancera ve Bliss, 2011; Kurt, 2009) ya da okul iklimi (Demir-kol, Erol, Özdemir ve Turhan, 2018) ilişkisiyle incelenmiştir. Okul yöneticilerinin öz-yeterliği çok sayıda çalışmaya konu olmakla birlikte, okul yöneticilerinin KÖY inşa etmede kullandıkları bilgi kaynakları araştırmalara konu edilmemiştir. Bu bağlamda araştırma, alanyazına bir katkı sunmanın yanı sıra okul yöneticilerinin deneyimlerinden yola çıkarak KÖY'ü inşa sürecinde kullandıkları bilgi kaynaklarını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada okul yöneticilerinin, KÖY inşa etmede kullandıkları bilgi kaynaklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, okul yöneticilerinin KÖY'ü inşa etme ve sürdürme biçimlerine yön veren bilgi kaynaklarının incelenmesi, araştırmanın olgubilimle desenlenmesini gerektirmiştir. Bilindiği gibi olgu bilim deseni, ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır. Söz konusu bu olgular, deneyim, algı, yönelim ve durum gibi farklı biçimlerde olabilir. Başka bir deyişle olgubilim, bireylerin olgu ya da olgulardaki anlamı açıklamaya odaklanır (Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma kapsamında ele alınan olgu okulda KÖY'ni inşa etme sürecinde kullanılan bilgi kaynaklarıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlarına ulaşmak için çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak, Karadeniz Ereğli ilçesindeki kamu ilköğretim okullarında 2019-2020 öğretim yılında görev yapan 15 okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında kolay ulaşılabilir örnekleme esas alınmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, hali hazırda var olan öğeler içerisinde yeterli sayıda ögeyi örneklem olarak belirler. Bu yüzden bu örnekleme şans eseri, tesadüfi, kazara örnekleme olarak da ifade edilmektedir (Singleton ve Straits, 2005; akt: Baltacı, 2018, s. 259). Bu doğrultuda çalışma grubunda yer alan okul yöneticisi sayısı ön plana çıkarılmıştır. Creswell (2016) olgubilim deseni bu sayıların üç-on arasında uygun olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan okul yöneticisi sayısının 15'e ulaşmış olması belirlenen örnekleme tekniğinin uygun olduğu savını güçlendirir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin etik nedenlerden dolayı gerçek kimlikleri yerine Y1, Y2 biçiminde kodlama kullanılmış, kurumlarına ilişkin bilgi verilmemiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin genel bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Okul Yöneticilerine İlişkin Bilgiler

Yönetici	Yaş	Mesleki Kıdem (yıl)	Yöneticilik kıdemi (yıl)	Çalışılan okul kademesi	Öğrenim Durumu
Y1	33	7	2	Ortaokul	Yüksek Lisans
Y2	35	12	4	Ortaokul	Yüksek Lisans
Y3	46	22	18	Lise	Lisans
Y4	41	20	17	Lise	Lisans
Y5	38	17	8	İlkokul	Lisans
Y6	33	9	3	İlkokul	Lisans
Y7	39	15	2	Lise	Lisans
Y8	31	8	3	Ortaokul	Lisans
Y9	42	19	3	Lise	Lisans
Y10	37	15	3	Ortaokul	Lisans
Y11	34	14	4	Ortaokul	Lisans
Y12	34	13	7	Ortaokul	Yüksek Lisans
Y13	44	7	6	Ortaokul	Lisans
Y14	43	18	3	İlkokul	Lisans
Y15	41	18	13	İlkokul	Lisans

Tablo 1'den görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaşları, 33-46; mesleki kıdemleri 7-22 yıl; yöneticilik kıdemleri 2-18 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Çalışılan okul kademesi de ilkokul, ortaokul ve lise olup, öğrenim durumları da lisans ve yüksek lisans düzeyindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, tam yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu oluşturulurken ilgili alan yazın taranarak konuyla ilgili kavramlar belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen kavramlar araştırmanın amacıyla ilişkilendirilerek soru taslağı oluşturulmuş ve nihai şekli için uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunda okul yöneticilerinin kolektif yeterliklerini belirlemeye yönelik toplam 8 soru yer almıştır. Ek olarak görüşme formunda katılımcıların kişisel bilgilerine (eğitim durumu, çalışılan eğitim kademesi, mesleki kıdem ve yöneticilik kıdemi) yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, 02.04.2020 ile 30.04.2020 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Söz konusu tarihlerde, koronavirüs salgını nedeniyle yüz yüze yapılan görüşmeler 6 okul yöneticisiyle sınırlı kalmış, görüşme formunun tam yapılandırılmış olmasının avantajı nedeniyle, form, okul yöneticilerine e-mail yoluyla gönderilmiştir. “E-mail internet mülakatı veri toplama seçenekleri içerisinde yer alır (Bogdan ve Biklen, 1992; Creswell, 2013; Merriam, 1998; akt. Creswell, 2016). Okul yöneticilerinin e-posta adresleri ve iletişim bilgileri kurumlarının internet sayfalarından alınmıştır. Salgın dönemi olması nedeniyle okul yöneticilerinin kurumlarına telefonla ulaşılmış, çalışmada yer almak isteyenlere form e-posta ile gönderilmiştir. Toplamda 15 okul yöneticisiyle çalışma yapılmıştır.

Yüz yüze yapılan görüşmelerden önce telefonla randevu alınmış, gönüllülük çerçevesinde okul yöneticisinin belirlediği yer ve zamanda görüşmeler ses kayıt cihazına alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında, yönlendirici olmaktan kaçınılmıştır. Görüşmelerden önce konuyla ilgisi olmayan farklı sorular sorularak, görüşmeye hazırlayıcı ortam yaratılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde içerikle ilgili anlamlı çıkarımlar yapmak için kullanılan tekrarlanabilir ve geçerli bir analiz tekniği olan içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Olgubilimle desenlenen içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması, olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Ulaşılan sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulur, sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Yanı sıra ortaya çıkan tema ve örüntüler çerçevesinde, bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 75). İçerik analizi, yöntem olarak konu ya da sözün gelişine odaklanması, kategori ya da kodların içindeki benzerliklere ve farklara vurgu yapmasıyla, metnin içindeki hem açık hem de gizli içeriği ele almasıyla bilinir (Kızıltepe, 2017).

Çözümlemede Miles ve Huberman (1994; akt. Baltacı, 2017a) tarafından belirlenen ve sırasıyla, “verilerin azaltılması”, “verilerin sunulması” ve “sonuçların betimlenerek doğrulanması” aşamalarından oluşan veri çözümleme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla, ilk olarak tüm görüşme dökümleri birkaç kez okunmuş, ardından, her soruya verilen cevaplar ayrı ayrı okunarak, kodları, ana ve alt temalar belirlemek için üzerine notlar alınmıştır. İkinci olarak, verilerdeki benzerlik ve farklılıklar bulunmaya çalışılmış, veriler bir bütün haline getirilmiştir. Son aşamada ise, katılımcı ifadelerine kod olarak yer verilmiştir. Verilerin daha kolay anlaşılması için tablolar kullanılmış, kodlar, tema ve alt temalar tabloya yerleştirilmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları

Araştırmada geliştirilen görüşme formunun kapsam geçerliliği artırmak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşler çerçevesinde görüşme sorularında gerekli değişiklikler yapılmıştır. Yine geçerliği artırmak için belirlenen kodlar ve temalar iki uzmanla birlikte yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için katılımcıların özelliklerinin açık bir biçimde tanımlanmasının, araştırma veri toplama ve analiz sürecinin detaylı bir şekilde açıklanmasının ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar ile bulguların desteklenmesi gereklidir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buna göre çalışma grubunu oluşturan kişilerin kişisel bilgileri açık bir şekilde belirtilmiştir. Ayrıca veri toplama, analiz süreci ve bulguların yorumlanması ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Bulgular

Araştırmada ulaşılan bulgular, bilgi kaynaklarına göre ayrı ayrı sunulmuştur.

Okul yöneticilerinin uzmanlık deneyimini kullanımlarına dayalı olarak oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Uzmanlık Deneyimi Kullanımı

Tema	Alt Temalar	Kod
Karar alma	Başarı	Benzer durumlarda benzer kararı verme Akademik başarının artırılması Gelişimi sağlaması
İletişim	İyi iletişim kurma	Velilerle iletişimi iyileştirme Öğretmenlerin iletişim çatışmalarını çözme
Sorun Çözme	Sorun çözmedeki işlevsellik	Yöneticiliğin gereği olması Çözümde yol gösterici

Tablo 2'den görüldüğü gibi, okul yöneticileri karar alma, iletişim artırma ve sorun çözme için uzmanlık deneyimini kullanmaktadır. Okul yöneticilerine göre karar temasının, alt teması "başarı" dır. Nitekim Y12 bunu "Okullarda başarının artırılması önemli bir hedefdir. Bunu sağlayacak etkenlerden biri de öğretmen eğitimidir. Önceki çalıştığım kurumda öğretmenler eğitimlere seminerlere katılım noktasında çok istekliydi. Bu durumun okulun başarı durumuna etkisinin olduğunu gözlemledim. Ancak şu an çalıştığım kuruma geldiğimde öğretmenlerimizde o istek çok yoktu. Okul başarısında bu eğitimlerin etkisinin olduğunu bildiğimiz için öğretmenlerimizi seminerlere ve çeşitli eğitimlere katılım konusunda

teşvik edici çalışmalar yaptık” demiştir. Benzer şekilde diğer yöneticiler de “...akademik başarının artırılması açısından da deneyimler yol gösterici olacaktır (Y5)” ve “... okul başarısının artırılması için daha çok öğretmenlerimin ve personelinin görüşlerine” sözleriyle akademik başarıyı vurgulamışlardır.

Okul yöneticileri, uzmanlık deneyimini iletişim amacıyla, velilerle iletişimi iyileştirme, öğretmenlerle iletişim çatışmalarını çözmek amacıyla kullanmaktadır. Yine yöneticiler, sorun çözme amacıyla, uzmanlık deneyimine başvurmakta ve sorun çözmeyi yöneticilikle özdeş tutmaktadırlar.

Okul yöneticilerinin, doğrudan deneyimi kullanmalarına dayalı olarak oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Doğrudan Deneyimi Kullanımı

Tema	Alt Temalar	Kod
Model Alma	Okul yöneticilerini örnek alarak	Mevzuata hakimiyet İnsan ilişkileri Kriz yönetimi
	Başarılı okulları örnek alarak	Sınavlara hazırlama Okulun fiziki kullanımı Ders dışı faaliyetler Öğrenci başarısı

Tablo 3'ten görüldüğü gibi, okul yöneticileri model alma yoluyla doğrudan deneyimi kullanmaktadır. Okul yöneticileri, model almayı, başarılı okul yöneticilerini ve başarılı okulları örnek alarak yapmaktadır. Örneğin Y6 bunu “Kendime örnek aldığım yönetici hatta yöneticiler var. İletişim becerilerini, sosyal becerilerini daha çok örnek alırım. Bunlar beraberinde disiplini, planlı olmayı ve başarıyı da getirir. İletişim ve sosyal becerileri gelişmiş bir yöneticinin hem kendisi hem öğretmenleri hem de okulundaki her birey daha mutludur” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde Y3 ise şöyle demektedir “Bildiginiz üzere okulları belli yönetmelikler, kanunlar ve amirlerimizin emirleri çerçevesinde yönetiriz. Karşılaştığınız herhangi bir durumla ilgili (bu sorun da olabilir, bir eylem gerektiren durum da olabilir ya da okulunuzun gelişimi için bir proje de olabilir) hangi konuda olursa olsun önümde iyi bir örnekse ve bu öğrencilerime, okuluma ve öğretmenlerime fayda sağlayacaksa kim olduğunu çok önemsemem örnek alırım”. Y3, “Gerçekten okul kültürüne, öğrenci başarısına ve paydaşların akademik ve kişisel gelişimlerini arttırmaya yönelik çalışmaları takip ediyorum” derken, Y11 “Bizden daha başarılı bir okul varsa o okulun yönetici ve öğretmenleriyle iletişim kurarak başarının nasıl elde edildiği ile ilgili bilgileri alıyoruz” demiştir.

Okul yöneticilerinin sözel iknayı kullanımlarına dayalı olarak oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Sözel İkna Kullanımı

Kategori/Tema	Alt Temalar	Kod
Bilgi edinme	Araştırarak	Makale okuma Bilimsel çalışmalara bakma
Bilgilendirme	Panel, seminer düzenleme Teknolojiden yararlanmasını sağ- lama Geribildirim	Uzmanları çağırma Sonuçları veri olarak kullanma
İletişim	İletişim kanallarını açık tutarak	Öğretmenlerin fikirlerini alarak İkili görüşmelerle

Tablo 4'ten görüldüğü gibi, okul yöneticileri kendisi için bilgi edinme; öğretmenler için bilgilendirme ve iletişim amacıyla sözel iknayı kullanmaktadır. Bilgi edinme için bir okul yöneticisi, “Eğer ki yeni bir durumu anlatmak ya da öğretmenleri ikna edecek bir durumla karşılaşırsam karşılarına çıkmadan önce konuyla ilgili ayrıntılı bir araştırma yaparım bu makaleler olur, uzman görüşü olur karşılarına çıktığım zaman elimde verilerle çıkarım. Baktım ki ben ikna edemiyorum uzman çağırma ya da üniversitelerle işbirliğine kadar elimden ne geliyorsa yaparım diye düşünüyorum (Y1)” sözlerini kullanmıştır. Okul yöneticileri, öğretmenleri bilgilendirmede, uzmanlardan ve teknolojiden yardım alarak, ya da geribildirim vererek sözel iknayı kullanmaktadır. Konuyla ilgili Y8, “Öğretmenler uygulayıcı konumunda olduklarından oldukça önemlidir ve öğretmenlerin performansı okulun başarısı için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin her zaman yeniliğe açık, başarılı olmaya istekli ve motive olmaları önemlidir. Bazen öğretmenler alışlagelmişin dışına çıkmak istemez ve var olan durumu koruma konumuna geçebilirler. Öğretmenleri yapılacak yenilikler ile bilgilendirme konusunda daha çok sosyal medya araçlarını kullanmaya çalışıyoruz. Bu kanaldan yenilikleri öğretmenlerimizle paylaşarak onları konuyla ilgili bilgilendirmeye çalışıyoruz” sözleri oldukça açıklayıcıdır. Yine okul yöneticileri, iletişim kanallarını açık tutma yoluyla iletişimde sözel iknayı kullanmaktadır.

Okul yöneticilerinin psikolojik durum kullanımlarına dayalı olarak oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Psikolojik Durum Kullanımı

Kategori/Tema	Alt Temalar	Kod
Tebrik etme	Başarıları doğrudan paylaşma	Sosyal medya yoluyla duyurma Tören düzenleme Üst makamları başarıdan haberdar etme
Nedenlere odaklanma	Başarısızlığı paylaşmama	Başarısızlığın nedenlerini araştırma Başarısızlıklara önlem alma Başarısızlığı özneleriyle paylaşma

Tablo 5'ten görüldüğü gibi, okul yöneticileri okuldaki başarılı çalışmalarını tebrik etme, başarısızlıklar için nedenlere odaklanma yolları ile psikolojik durumu kullanmaktadır. Örneğin bu durumu bir okul yöneticisi, "...okulda elde edilen bir başarının mimarı okul idaresi değil öğretmenlerdir. Elde edilen bir başarıyı öğretmenlerle paylaştığınız zaman o başarı kat kat artacaktır. Bu durumda hem öğretmen hem de öğrenci daha mutlu olacaktır. Ayrıca bunun yanında veli ve öğrencinin de okuldaki başarıdan haberdar olması çok önemlidir. Örnek verecek olursak yaptığım deneme sınavlarında yüksek başarı gösteren öğrencilere verdiğimiz madalyalar, yaşanan mutluluğu öğrenci, öğretmen ve veliyle paylaştığımız durumlarıdır (Y10) sözleriyle anlatmıştır. Başarısızlıkların paylaşımında izlenen yol, başarısız durumların nedenlerine odaklanma olmaktadır. Konu hakkında bir okul yöneticisinin (Y2) "Bunları çok fazla paylaşmam. Daha doğrusu durumun önemine göre şekillenir. Eğer ki bunu öğretmen ile paylaşmak öğretmenin motivasyonunu aşağı çekecek ise paylaşmam. Paylaşacaksam da bunun bir deneyim olduğu ve bundan sonrası için nasıl ve ne şekilde hareket edeceğimize yön göstereceğine vurgu yaparak motivasyonel bir dille bire bir kendisiyle paylaşıyorum. Bu paylaşım sadece öğretmen ile yönetim arasında kalır" biçimindeki sözleri durumu açıklar niteliktedir. Başka bir okul yöneticisi ise konuyla ilgili olarak, "Bir başarısızlık varsa bize ait demektir. İlk olarak biz yönetici olarak bu sorunu ve başarısızlığı ortadan kaldırmak için neler yapabiliriz düşünürüz. Daha sonra yine danışabileceğim başka insanlar varsa onlarla görüşürüm. Bu duruma etken olan öğretmenlerimiz varsa onlarla görüşürüm. Amacım o durumla ilgili bir iyileştirme yapabilmek olur. Başka türlü yansıtarak üzülmeye durumu olmaması gerektiğini düşünüyorum. Hemen çözüm yollarını bulmaya çalışırım (Y15)" sözleri dile getirmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada okul yöneticilerinin, KÖY inşa etmede kullandıkları bilgi kaynaklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin tüm bilgi kaynaklarından yararlandıkları görülmüştür.

Bilgi kaynaklarının ilki olan uzmanlık deneyimini tüm okul yöneticileri kullanmaktadır. Bu sonuç literatürde var olan çalışmaları desteklemektedir. Protheroe'ye (2008) göre, okul yöneticileri deneyimlerini öğretmenlere aktarma yoluyla KÖY inşa ederler. Bandura'da (1997) uzmanlık deneyimini, en güçlü bilgi kaynağı olarak ele almıştır. Okul yöneticileri, akademik başarının artırılması için karar alma sürecinde bu kaynaktan yararlanmaktadır. Yine Bandura (1997) öğretmenlerin öğretimle ilgili kararları daha fazla etkileme ve karar alımına katılma olanağına sahip olduğu okullarda KÖY'nin daha yüksek olduğunu söylemiştir. Benzer bir sonuca (Goddard, Hoy ve Woolfok-Hoy, 2004) ulaşmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin önemli kararları (öğretimsel) etkileme olanağına sahip olunan okullarda, öğretmenler ortak kapasiteye inançları daha güçlüdür. Bu bağlamda Kurt'un (2012, 214) belirttiği gibi "öğretmenlerin yeterlik düzeylerini artırmak için onları olabildiğince yetkilendirmelerinin gerektiği söylenebilir. Böylece öğretmenlerin kendi işleri üzerindeki kontrol düzeyi artırılabilir. Öğretmenlerin olup bitenlerin kendi kontrolü dışında olmadığı, kendisinin de bu süreçte etkili olduğu duygusu güçlendirilir. Böylece onların hem öz yeterlik hem de kolektif yeterlik algısı güçlendirilebilir".

Dönüşümcü liderlik çalışmalarında KÖY ve dönüşümcü liderlik ilişkisi olumlu bulunmuştur (Demir, 2008; Goddard Hoy ve Woolfok-Hoy, 2000; Kurt, 2009; Leithwood, 1994; Nicholson, 2003; Oliver, 2001). Espinoza (2013) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzının, öğretmen öz-yeterliği üzerinde etkili olduğunu bulmuştur.

Bilgi kaynaklarından ikincisi olan doğrudan deneyimi, okul yöneticileri, model alma yoluyla gerçekleştirmektedirler. Bu model alma hem başarılı okul yöneticilerini hem de başarılı okulları model olarak gerçekleştirmektedir. Osterman ve Sullivan'a (1996) göre, rol modelleri, bölgenin beklentileri, kişisel ve örgütsel destekler okul yöneticilerinin öz-yeterliğini etkilemektedir. Bu sonuç çerçevesinde başarılı okul yöneticileri ve başarılı okulların model alınması, KÖY artırmada olumlu etki yapacaktır.

Üçüncü kaynak olan sözel ikna için okul yöneticileri bilgilendirme, bilgilendirme ve iletişim yollarını kullanmaktadır. Bu sonuç doğrultusunda okul yöneticilerinin kendileri için bilgi edinme, öğretmenler için bilgilendirme arayışları okul

yöneticilerinin kendileri ve öğretmen gelişimi için çaba sarf ettiklerini göstermektedir. Şüphesiz bu çaba da KÖY başka bir deyişle öğrenci başarısını artıracaktır. Araştırmanın bu bulgusu da diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Nitekim, McCollum ve Kajs (2015) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin okulun etkili olabilmesinde kendilerini geliştirme, çaba, azim, motivasyon, iş performansına bağlı olduğu, okul yöneticilerinin yeterliğinin öğretmen performansında önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin bu bilgi kaynağı için kullandıkları yollar aynı zamanda öğretimsel liderlik ile ilişkilendirilebilir. Williams (2012) öğretimsel liderlik ve öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki saptamıştır. Çalışmanın giriş kısmında ele alındığı gibi, KÖY inşa etmede, öğrenci başarısı ve okul iklimi zorunlu koşulu oluşturur. Okul yöneticilerinin sözel ikna için iletişimi devreye sokması, okul iklimi için gereklidir. Yine Williamson (2007) yaptığı araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki pozitif ve açık iletişimin sağlıklı okul iklimini yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Dördüncü kaynak olan psikolojik durumu, okul yöneticileri başarıları paylaşma, başarısızlıkların nedenlerine odaklanma amacıyla kullanmaktadır. Okullar bir organizma gibi ele alındığında başarıları paylaşmanın, başarısızlıklar için çözümler aramanın olumlu bir psikolojik etki yaratacağı, bunun da olumlu bir okul iklimi, dolayısıyla KÖY oluşturacağı söylenebilir. Bu düşüncüyü destekleyen araştırmalarda bulunmaktadır. Örneğin, Duran'ın (2016) yaptığı bir çalışmada okul yöneticilerinin mutlulukları "iyi" düzeydedir. İşe ilgili algılanan mutluluk, örgütsel başarıların artışı getirecektir. Söz konusu bu durumun, yani işinden doyum alan, memnun olan okul yöneticilerinin işe ilişkin tutumlarının olumlu olması, işin seveerek yapılmasını ve eğitimin niteliğinin artışına yol açtığı kabul edilmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; akt. Baltacı, 2017). Sınırlı sayıdaki araştırmalardan biri olan Baltacı'nın (2017) çalışmasında okul yöneticilerinin iş doyumunu ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu ortaya konulmuştur. Okullarda başarısızlık istenmeyen bir durum olmasına karşın, başarısızlığı gidermeye, çözüme yönelik arayışlar da olumlu psikolojik bir etki yapacaktır. Nitekim, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve iş doyumunu arasında pozitif yönde ilişki saptanmıştır (Koçak ve Eves, 2010).

Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin okulda KÖY inşa etme sürecinde, bilgi kaynaklarından yararlandıkları sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Kullanılan bilgi kaynaklarının, farklı okul türlerinde ve her bir bilgi kaynağının KÖY'e etkisi derinlemesine farklı araştırma yöntemleri ile analiz edilebilir.

Kaynakça

- Argon, T. ve Güneş D. Z. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6-7), 35-50.
- Baltacı, A. (2017a). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Baltacı, A. (2017b). Okul müdürlerinin iş doyumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 49-76
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231- 274.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 8(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Brown, S. (2010). An Exploration of the relationship between principal leadership efficacy, principal computer self-efficacy, and student achievement. University of North Texas, *Unpublished doctoral dissertation*. Texas.
- Costa-Hernandez, D. (2010). *Principal self-efficacy beliefs and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). San Diego State University, San Diego.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (4. Baskıdan çeviri, 2. bs.). S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Yayınları
- Demir, D. H. (2019). *Okul müdürleri liderlik stillerinin örgüt iklimi ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı* üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Duman, B., Duran, V. ve Göçen G. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Özel Sayı* (1), 144-155.
- Duran, A. (2016). *Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz-yeterlikleriyle ilişkisi: Amasya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosman Paşa Üniversitesi,
- Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement* (Unpublished doctoral thesis). Loyola University, Chicago.
- Espinoza, S. (2013). *The effects of principal's transformational leadership behaviours on teacher leadership development and teacher self-efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas Pan-American, Texas.
- Fancera, S. (2016). Principal leadership to improve collective teacher efficacy. *NCEA Education Leadership Review*, 17(2), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124039> adresinden alınmıştır.
- Fancera, S. ve Bliss J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve scholl achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10, 349-370.
- Filpula, L. R. (2016). *Principal leadership, collective teachers efficacy, and high reliability organization principles: creating high- performing high schools* (Unpublished doctorate thesis). Montana State University, Montana.

- Goddard R., Hoy W. ve Woolfolk Hoy A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. G. , Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. ve Smith P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Education Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- İnandı, Y. , Tunç, B., ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözüme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Educational Administration: Theory and Practice*, 19(2), 275-294.
- Kılıç, T. (2013). *Bireysel ve kolektif yeterlik süreci, belirleyicileri ve sonuçlarına ilişkin bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kızıltepe Z. (2017). *Nitel veri analizi*. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 253-267). Anı Yayıncılık.
- Koçak, R. ve Eves, S. (2010). Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 193-212.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Marzano, R. J., Waters, T. ve McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nicholson, M. R. (2003). *Transformational leadership and collective efficacy: A model of school achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, Ohio.
- Oliver, D. F. (2001). *Teachers personel and school culture characteristics in effective schools: Toward a model of a Professional learning community* (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University, Louisiana.
- Osterman, K. ve Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: A sense of efficacy. *Journal of School Leadership*, 6, 661-690.
- Özdemir, T. Y. , Demirkol, M. , Erol, Y. C. ve Turhan, M., (2018). Kolektif öğretmen yeterlikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi: Elazığ ili örneği. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(31), 4628-4635.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.) Newbury Park, CA
- Protheroe, N. (2008) Teacherefficacy: What is it and does it matter? *Principal*, 87(5), 42-45.
- Tschannen-Moran, M. ve Barr, M. (2003). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. doi:10.1080/15700760490503706

- Williams, J. C. (2012). Examining the relationship between Louisiana principal's self efficacy beliefs and student achievement. University of New Orleans. *Unpublished Doctoral Dissertation*, New Orleans.
- Williamson, J. S. (2007). *Defining the relationship between principal's leadership style and school climate as perceived by title I elementary teachers (Unpublished doctoral dissertation)*. The University of Toledo, Ohio.
- Waters, T., Marzano, R. J. ve McNulty, B. (2003). Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Aurora, CO: *Mid-continent Research for Education and Learning*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481972.pdf>
- Yıldırım, A. ve şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz M. ve Uslu Ö. (2018). Güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz-yeterlik algısının kolektif yeterlik, tükenmişlik ve teknolojiyle bütünleşmeyle ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 225-244.

FEN LİSESİNDE VE MESLEK LİSESİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN AİLELERİNİN ÖZELLİKLERİ¹

Berru ULUSOY²

Giriş

Küreselleşme sürecinin yaşanmasıyla birlikte mesleklerinde başarılı olan ve başarılarını evrensel boyuta çıkarabilecek iyi eğitilmiş bireylere sahip toplumlar gelişmelere ayak uydurabilmektedir (Abu-Ghaida ve Klase, 2004). Bunun bilincinde olan ülkeler, eğitim sistemlerinde yaptıkları reformlarla başarıyı artırmaya çalışmaktadır. Okulların başarılı olmasını sağlamada akademik başarının artırılması eğitim sisteminin temel amacıdır (İnce, 2017). Çünkü okullar öğrencilerin performanslarına göre değerlendirilmektedir (Cunningham, 2003).

Eğitimde başarı kavramı ise genellikle öğrencinin okulda elde ettiği notların ve kazanımların bir sonucu olan akademik başarı ile ifade edilmektedir. Akademik başarı genel olarak standartlaştırılmış başarı testleri ile öğrencilerin öğretim yılı içinde sınavlardan aldıkları sonuçların notlara dökümüyle ölçülmektedir (Fan ve Chen, 2001). Öğrencilerin başarılı olup olmadıkları not ortalamalarına göre belirlenmekte, sergileyecekleri akademik performans ise gelecekte sağlıklı, başarılı bir meslek yaşamı için önem arz etmektedir (Hurn, 1993). Öğrenci başarısı okul içi ve okul dışı etkenlerin etkileşiminin ürünüdür. Öğrencilerin akademik başarılarına etki eden çeşitli etkenler bulunmakta olup bu etkenler; sosyo-ekonomik özellikler, aile, okul-aile işbirliği, okul yöneticilerinin lider davranışları, öğretmen, öğrencinin bireysel özellikleri olarak sıralanabilir (Altun, 2009; Wang, 2004).

Aile, yukarıda da belirtildiği gibi öğrenci başarısına etki eden etkenlerden biridir. Çocuğun eğitiminde emek harcayan, akademik başarıya değer veren, çocuğun eğitim sürecinde gerçekçi beklentiler içerisinde olan aileler çocuklarının daha yüksek öz-yeterlik kazanmasını sağlamaktadır. Liu ve Koirala (2009) çalışmalarında, öğrencilerin öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ailelerin psikolojik destekleri öğrencilerin motivasyonunu doğrudan, akademik başarılarını da dolaylı olarak etkilemektedir (Danielson, 2002). Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler daha yaratıcı davranmakta ve daha yüksek akademik başarıya ulaşmaktadır (Boyd, 2002). Böylece

¹ Çalışma, 19-21 Ekim 2017'de Ankara'da yapılan Eyfor 8'de bildiri olarak sunulan çalışmanın geliştirilmesiyle oluşmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, Eğitim Fakültesi, Giresun Üniversitesi, E-posta: ulusoyberru@gmail.com

ailelerin davranışları çocukların başarısını artırmakta, çocukları daha yüksek kariyer hedeflerine yönlendirmektedir (Lawson, 2003).

Ailenin öğrenci başarısına diğer bir etkisi, okul-aile iş birliğidir. Araştırmalar okul-aile işbirliğinin, öğrencilerin akademik ve dil becerileri ile sosyal yeterliliklerinin gelişiminde önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Carneiro, 2008). Okul aile işbirliği öğrenci başarısını arttırmakta, çocukların okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesine de yardımcı olmaktadır (Epstein, 1999; Hornby, 2000). Türkiye, 2003'ten bu yana PISA (Programme for International Student Assessment) sınavına katılmaktadır. Ancak, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) içinde en başarısız ülkelerden biri olmaktadır (Bakioğlu ve Yıldız, 2014). PISA sınavı dışında Türkiye'nin uluslararası ölçekte katıldığı diğer bir sınav da TIMSS'tir (Trends in International Mathematics and Science Study). TIMSS 2015 sonuçlarına göre Türkiye'de ortaokul düzeyindeki öğrencilerin başarısı ortalamasının altındadır (TIMSS Ulusal Rapor, 2015).

Okul türlerine göre sınav başarıları değerlendirildiğinde fen liselerinin başarısının en yüksek, mesleki teknik liselerin başarısının ise en düşük olduğu görülmektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) son on yılda eğitim sisteminde önemli değişiklikler gerçekleştirmiş olsa da uluslararası sınavlarda öğrenci başarısının düşük olması düşündürücüdür. Yapılan reformlara rağmen öğrencilerin ulusal ve uluslararası sınavlarda başarı düzeylerinin düşük olması bu duruma neden olan unsurların belirlenmesini gerektirmektedir. Ayrıca öğrenci başarılarının farklı boyutlarda incelenmesi, bilim insanları ve eğitim karar vericilerine ışık tutabilir.

Alanyazında okul türünün fen lisesi ya da meslek lisesi olmasına göre öğrenci başarısının incelendiği (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009;), fen lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin mesleki yönelimlerinin araştırıldığı (Barut ve Odacı, 2002; Hamamcı, Bacanlı ve Doğan, 2013; Sarıkaya ve Khorshid, 2009) çalışmalar yer almasına rağmen fen lisesi ve meslek lisesi öğrenci ailelerini inceleyen, iki farklı okul türündeki öğrenci ailelerinin özelliklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma, bu yönüyle diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Belirtilen önem doğrultusunda çalışmanın amacı, fen lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin özelliklerini belirlemek, belirlenen bu özelliklerin öğrencilerin akademik başarısına olan etkisini incelemektir. Araştırmada, amacı kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Fen lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin;

1. Aileleri herhangi bir nedenle huzursuzluk ya da tartışma yaşamakta mıdır?
2. Aile bireylerinde sağlık sorunu var mıdır?

3. Aileleri çocuğa, ev yaşamına yönelik sorumluluk vermekte midir?
4. Aileleri çocuğun okul başarısını psikolojik olarak etkilemekte ise bu etkileme nasıldır?
5. Aileleri çocuklarının okul dışı zamanlarını nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji bireylerin bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu deneyime yükledikleri anlamları ortaya çıkarır (Creswell, 2007). Fenomenolojik desende yürütülen araştırmalar, bireylerin bizzat deneyimlediği olgulara ilişkin yorumlarına yakından bakarak, zihinlerindeki bilişsel yapıları açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Bu araştırmada fen lisesinde ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ailelerin özellikleri, öğrenci velilerinin açıklamalarıyla ortaya konulacağından fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenebilmesi için amaçsal örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme yöntemi ve uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi; derinlemesine araştırma yapabilmek için çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Balci, 2011). Bu sebeple araştırmada fen lisesi ve meslek lisesinin öğrenci aileleri amaçsal olarak örnekleme dahil edilmiştir.

Aykırı durum örnekleme yönteminin kullanılması ile çalışma gruplarında incelenen problemle ilgili var olan birbirine aykırı durum örneklerinin araştırma-cıya değişkenliği daha net görme olanağı vereceği kabul edilmiştir (Baltacı, 2018). Aykırı durumlar, çoğunlukla örnekleme yer alan katılımcıların tecrübe ve yaşantılarından kesitler sunmakta ve araştırma bağlamını örneklemin yaşantısı ile sınırlandırmaktadır (Strauss ve Corbin, 2014). Bu örnekleme yönteminde araştırma amacına yönelik olarak belirlenen ve araştırma sorularının cevaplanmasına en anlamlı katkıyı yapan örnekler seçilmektedir. Aykırı örnekleme yönteminde genellikle başarılı veya başarısız durumlar, paradokslar gibi örnekler seçilmektedir (Marshall ve Rossman, 2014). Liselerde suç davranışının incelendiği bir araştırmada en fazla suç kaydının olduğu lise ile en az suç kaydının olduğu lisenin araştırma için seçilmesi aykırı durum örnekleme örneği olarak verilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu çalışmada ise öğrenci ailelerinin özellikleri incelenirken başarı durumu en yüksek olarak nitelendirilen fen liselerinden ve başarı durumu en

düşük olarak nitelendirilen meslek liselerinden birer okul seçilerek bu okullardaki öğrenci aileleri, aykırı durum örneklemede kullanılarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Bunun yanında cinsiyet değişkeninin araştırma sürecindeki etkililiğini ortadan kaldırmak için, hem fen liselerindeki hem de meslek liselerindeki anne ve baba ebeveynler araştırma sürecine dahil edilmişlerdir.

Araştırmada kullanılan diğer bir örnekleme yöntemi de uygun örneklemedir. Uygun örnekleme yönteminde ise araştırmacı kendine ulaşılması yakın ve kolay durumu seçer. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örnekleme ulaşımında kolaylık sağlar (Büyükoztürk, 2012). Araştırmacı çalışma grubunu oluştururken kolay ulaşabileceği, fen lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin velilerini seçmiştir.

Yapılan çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında; çocukları Kastamonu Fen Lisesi'nde öğrenim gören 13'ü baba, 12'si anne olmak üzere 25; çocukları Kastamonu Ticaret Meslek Lisesi'nde öğrenim gören 13'ü baba, 12'si anne olmak üzere 25, toplamda 50 öğrenci ailesine uygulanmıştır. Çalışmada yer alan ailelerin 24'ü kadın (anne), 26'sı da erkektir (babadır). Araştırmaya katılan ailelere ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Ailelere İlişkin Betimsel Bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	24	48
	Erkek	26	52
Anne Eğitim	İlkokul	12	50
	Ortaokul	5	20,8
	Lise	4	16,6
	Üniversite	3	12,6
Baba Eğitim	İlkokul	7	27
	Ortaokul	4	15,4
	Lise	9	34,6
	Üniversite	5	19,2
	Lisansüstü	1	3,8
Toplam		50	100

Araştırmaya katılan 50 ailenin 24'ü kadın (% 48), 26'sı (% 52) erkektir. Görüşlerine başvurulan 24 öğrenci annesinin 12'si (% 50) ilkokul, 5'i (% 20,8) ortaokul, 4'ü (% 16,6) lise, 3'ü (% 12,6) de üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan 26 öğrenci babası eğitim durumlarına göre incelendiğinde; babaların 7'si (% 27) ilkokul, 4'ü (% 15,4) ortaokul, 9'u (% 34,6) lise, 5'i (% 19,2) üniversite mezunu, 1'i (% 3,8) de lisansüstü eğitim mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler; belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeni ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olmasıyla araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Görüşme formları, farklı bireyler arasındaki görüş paralellliği ve farklılığını belirlemek ve elde edilen sonuçlara göre karşılaştırma yapma esasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Soruların her biri farklı verileri elde etmek üzere hazırlanmıştır. Görüşme soruları literatür taramasından sonra uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Böylece görüşme formlarının kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Fen lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin özelliklerini belirlemek amacıyla görüşme formunda yer alan ve çalışma kapsamında ailelere yöneltilen sorular aşağıda sıralanmıştır:

1. Aile içinde herhangi bir nedenle huzursuzluk ya da tartışma yaşanmakta mıdır?
2. Aile bireylerinde sağlık sorunu yaşayan kişi var mıdır?
3. Çocuk, ev yaşamına yönelik sorumluluk almakta mıdır?
4. Aile, okul başarısı için çocuğu psikolojik etkilemekte midir? Etkiliyorsa ne yönde etkilemektedir?
5. Aile, çocuğun okul dışı zamanlarını (akşam saatlerini, hafta sonu tatillerini) nasıl geçirmektedir?

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında döküman inceleme ve görüşme yöntemlerine başvurulmuştur. Döküman inceleme, gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında "araştırmanın geçerliliğini artırma" önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın geçerliliğini artırmak için öğrenci başarısını etkileyen etkenleri inceleyen araştırmalar, alanyazında fen lisesi ve meslek lisesi öğrenci ve aileleriyle ilgili çalışmalar araştırılmıştır.

Verilerin toplanmasında görüşme yönteminden de yararlanılmıştır. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile 21.05.2016-08.06.2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmelere başlamadan önce, görüşme için uygun ortam oluşturulmuş ve araştırmanın konusu, amacı, metodu konusunda öğrenci ailelerine gerekli bilgiler verilmiştir. Çocukları fen lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrenci aileleri ile yüzyüze yapılan görüşmeler 15-20 dakika sürmüş ve kendilerinden çocukların aile ortamına ilişkin veri toplanacağı belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler not tutularak kayıt altına alınmıştır. Araştırmada görüşlerine başvuru ailelerin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla kodlama yapılmıştır.

Fen lisesinde öğrenim gören öğrenci ailelerinin görüşleri (F), meslek lisesinde öğrenim gören öğrenci ailelerinin görüşleri (M) olarak kodlanmıştır. Çocuğu fen lisesinde öğrenim gören öğrenci aileleri listelenirken katılımcı fen lisesi annesi 1 (KFA1)..., katılımcı fen lisesi babası 1 (KFB1)... olarak sıralanmış; çocuğu meslek lisesinde öğrenim gören öğrenci aileleri listelenirken katılımcı meslek lisesi annesi 1 (KMA1)..., katılımcı meslek lisesi babası 1 (KFB1)... olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, iletişimin sunulan içeriğinin tarafsız, sistematik ve niceliksel tanımıdır (Berelson, 1952). Janis'a (1949) göre içerik analizi; işaretlerin sınıflanması bu işaretlerin hangi yargıları içerdiğini ortaya koymak için açıkça formüle edilmiş kurallar ışığında araştırmacının ortaya koyduğu yargıların bilimsel rapor olarak değerlendirilmesini sağlar. Araştırmada çocukları fen lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrenci ailelerinin görüşleri ana ve alt temaların altında sınıflandırılarak meslek lisesi ve fen lisesi öğrenci ailelerinin görüşleri tek tabloda karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların sonucunda elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirliklerini artırmak için birbirinden farklı birçok yöntem bulunmaktadır (Sönmez ve İlgün, 2018). Bunlardan biri literatürde çeşitleme (triangulation) olarak ifade edilmektedir. Çeşitleme kavramı ile araştırmada birden çok veri toplama yöntemi kullanılması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktadır. Yapılan bu çalışmada da veri toplamada doküman analizi ve görüşme yöntemlerinin birlikte kullanılması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik artırma yöntemlerinden diğeri, araştırmacıların yaptıkları görüşmeleri ve gözlemleri not etmeleridir (Krahn ve Putnam, 2003). Yapılan çalışmada da görüşmeler not edilip kayıt altına alınmıştır. Nitel araştırmalarda elde edilen bulguların geçerlik ve güve-

nirliğinin sağlanmasındaki diğer faktörlerden birisi de araştırmacının kendisidir. Araştırmacının konuyla ilgili tecrübeli, bilgili ve dikkatli olması da yapılan nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini artıran önemli bir etkidir (Pyett, 2003). Bu çalışmada da araştırmacının on beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahip, alanında uzman, öğrencileri ve velileri kapsayan mesleki bilgi ve beceriye sahip olması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktadır. Ayrıca verilerin olduğu gibi aktarılması, araştırmanın güvenilirliğinin artırılmasına yönelik olarak yapılan çalışmalar arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bulgular

Bu bölümde çocukları fen lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrenci aileleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak verilmiştir.

Fen lisesinde ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin aile huzurunu ortaya koymaya yönelik olarak 'Aile içinde herhangi bir nedenden ötürü huzursuzluk, tartışma yaşanmakta mıdır?' sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2'de öğrenci ailelerinin huzur ortamını belirlemeye ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2. Aile İçi Huzur Durumuna İlişkin Öğrenci Ailelerinin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	<i>f</i> (M)		<i>f</i> (F)		Toplam
		Anne	Baba	Anne	Baba	
Aile İçi Huzur Durumu	Huzursuzluk yaşanmaktadır.	3	-	-	1	4
	Huzursuzluk yaşanmamaktadır.	9	11	10	12	42
	Bazen huzursuzluk yaşanmaktadır.	-	2	2	-	4
	Toplam	12	13	12	13	50

Tablo 2'de öğrenci ailelerinin huzur durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak aile içinde huzursuzluk yaşanmadığı görülmektedir (*f*M:20, *f*F:22). Aile içi huzursuzluk yaşanmadığını ifade eden 42 öğrenci ailesinden 19'u anne (*f*M=9, *f*F=10); 23'ü babadır (*f*M=11, *f*F=12). Aile içi huzursuzluğu bazen yaşadığını belirten 4 aileden 2'si meslek lisesi öğrenci babası iken 2'si de fen lisesi öğrenci annesidir. Aile içinde huzursuzluk yaşayan aile sayısı ise 4'tür. Bunlardan 3'ü meslek lisesi öğrenci anneleri, 1'i de fen lisesi öğrenci babasıdır.

Fen lisesinde ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin aile bireylerindeki sağlık durumunu ortaya koymak için ailelere 'Aile bireylerinde herhangi bir sağlık sorunu var mıdır?' sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 3'te öğrenci ailelerinin sağlık durumunu belirlemeye ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 3. Aile Bireylerinin Sağlık Durumuna İlişkin Öğrenci Ailelerinin Görüşleri

Ana tema	Alt Temalar	f(M)		f(F)		Toplam
		Anne	Baba	Anne	Baba	
Aile Bireylerinde	Sağlık sorunu yoktur.	11	12	12	13	48
Sağlık Durumu	Sağlık sorunu vardır.	1	1	-	-	2
	Toplam	12	13	12	13	50

Tablo 3'e göre, öğrenci ailelerinin genellikle sağlık sorunu yaşamadıkları görülmektedir (fM:23, fF:25). Aile içi sağlık problemi olmadığını ifade eden 48 öğrenci ailesinden 23'ü anne (fM=11, fF=12); 25'i babadır (fM=12, fF=13). Aile içinde sağlık sorunu bulunduğunu, meslek lisesi öğrenci anne ve babası olmak üzere 2 aile ifade etmiştir. Aile içinde sağlık sorunu yaşadığını ifade eden anne KMA4 kalp rahatsızlığı olduğunu ifade ederken, baba KMB13 ise bacağından engelli olduğunu belirtmiştir.

Fen lisesi ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ev yaşamında sorumluluk alma durumlarını ortaya koymaya yönelik olarak öğrenci ailelerine 'Ev yaşamına yönelik çocuğun sorumlulukları var mıdır?' sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4'te öğrenci ailelerinin çocuklarının ev yaşamında sorumluluk almasına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Ev Yaşamında Sorumluluk Almalarına İlişkin Ailelerin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	f(M)		f(F)		Toplam
		Anne	Baba	Anne	Baba	
Sorumluluk Alma	Alır	2	2	11	12	27
	Almaz	8	11	1	1	21
	Bazen alır.	2	-	-	-	2
	Toplam	12	13	12	13	50

Tablo 4'e göre, fen liseleri ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere genellikle ev yaşamında da sorumluluk verildiği görülmektedir. 27 öğrenci ailesi (fM:4, fF: 23) çocuğa sorumluluk verdiklerini ifade ederken, 2 öğrenci ailesi de (fM: 2) bazen sorumluluk verdiklerini belirtmiştir. 21 öğrenci ailesi (fM:19, fF: 2) ise çocuklarına ev yaşamına yönelik sorumluluk vermemektedir.

Aşağıda çocuklarına ev yaşamında sorumluluk verdiğini ifade eden 27 aileden örneklendirmeler sunulmuştur:

'...Mesela alışverişte yardım eder.' (KMA4)

'Ev dağımkısa toplama gibi.' (KMA9, KMB8, KMB10)

'Odasını temizlemeden sorumlu.' (KMB7, KFB1, KFB2, KFB9, KFB11)

'Sofrayı toplama, evi düzeltme gibi sorumluluklar veriyoruz' (KFB3)

'Kardeşinin ödevlerine yardımcı olma, ev tertibinde anneye yardım etmek.' (KFB10)

Fen lisesi ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin anne babalarının okul başarısı için çocuğu psikolojik olarak etkileme durumunu ortaya koymaya yönelik olarak 'Anne baba, okul başarısı için çocuğu psikolojik olarak etkilemekte midir?' sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya 1 öğrenci ailesi KMA7 yanıt vermediğinden 49 öğrenci ailesinin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Anne- Babaların Okul Başarısında Çocuğu Psikolojik Olarak Etkileme Durumuna İlişkin Görüşleri

Ana tema	Alt Temalar	$f(M)$		$f(F)$		Toplam
		Anne	Baba	Anne	Baba	
Psikolojik Olarak Etkileme Durumu	Etkilemektedir	6	8	10	6	30
	Etkilememektedir	5	5	5	4	19
	Toplam	11	13	15	10	49

Tablo 5'e göre çocukları öğrenim gören aileler okul başarısı için çocuğu genel olarak psikolojik yönden etkilemektedir (fM:14, fF:16). Çocuklarını okul başarısı için psikolojik olarak etkilediğini belirten 30 öğrenci ailesinden 16'sı anne (fM=6, fF=10); 14'ü babadır (fM=8, fF=6). Çocuklarının okul başarısını etkilemediğini ifade eden 19 öğrenci ailesinden 10'u anne (fM=5, fF=5); 9'u babadır (fM=5, fF=4).

Tablo 6'da çocuğu psikolojik olarak etkilediklerini belirten 30 öğrenci ailesinin, bu etkilemenin nasıl olduğuna dair görüşleri sunulmuştur.

Tablo 6. Anne- Babanın Okul Başarısı İçin Çocuğu Etkileme Durumuna İlişkin Görüşleri

Ana tema	Alt Temalar	$f(M)$		$f(F)$		Toplam
		Anne	Baba	Anne	Baba	
Okul Başarısını	Olumlu Etkiler	5	5	9	6	25
Etkileme Durumu	Olumsuz Etkiler	3	1	1	-	5
	Toplam	8	6	10	6	30

Tablo 6'ya göre çocukları öğrenim gören aileler okul başarısı için çocuğu genel olarak olumlu etkilemektedir (fM:10, fF:15). Çocuklarını okul başarısı için olumlu etkilediğini belirten 25 öğrenci ailesinden 14'ü anne (fM=5, fF=9); 11'i babadır (fM=5, fF=6). Çocuklarını okul başarısı için olumsuz etkilediğini belirten 5 öğrenci ailesinden 4'ü anne (fM=3, fF=1); 1'i babadır (fM=1).

Aşağıda çocuklarının okul başarısını olumlu ve olumsuz etkilediğini belirten ailelerin ifadelerinden örnekler sunulmuştur:

'Olumlu yönde etkiliyor, destek veriyoruz'. (MB6, MB10, FB3, FB 10)

'...Sınıfta kalırsan okula göndermeyeceğim diyoruz.' (MA2)

'Başarılı çocuklardan neyin eksik diyoruz, karşılaştırma yapıyoruz.' (MB2, MB7)

'Diğer arkadaşlarıyla sürekli karşılaştırma yapıyoruz.' (FA8)

Çocukları fen lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrenci ailelerinin, çocuklarıyla okul dışı zamanlarını nasıl geçirdiklerini ortaya koymaya yönelik olarak 'Aile, çocuklarının okul dışı zamanlarını (hafta sonu tatillerini ve akşam saatlerini) nasıl geçirmektedir?' sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci ailelerinin belirtilen soruya vermiş oldukları yanıtlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ailelerin Çocuklarının Okul Dışı Zamanlarını Çocuklarıyla Nasıl Geçirdiklerine İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	f(M)		f(F)		Toplam
		Anne	Baba	Anne	Baba	
Okul Dışı	Çocukla Evde	4	8	15	10	37
Geçirilen Zaman	Dışarıda	5	8	-	7	20
	Çocukla Ders Çalışarak	-	-	6	8	14
	Toplam	9	16	21	25	71

Tablo 7'ye göre aileler çocuklarının okul dışı zamanlarını genellikle çocuklarıyla evde geçirmektedir (fM:12, fF:25). Çocuklarıyla evinde vakit geçirdiğini belirten 37 öğrenci ailesinden 19'u anne (fM=4, fF=15); 18'i babadır (fM=8, fF=10). Çocuklarıyla evde zaman geçirdiğini belirten fen lisesi öğrenci velisi 2 anne (FA3, FA5) çocuklarıyla evde kitap okuduklarını ifade etmiştir. Dışarıda çocuklarıyla vakit geçirdiğini belirten 20 öğrenci ailesinden 5'i anne (fM=5); 15'i babadır (fM=8, fF=7). Çocukları fen lisesinde öğrenim gören 6 öğrenci annesi (FA3, FA5, FA6, FA9, FA11, FA12) ve 8 öğrenci babası (FB1, FB2, FB3, FB6, FB9, FB10, FB12, FB13) olmak üzere 14 aile çocuklarıyla birlikte ders aktivitelerinde bulduklarını, onların derslerine yardımcı olduklarını belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, fen lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda çocukları fen lisesine ya da meslek lisesine giden ailelerin genellikle huzursuzluk yaşamadıkları, her iki okul türünden öğrencilerin de ev yaşamına yönelik sorumluluk aldıkları görülmüştür. Araştırmaya göre; çocukları fen lisesine giden ailelerin hiçbir sağlık sorunu yaşamadıkları, çocukları meslek lisesinde öğrenim gören 2 öğrenci ailesinde sağlık sorunları yaşandığı ortaya çıkmıştır. Ailede sağlık sorunları yaşayan kişilerin olması çocuğun başarısını olumsuz etkilemektedir. Alanyazındaki diğer çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin Usta'ya (2004) ve Dam'a (2008) göre çocuğun annesinin/ babasının ağır ve süregelen hastalıklarının olması, bu sağlık sorunlarının neden olduğu ekonomik sıkıntılar onlarda duygusal şoklar meydana getirebilir. Belirtilen durumlar çocukların ruhsal dengesini bozar ve onların okul başarısının düşmesine neden olur. Diğer bir ifadeyle aile bireylerinden birinin hastalanması öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir.

Yapılan çalışma ile fen lisesinde öğrenim gören öğrenci ailelerinin, meslek lisesi öğrenci ailelerine göre çocuklarını psikolojik olarak daha fazla olumlu etkiledikleri anlaşılmaktadır. Alanyazında konuyla ilgili yapılan diğer çalışma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük öğrencileri diğerlerinden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteğinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Yine Eastman (1988) ve Jeynes (2007) destekleyici yaklaşım içinde olan ailelerin çocuklarının okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Griffiths (1996) de aile desteğinin çocuklarının okul başarısı için önemli bir yordayıcı olduğunu belirtmiştir. Küçükahmet'in (2001) yapmış olduğu araştırma sonuçları da yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerdir. Küçükahmet'e (2001) göre öğrenci ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği öğrencilerin korku ve gerginlik duymalarına, derslerden soğumalarına neden olmaktadır. Bu da öğrencinin başarısız olmasında önemli bir etkidir. Satır'ın (1996) yapmış olduğu araştırmada çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğun çalışma ortamını planlayan ve düzenleyen, çocuğun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğunu başarısızlığında yüreklendiren anne babaların çocuklarının okul başarısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelenk'e (2003) göre de genellikle destekleyici bir tutum içerisinde olan ailelerin çocuklarının okul başarısı daha yüksektir. Benzer düşünceyle Miller'e (2002) göre ailenin çocuğa karşı tutumlarının olumlu/ olumsuz olması çocuğun akademik başarısını etkilemektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç da fen lisesine giden öğrenci ailelerinin, meslek lisesine giden öğrenci ailelerine göre çocuklarıyla ders çalışma aktivitelerine daha fazla dahil olduğudur. Çocuklarının ders çalışmasına imkan ve zaman yaratan, onlara yardımcı olan ailelerin çocukları daha fazla başarılı olmaktadır. Alanyazın da bu bulguyu destekler niteliktedir. Gadzella ve Williamson'a göre (1984) ders çalışma becerileri; zaman kullanımı, zihinsel depolama biçimleri ve bilgiyi düzenleme, motive olma ve üstlendiği görevlere yoğunlaşması gibi geniş bir davranış alanı ve tutumları içerebilir. Bu da öğrencinin okul başarısını artırabilir.

Yapılan bu çalışmayla çocukları meslek lisesine giden ailelerin kitap okumadıkları, çocukları fen lisesine giden ailelerinin annelerinin ise okul dışı zamanlarda çocuklarıyla birlikte kitap okuduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Anne baba çocuklar için rol model özelliğindedir. Ailesinde kitap okunduğunu gören çocuklar da kitap okumaya yönelirler. Powell, Taylor ve McMillan (1984) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına dayanarak çocukların okuma alışkanlıklarının gelişmesinde ailenin temel kurum olduğunu belirtmişlerdir. Steinberg'e (1979) göre de çocukların kitap okuma alışkanlıkları aileden gelmektedir. Bus'a (2003) göre de çocukların kitap okuma sürecinden en etkili biçimde yararlanabilmeleri, kendi ilgi ve bilişsel düzeylerinin farkında olan ailelerine bağlıdır.

Aile kurmak ve çocuk yetiştirmek ciddi ve sorumluluk gerektiren bir iştir. Aileler, sorumluluklarının ve çocuklarına rol model olduklarının bilinciyle çocuklarına örnek olacak davranışlarda bulunmalıdır. Bu bilincin kazanılması için ailelerin anne baba eğitimi programlarına ve etkinliklerine katılmaları yararlı olabilir. Ayrıca ailelerin çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamanı değerlendirip çocuklarına ders çalışmaları için imkan ve zaman yaratmaları, çocuklarının başarısı için onları psikolojik olarak olumlu davranışlarla desteklemeleri çocuklarına karşı olumlu ve yapıcı bir tavır takınmaları, çocuklarının okul başarısını olumlu etkileyebilir.

Kaynakça

- Abu-Ghaida, D. ve Klasen, S. (2004). The cost of missing the millenium development goal on gender equity. *Discussion Paper Series*, 1031, 6-7.
- Altun, S. A. (2009). An investigation of teachers', parents' and students' opinions on elementary students' academic failure. *Elementary Education Online*, 8(2), 567-586.
- Bakioğlu, A. ve Yıldız, A. (2014). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 37-53.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 26(162), 198-208.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.

- Barut, Y. ve Odacı, H. (2002). Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin mesleki yönelimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 38-45.
- Berberoğlu, G. ve Kalender İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS VE PISA Analizi. *Journal of Educational Sciences*, 4(7), 21-35.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 257-277.
- Bus, A. G. (2003). Social-emotional requisites for learning to read. In A.van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.). *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carneiro, P. (2008). Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal*, 7(1), 17-41.
- Creswell, J. W. (2007). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cunningham, G. K. (2003). *Can education schools be saved?* <http://www.vestibular.uerj.br/vest2004/files/2004> adresinden erişilmiştir.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7812/102552> adresinden erişilmiştir.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement*. Association for Supervision&Curriculum Development Alexandria. <http://site.ebrary.com/lib/hacettepe/Doc?id=10044776> adresinden erişilmiştir.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Diaz, S.L. (1989). The home environment and Puerto Rican children's achievement. a researcher's diary. The National Association for Education Conference, Hulston, April, May
- Dinçer, M. A. ve Uysal Kolaşın, G. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayını.
- Eastmen, B. (1988). *Family involvement in education*. Wisconsin State Department of Public Instruction, January.
- Epstein, M. H. (1999). Strategies for improving home-school communication about homework for students with disabilities. *Journal of Special Education*, 33(3), 166-177.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. doi:10.1023/A:1009048817385
- Gadzella, B. M. ve Williamson, D. W. (1984). Study skills, self-concept, and academic achievement. *Psychological Reports*, 54, 923-929
- Griffiths, M.D. (1996). Behavioral addictions: An issue for everybody? *Journal of Workplace Learning*, 8, 19-25.
- Hamamcı, Z, Bacanlı, F, Doğan, H. (2013). İlköğretim ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin mesleki ve eğitsel kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 284-299.
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. London: Cassell Wellington Hause.

- Hurn, C. J. (1993). *The limits and possibilities of schooling: an introduction to the sociology of education*. Boston: Allyn and Bacon.
- İnce, C. (2017). Öğrenci başarısı üzerinde okulun etkisi hakkında bir değerlendirme, International Conference on Multidisciplinary, Science, Engineering and Technology (IMESET'17 Bitlis) Oct 27-29, Bitlis.
- Janis, I. L. (1949). *The problem of validating content analysis*. In: pp. 55-82, Lasswell, Harold D., Nathan Leites and Associates. *Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta- analysis. *Urban Education*, 42(82), 82-110.
- Krahn, G. L ve Putnam, M. (2003). Qualitative methods in psychological research. Michael C. Roberts Stephen S. Ilardi (Ed.). In *Handbook of Research Methods in Clinical Psychology* (pp. 176-195). New Jersey: Blackwell Publishing Ltd.
- Küçükahmet, L. (2001). *Schoolteaching Principles and Methods*, Ankara: Nobel.
- Pyett, P. M. (2003). Validation of qualitative research in the real world. *Qualitative Health Research*, 13(8), 1170-1179.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38, 77-133.
- Liu, X., Koirala, H. (2009). *The effect of mathematics self-efficacy on mathematics achievement of high school students*. NERA Conference Proceedings
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. ve Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educationalresearch: From theory to practice*. USA: Jossey-Bass.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Miller, J. (2002). *Çocuklarda depresyon*. (M. Işık, Çev.), İstanbul: Özgür.
- Powell, R., Taylor, M. T. ve McMillan, D. L. (1984). Childhood socialization: its effect on adult library use and adult reading", *Library Quarterly*, 54(3), 245-264
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne baba davranışları ve akademik başarıyı arttırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sönmez, S. ve İlgün, G. (2018). Nitel araştırma yöntemlerinin sağlık hizmetleri bağlamında incelenmesi. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 21(40), 375-399.
- Steinberg, H. (1979). Erziehung zum lesen. *Buch and Bibliothek*, 31(11/12), 958-960.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (2014). *Basics Of Qualitative Research Techniques*. New York: Sage.
- Trends in International Mathematics and Science Study (2015). Ulusal Rapor – Meb timss.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Usta, A. (2004). Çocuğun ruhsal süreçleri üzerinde ailenin etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7). <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/Usta.html> adresinden erişilmiştir.
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41, 40-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

OKUL GÜVENLİĞİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERE KAVRAMSAL BİR BAKIŞ¹

Adem BARIŞ²

Hüseyin YOLCU³

Giriş

Okulda iyi bir yaşantının inşa edilebilmesi ve kalıcı öğrenme politikasının sunulması için okulların taşınması gereken bir dizi özellik vardır. Okul güvenliği, bir okulun yerine getirmesi gereken en önemli yükümlülüklerinden biridir. Bu yükümlülüğün yerine getirilmesi ailelerin okul algısındaki değişime neden olmakla birlikte öğrenci ve öğretmenin okulda iyi olma halini de desteklemektedir. Turhan ve Turan'ın (2012) da belirttiği gibi okulun örgütsel hedeflerine ulaşabilmesi, okuldaki tüm paydaşların kendilerini her yönden güvende hissetmesiyle ilişkilidir. Dolayısıyla okulun güvenliğinin temini, okulun istenmedik durumlara karşı hazırlıklı olması, fiziksel ve sosyal çevresinin güvenliği ile ilgili unsurların uygun hale getirilmesi, sağlık ve madde bağımlılığına ilişkin konular okul güvenliğinin en önemli bölümünü teşkil etmektedir. Bunlara ek olarak güvenlik sorunları hem okul çalışanları hem de öğrenciler üzerinde birtakım olumsuz etkilere neden olmaktadır. Örneğin, Çankaya, Töremen ve Şanlı'nın (2011) araştırması burada söylenenleri doğrular nitelikte bulgular içerdiği gözlenmektedir. Araştırmada okulun güvenliği arttıkça kaygının düştüğü, iş doyumunu ve motivasyonunu ise yükseldiği görülmüştür. Yaman, Eroğlu, Bayraktar ve Çolak'ın (2010) ilgili araştırmasında ise öğrencilerin okulda güvenilir bir ortamda bulunmasının, onların okul yaşamındaki motivasyonlarını da önemli düzeyde etkilediği ortaya konulmuştur.

Okul güvenliği, dünyadaki gelişmiş toplumlar için önemli bir sorun durumuna gelmeye başlamış ve bu konudaki duyarlılık artarak devam etmiştir. İnsanlar gün geçtikçe okulların daha güvensiz ortamlar hâline geldiğini düşünmekte ya da böyle algılamaktadır. Okulların güvenli ortamlar hâline getirilmeleri için yapılması gerekenlerden biri de konunun gündemde kalmasının sağlanması ve okul güvenliğine ilişkin akademik çalışma ve değerlendirmelerin yapılmasıdır (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007). Bu nedenle okulların güvenli ortamlar sunması, üzerindeki eğitim işlevini yerine getirebilmesi okul güvenliği sorununun aşılması ile

¹ Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin kuramsal kısmının sınırlı bir boyutunu içermektedir.

² Müdür Yardımcısı, Kastamonu Ali Fuat Darendel İlkokulu, E-posta: adembaris79@gmail.com

³ Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: h.yolcu72@gmail.com

mümkün olacaktır. Son yıllarda medya tarafından da sıkça paylaşılan okul güvenliğine yönelik olaylar, eğitimcileri ve aileleri kaygılandırmaya başlamış, bu konuya ilişkin çözüm yolları aramaya itmiştir. Örneğin Bahçeşehir Üniversitesi'nin (2013) yaptığı "Okul Güvenliği" araştırması, ailelerin büyük bir çoğunluğunun okullardaki güvenlik ortamından kaygı duyduğunu göstermektedir. Her dört aileden üçü, çocuğunun okulda olduğu saatlerde güvenliğinden endişelenmektedir. Görüldüğü üzere okullardan ailelerin en önemli beklentilerinin başında güvenli ortamda eğitim alma gelmektedir. Çünkü, güvenlik sorunu kişinin en temel gereksinimlerini karşılamada güçlük çıkardığı gibi okula karşı geliştirilen tutum ve algılarını da olumsuz şekilde engelleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Okulun güvenli olması tüm öğrencilere rahat bir öğrenme ortamı sunması bakımından önemlidir. Ailelerin okul tercihleri incelendiğinde güvenli okul ölçütleri ilk sıralarda yer almaktadır. Bu nedenle, okulların eksik ve güvenli olmayan yönlerinin belirlenmesi, ailelerin kaygılarının ortan kaldırılması gerekmektedir. Örneğin, Uğurlu, Doğan, Topçu ve Demir'in (2015) yapmış oldukları araştırma bulguları da bu belirlemeyi desteklemektedir. Araştırmaya katılan aileler, okul tercihlerinde öncelikle okul güvenliğini göz önünde bulundurdıklarını belirtmişlerdir. Okul güvenliği, öğretmen ve öğrencinin eğitim etkinlikleri için harcanan okul içi ve dışındaki zaman içerisinde bulunduğu ortam ve etkinliklerde güvende olma halidir.

Yukarıda yapılan açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, okul güvenliğinin öğrenci ve personelin fiziksel ve ruhsal olarak iç ve dış tehditlerden gelen saldırılara karşı korunmaları, istenmeyen olay ve davranışlara karşı sakinme veya bu tür durumlara erken müdahale anlamına geldiği söylenebilir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, okul güvenliği konusunda sorunları ve öğrenci güvenliğini kavramsal olarak açıklamak, okul güvenliğini etkileyen faktörleri ortaya koymaktır. Çalışmada ilk önce okul güvenliği ile ilgili kuramlar ele alınmış ardından okul güvenliği üzerinde belirleyici olan faktörlere değinilmiştir. Bunu takiben kısa bir tartışma yürütülmüş, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Okul Güvenliğiyle İlgili Kuramlar

Okul güvenliğini açıklamaya yönelik alanyazında farklı kuramlara yer verilse de yapılan çalışmalarda üç kuram özellikle vurgulanmaktadır. Bu kuramlar her biri okul güvenliğine yönelik farklı açıklamalar getirmektedir. Okul güvenliğiyle ilgili kuramlar; (1) Kontrol kuramı, (2) Okul iklimi kuramı ve (3) Toplumsal çözülme kuramıdır. Söz konusu kuramlar aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Kontrol Kuramı

Kontrol kuramı; güvenlik kavramını, bireylerin toplumsal normlara ve değerlere olan bağlılık düzeyleri açısından incelemektedir. Bireylerin geleneksel kurum veya unsurlara bağlılık düzeyleri, suç işlemlerini engelleyici bir faktör olurken, geleneksel kurumlara olan bağlılık düzeylerinin zayıflığı, bireylerin suç işleme ihtimalini artırmaktadır. Uyum kavramı kontrol kuramında merkezi bir öneme sahiptir (Kızmaz, 2005). Diğer yandan sosyal dayanışma ve güven, kontrol kuramının ana omurgasını oluşturmaktadır (Karakuş, 2013).

Kontrol kuramına göre, şiddet davranışının sebepleri arasında kültürel ve toplumsal etkililiğin zayıf olması yer almaktadır. Bunun nedeni ise, okul ve aile gibi kurumlar tarafından toplumsal değerlerin çocuklara yeterince aktarılamamasıdır. Güvenli bir okulda istenmeyen öğrenci davranışları azaltılmaya çalışılır. Çevre, aile, okul, öğretmen, eğitsel hazırlıklar, eğitim ortamı, ilişki düzeni gibi bileşenler istenen davranışı pekiştirici ve istenmeyeni önleyici çabalar ile bütünleştirildiğinde, istenmeyen davranışlar azaltılabilir (Başar, 1996). Kontrol kavramı aslında bir önleme çabasıdır. Çünkü istenilmeyen davranış ancak bu davranışın tekrar edilmesinin önlenmesiyle ortadan kaldırılabılır (Bektaş ve Bakacak, 2009). Kontrol kuramı çerçevesinde okullarda denetimin sağlanması için güvenlik kameralarının kullanılması, nöbetçi öğretmenlik, giriş-çıkışların kontrolü gibi uygulamalar yapılmaktadır (Karakütük, Özbal ve Sağlam, 2017).

Kontrol kuramının okul güvenliğinin sağlanmasına yönelik getirdiği bakış açısı önemli bir tartışma konusudur. Okulun işlevleri düşünüldüğünde, toplumun değerlerine bağlı bireyler yetiştirmek önemli amaçlardan biridir. Okullarda kontrol kuramı, olumsuz sonuçlarla karşılaşmadan öğrenci güvenliği ile ilgili durumları düzenlemek üzerine kurgulanmalıdır. Çünkü kontrolde temel amaç, toplumun ve bireyin gereksinimlerine uygun olarak “olumsuz davranışı” engellemektir. Okullardaki olumsuz davranışlar, öğrencilerin okula ilgi ve bağlılık düzeylerini artırarak önlenebilir.

Okul İklimi Kuramı

Okul iklimi, bir okulu diğer okullardan farklı kılan ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevresiyle ilgili niteliklerdir. Bir okulun iklimi, okulun kişiliği olarak düşünülebilir. Yani, birey için kişilik neyse, okul için de iklim aynı şeyi ifade eder (Hoy ve Miskel, 2010). Her örgütte olduğu gibi, okulun da kendine mahsus bir kişiliği vardır. Bu kişilik, okulun havasında görülür. Yani, bireyin kişiliğine karşılık, örgütün havası ya da iklimi vardır (Bursalıoğlu, 2002). Okul güvenliği ile okulun sağlıklı ve açık bir iklime sahip olması arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayılmaktadır (Işık, 2004).

Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasında doğrusal bir bağlantı bulunmaktadır. Buna göre, okul iklimi öğrenci başarısını etkilerken öğrenci başarısı da okul iklimini etkilemektedir. Bu iki olgu birbiriyle bağlantılıdır (Özdemir, 2002). Etkili okulun ön koşulları düzenli, güvenli, temiz, uygun ve destekçi yapıda olmasıdır. Etkili okulda öğretmen ve diğer personel arasında karşılıklı bir bağlılık vardır (Balcı, 1988). Dolayısıyla okul yöneticilerinin olumlu, sağlıklı ve güvenli bir okul iklimi oluşturmaları en önemli görevleri arasındadır. Okul çalışanlarının o performansları iyi bir okul iklimini artırdığı gibi okulun asıl var olma sebebi olan öğrenci yetiştirmeyi de doğrudan olumlu yönde etkilemektedir (Bektaş ve Nalçacı, 2013).

Güvenli okul, yalnızca fiziksel bina görüntüsüyle değil, okul iklimini de içine alan bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Okul ikliminin öğrenci davranışı üzerinde etkisinin olumlu olması okul güvenliğini pozitif olarak etkileyecektir. Bunun yanı sıra, açık bir okul iklimine sahip okula yönelik olarak ailelerin, çevrenin, okulun ve diğer ilgili kesimlerin okul güvenliği konusundaki duyarlılık ve destekleri de artıracaktır.

Toplumsal Çözülme Kuramı

Toplumsal çözülme kuramına göre, okul toplumun yansımasıdır. Bu nedenle okulu içinde bulunduğu toplumdan farklı düşünmek doğru bir yaklaşım değildir. Okulların daha güvenli yerler olmaları arzu ediliyorsa, toplumsal çözülme kuramı bağlamında önce toplum ve aile güvenli olmalıdır. Çünkü okul güvenliği, toplum güvenliği ve aile güvenliğinin toplamıdır (O'Reilly ve Verdugo, 1999). Söz konusu toplumsal çözülme kuramı çerçevesinde okul güvenliği, okulun içinde yaşadığı toplumun güvenliğinden bağımsız olarak ele alınamayacağı varsayımına dayanmaktadır (Işık, 2004).

Okulun en önemli rollerinden biri de çocukların ve gençlerin davranışlarının toplumsal açıdan kabul edilebilir ve istendik düzeyde olmasını sağlamaktır. Okul bu rolünü yerine getirirken ebeveynlerin yardımına da ihtiyacı vardır. Bu nedenle çocukların kişisel ve ahlaki gelişimine ilişkin sorumluluklarını sadece okulların yüklenmesi doğru bir yaklaşım değildir (Özdemir, 2007). Eğitim kurumlarının işlevlerini yerine getirememesi, sosyal bir işlevsizlik görünümü olan çözülme sürecini tetikleyebilir. Tüm sosyal kurumlarla ilişki içerisinde bulunan eğitim kurumunda meydana gelebilecek bir işlev yitirme durumu, diğer toplumsal kurumları da etkisi altına alacaktır (Yıldırım, 2005).

Okullar içinde buldukları yakın ve uzak çevrenin olumlu ya da olumsuz özelliklerini yansıtır. Bununla birlikte, okullar uzak çevreden daha çok yakın çevrenin etkisi altındadır. Bu nedenle yakın çevrenin olumlu ya da olumsuz özelliklerini uzak çevreye göre daha kısa sürede okul denilen fiziki mekânlarda göz-

lemlemek mümkündür (Yolcu, 2014). Çocukların olumsuz durum ve davranışları sergilemesi yaşadıkları çevre ile doğrudan ilişkilidir. Okulun, içinde yaşadığımız toplumun küçük bir yansıması olduğu düşünülürse; yakın çevrede görülen olumlu ya da olumsuz özellikler okulda da görülecektir. Dolayısıyla, çocukların okulda ve sosyal çevrelerinde geçirdikleri zaman, toplumsal hayatın etkilerini çocuk üzerinde daha da artıracaktır. Sonuç olarak, olumsuz çevre koşullarından okulun arındırılması veya etkilerinin en aza indirilmesi için gerekli çalışmaların yapılması toplumsal çözülmeyi azaltabilir.

Okul Güvenliği Üzerinde Belirleyici Olan Faktörler

Güvenlik kavramı çocuklar söz konusu olduğunda yetişkinlere göre farklı boyutları içeren bir konu haline gelmektedir. Çocuklar için alınabilecek güvenlik önlemleri farklıdır. Çünkü yetişkinler gelişimini tamamlamış olduklarından güvenlikleri için fiziksel önlemler yeterli olurken, duygusal ve psikolojik gelişimleri devam çocuklar için yeterli olmayacaktır. Öğrencilerin güvenli bir okul ortamında olmaları için; sosyal becerilerini ortaya koyabilecekleri etkinliklerin olması, öfkelerini kontrol edebilecekleri ve sorunlarını çözebilecekleri bir mekânın bulunmasının yanında, akranları ile aralarında saygılı bir ilişki kurabilecekleri ortamın oluşturulması gerekmektedir (Çelik, 2005). Walker ve Walker (2000) okul güvenliğini tehdit eden riskleri dört alanda sınıflandırmışlardır. Bunlar: (1) Okulun mimari tasarımı, (2) Okulun idari uygulamaları, (3) Okulun içinde bulunduğu mahalle ve bölge ve (4) Okula kayıtlı öğrencilerin davranış özellikleri ve geçmişleridir.

Okul güvenliğinin sağlanmasının en önemli basamaklarından biri de öğrenciler arasında meydana gelen sorunların önceden saptanarak önlenmesi veya en aza indirilmesidir. Okul güvenliği denilince yalnızca öğrencinin etkilendiği sorunlar değil, öğretmen ve okul personelinin de etkilendiği veya etki ettiği bir dizi sorundan bahsedilebilir. Öğülmüş (1995) okulların önemli sorumluluklarından birisinin de olumsuz davranışların ve rol modellerinin olmadığı bir eğitim ortamını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Okulların öğrencileri davranışsal, duygusal ve akademik olarak geliştirebilmesinin ön koşullarından biri de güvenli bir öğrenme ortamının varlığına bağlıdır (Blum, 2005). Ancak, bunun sağlanabilmesi de okul güvenliğini tehdit eden faktörlerin belirlenmesi ve bunların ortadan kaldırılması ile gerçekleşebilir.

Okul güvenliğini etkileyen faktörleri yalnızca şiddet ve suçun önlenmesine yönelik çalışmalardan meydana gelmemektedir. Okul güvenliği, okulu ve çocuğu ilgilendiren tüm dezavantajlı durumların ortadan kaldırılarak, okulu güvenli hale getirme çabasıdır. Bu çalışmalar; fiziksel mekanın düzenlenmesi, bedensel ve ruhsal sağlık çalışmaları, öğrenci ve aile ile sağlıklı iletişim gibi aşamaları da kapsar.

İfade edilen bu faktörler, okulun güvenli veya güvensiz olmasında etkilidir. Güvenli okul aynı zamanda öğrenci ve öğretmenlerin sağlıklı bir öğrenme ortamında bulunmaları olarak da tanımlanabilir. Okulları etkileyen güvenlik faktörlerini sağlık güvenliği ve psiko-sosyal güvenlik olmak üzere iki başlık altında incelemek mümkündür. Bunlar aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Sağlık Güvenliği

Okul; çocuk, genç insan ve yetişkinlerin hayatları boyunca daha sağlıklı, daha mutlu, daha uzun, daha konforlu ve daha fazla üretken olmaları amacıyla eğitim ve öğretim yaşantılarını sürdürdükleri kurumlardır. Sağlık, fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden iyi olmanın yanı sıra hastalık ve sakatlığın olmayışını da kapsayan tam bir iyilik hali olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011b). Okulun fiziksel çevresinin uygun olması sağlıklı öğrenciler yetiştirmenin ilk koşuludur. Okul çalışanları ve öğrencilerin sağlığı, güvenliği, davranış ve alışkanlıkları, çalışma ve öğrenme verimliliği okul çevresi tarafından doğrudan etkilenen unsurlardır (Sur ve Uz, 1994).

Sağlık güvenliğinin amacı, okuldaki bireylerin bulunduğu ortamda ve ileriki yaşamında, daha kaliteli bir hayat sürdürebilmeleri ve sağlıklı bir anlayışa kavuşmaları için yapılan çalışmalardır. Bu doğrultuda, MEB okul sağlığı alanında Ağız ve Diş Sağlığı Bilincinin Geliştirilmesi İş Birliği Projesi, Beyaz Bayrak Projesi ve Beslenme Dostu Okul Projelerini geliştirmiştir. Bunun yanında, kurumlarla Okul Sağlığı Protokolü, Beslenme Dostu Okullar Programı İşbirliği Protokolü, Beyaz Bayrak Protokolü imzalanmıştır. Okul sağlığını içeren 23 adet genelge yayınlanarak uygulamaya girmiştir (MEB, 2016).

Öğrencinin doğrudan sağlığını etkileyen faktörler arasında beslenme, okulun fiziki yapısı ve temizlik yer almaktadır. Söz konusu bu faktörler üzerinde aşağıda sırasıyla durulmuştur.

Beslenme

Beslenme yaşamın devam ettirilmesi, büyüme ve gelişmenin sağlanması, hastalıktan korunması ve sağlığın geliştirilmesi, yaşam standartlarının yükseltilmesi, üretkenliğin sağlanması için gerekli olan besin öğelerinin tüketilmesinin sağlanarak vücutta kullanılmasıdır (Sağlık Bakanlığı, 2016). Beslenme eğitiminin amacı, kaynakları en iyi şekilde kullanarak, beslenme ilkelerine uygun olarak bireylere bilgiler vermek, doğru beslenme biçimlerini kazandırmanın yanı sıra yanlış beslenme biçim ve uygulamalarını değiştirip olumlu uygulamaları yaşam tarzı haline getirilmesini sağlamaktır (Hayta ve Şanlıer, 2007). Özellikle okul çağında kazanılan doğru beslenme alışkanlığı, çocukların büyüme ve gelişmesine olumlu katkı sunmanın yanında sağlık ve okul başarısını artırıcı faktörler ile de yakından ilişkilidir (Yaman, Yabancı, Şimşek ve Kılıç, 2007).

MEB (2013) sağlıklı beslenme ve hareketli yaşam konusunda duyarlılığın artırılması, örnek uygulamalara destek verilmesi ve okul sağlığının daha iyi şartlara kavuşturulması amacıyla, Sağlık Bakanlığı ile 21.01.2010 tarihinde Beslenme Dostu Okullar Programı İşbirliği Protokolü imzalanmıştır. Bu protokol kapsamında MEB'e bağlı özel ve kamu tüm okul kademeleri programa dahil edilmiştir. Konuyla ilgili olarak MEB'in öğrencilerin sağlıklı beslenmelerine örnek olmak amacıyla yürüttüğü projelerden bir diğeri de 2012'den bu yana devam eden Okul Sütü Programı'dır. Okul Sütü Programı ile 2015-2016 eğitim-öğretim dönemi içerisinde 6 milyon anaokulu ve ilkokul öğrencisine haftanın üç günü süt dağıtımı yapılmıştır. Bu program, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerini ise kapsamamaktadır. Diğer taraftan Mayıs 2016 tarihinden itibaren, ilkokul öğrencilerine okullarda kuru üzüm de dağıtılmaya başlanmıştır. Projenin amacı, çocukların yeterli ve dengeli beslenmelerine yardımcı olmak ve sağlıklı ara öğün alışkanlığını yerleştirmektir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016). Programın önemi medya tarafından da takip edilmektedir. Eğitim ilgili yapılan haberlere bakıldığında sağlık, beslenme ve cinsel eğitim temasıyla ilgili haberlerin yarısından fazlasının okul sütü hassasiyeti konulu olması bu tezi desteklemektedir (Berkant ve Cömert, 2013).

Beslenme denildiğinde akla gelen konu başlıklarından ilki kahvaltıdır. Okul başarısına etki eden unsurlardan biri de beslenme şekli ve kahvaltı düzenidir. Düzenli kahvaltı etmeyen çocukların okul başarısı ve bedensel gelişimleri olumsuz etkilenmektedir. Kahvaltı alışkanlığı düzenli olmayan öğrencilerin oranı yoksul kesimlerde %40'a kadar çıkmaktadır (Baysal, 2003). Öğrencilerin büyük bir kısmı haftanın bir günü okul kantininden alışveriş yapmaktadırlar. Okul kantininden alışveriş yapan öğrencilere bakıldığında %10'u sabah okula geldiğinde, %50,7'si öğleden önceki teneffüs aralarında, %23,3'ü öğle arasında, %9'u öğleden sonraki teneffüs arasında ve %6,9'u da okul çıkışında alışveriş yapmayı tercih etmektedirler (Ateşoğlu, 2011).

Yukarıda yapılan açıklamaların ışığında, öğrencilerin sağlıklı beslenmeleri yalnızca evde değil, okul ortamında da gerçekleşmektedir. Okulun sağlıklı beslenme ihtiyacının giderilmesi için öğrencilere mekan ve yiyecek olarak imkanlar sunması gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilere çeşitli aktivite ve programlar yardımı ile sağlıklı beslenme konusunda uygulamalar yapılmalı, öğrenciler bilinçlendirilmelidir.

Okulun Fiziki Yapısı

Okul güvenliğini etkileyen faktörlerden biri de okulun fiziki yapısıdır. Ekolojik psikolojide çevre, sosyal ve fiziksel özellikleriyle bir bütün olarak kabul edilmekte, bireyin gelişimi ve davranışları birlikte değerlendirilmektedir. Okul ve sınıfta bu çevrenin önemli bir belirleyicisidir (Erdoğan, 2001). Aynı zamanda

okulların fiziksel olanaklarının niteliği, öğrencilerin hem iyi olma hallerine katkı sağlar hem de olumlu bir okul deneyimi yaşamalarına olanak tanır (ERG, 2016). Okulun fiziki açıdan öğrenciye uygun yapılması ve fiziksel öğelerin öğrenci güvenliğini esas alması gerekmektedir. Öğrencinin kendini güvenli bir yapının içinde hissetmesi kuşkusuz onun psikolojik olarak rahatlamasına ve kendini huzurlu hissetmesine yol açabilmektedir. Aynı zamanda, fiziksel öğelerin uygun ve ergonomik yapılması, öğrencinin güvenliğini ve sağlığını etkilemesi kaçınılmazdır. Eğitim yapıları için tasarım ölçütlerinin belirlenmesini hedefleyen Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, yukarıda sayılan amaçlara hizmet için yayınlanmıştır (MEB, 2015).

Okulun öğrenci mevcudu ile okul binasının büyüklüğü arasında da bir orantı olması gerekmektedir. Okuldaki öğrenci sayısının artması sorunlarında çoğalma anlamına gelebilmektedir. Öğrenci sayısının artmasıyla düzen sorunlarında da artış görülebilmektedir (Başar, 2003). Fiziki çevrenin düzenlenmesi, örneğin binanın şekli, tavan yüksekliği, pencerelerin konumu gibi konular belli bir eğitim anlayışının yansımasıdır (Özden, 2002). Okul binası yapılmadan önce veya kullanılacak binaların seçiminden sonra bazı şartların göz önünde bulundurulması gerekir. Okulun yerleştiği alanın sağlık, eğitim-öğretim ve ulaşım bakımından elverişli olmasının yanında öğrencilerin kolaylıkla okula ulaşım sağlayabileceği bir ortamda olmasının dikkate alınması gerekmektedir (MEB, 1961). Petal ve Türkmen'e (2001) göre, okul binaları; eğitim ortamının zorunlu kıldığı bir dizi kritere uygun olarak yapılması gerekmektedir. Öğrenci ve okul personelinin kendilerini fiziksel ve psikolojik açıdan güvende hissedecekleri bir okul ortamı bu yüzden kaçınılmazdır. Türkiye'nin ise büyük bir bölümünün deprem bölgesi üzerinde bulunması bu durumu zaruri hale getirmektedir.

Okullardaki uygun olmayan veya ihmal edilen olanaklar, çocukların sağlık ve güvenliği açısından tehdit oluşturan unsurlar içermektedir. Bunun yanında okullardaki öğrenci sayısının fazlaşması, öğrenci güvenliği açısından da önemli bir sorundur. Yukarıda söylenenlere ek olarak, okulun fiziksel ekolojisinin, binanın güvenlik ve etkililiği konularında önemli etkileri bulunduğu belirtilmesi gerekir (Aydoğan, 2012). Türkiye'de okul binaları genel olarak birbirinin benzeri projeler halinde yapılmakta ve okulun fiziki yapısında o okula has düzenlemelere az rastlanmaktadır. Bu nedenle okul güvenliğine ilişkin sorunlar devam etmektedir (Dinç ve Onat, 2002). Başar (2003) ilgili araştırmasında, ilköğretim okullarının büyük bölümünün konutlar arasına sıkışmış; ses ve çevre kirliliği, fiziki açıdan tehlikelere açık konumda olduğunu, okullara yapılan ek binaların okul ve çevresinin görünümünü bozduğu gibi yeterli olmayan okul bahçelerini daha da daralttığı, okul binalarının yapı donanımları ve özelliklerinin eğitsel açıdan uygunsuz bir görünümde olduğunu gözlemlemiştir.

Temizlik

Temizlik, temiz olma, temiz kalma, temiz tutma durumu ve temizleme işi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). Temizlik, kişisel sağlık becerilerinin sürdürülmesinin yanında, toplumsal yaşam içinde güvenliğin vazgeçilmez bir parçasıdır. Aynı zamanda temiz bir okul ve çevre, sağlıklı ve kendine güvenen bireyleri yetiştirmenin ilk koşuludur. Bu nedenle MEB, okullarda temizlik ve hijyen konulu bir dizi önlem almaktadır. Okullardaki Ortak Kullanım Alanlarının Hijyeni Genelgesi (2016) çerçevesinde MEB'e bağlı tüm öğretim kurumlarının ortak kullanım alanlarının temizliği konusunda yapılması gerekenler maddeler halinde belirtilmiştir. Söz konusu genelge çerçevesinde; (1) Okulda gerekli ve uygun yerlerde el yıkama evyeleri bulunması, (2) Tuvaletlerin yeterli havalandırma düzeneğine sahip olması, (3) Okullarda, kullanılan bölümlerine kapaklı çöp kovaları konulması, (4) Okulda sağlık açısından uygun yerlere su içmek için çeşme yapılması böylece öğrencilerin tuvaletteki lavabolardan su içmelerinin önlenmesi, (5) Okuldaki koridorların temiz, düzenli ve duvarların boyalı olması, (6) Sınıflar ve okul eklentilerinin günlük temizliğinin yapılması ve sınıfların her teneffüste havalandırılması ve (7) Okul/kurumların, bahçesinin temiz ve etrafı çevrilmiş olması hedeflenmiştir.

Ardıç'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada, okulların temizlik personelinin nasıl bir yöntem ile sağladıklarına ilişkin kendilerine yöneltilen soruya yöneticilerin yarısından fazlası okulun temizliğini "Kadrolu", üçte biri "Sözleşmeli", yine yarısından fazlası "Hizmet satın alarak" yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve ailelerin yarısından fazlası sınıfların "Günde bir kez" temizlendiğini ifade etmişlerdir. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve ailelerin üçte biri okuldaki temizlik personeli sayısını yeterli bulurken, beşte biri ise "Kısmen" yeterli bulmaktadır. Ebcim'in (2016) yaptığı araştırmada, okulların % 60'ında her teneffüs, % 36 'sında her gün, % 4 'ünde hafta da bir temizlediği tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmada, okullardaki hizmetli sayısını yeterli gören okul idarecilerinin oranı % 26 iken yetersiz görenlerin oranı ise %72 olarak tespit edilmiştir.

Beyaz Bayrak İşbirliği Protokolü, MEB ile Sağlık Bakanlığı arasında 2006 yılından itibaren uygulanmış ve 08.06.2015 tarihinden geçerli olmak üzere dört yıl süreyle yeniden imzalanarak yürürlüğe girmiştir. Söz konusu protokol ile 08.06.2015 tarihi itibarıyla 4 512 okul beyaz bayrak almaya hak kazanmıştır. Bu çerçevede eğitim kurumlarının temiz ve sağlıklı çevrede ve temiz bir eğitim ortamına kavuşturulması sağlanmış, okullar arasında temizlik, hijyen, okul kantini vb. konularda olumlu yönde bir rekabet ortamı oluşturulması sağlanmıştır. (Sağlık Bakanlığı, 2017).

Şiddet

Şiddet sözlükte bir hareketin, bir gücün derecesi, sertlik, bir hareketten doğan güç, karşıt görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma, duygu veya davranışta aşırılık olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Okul şiddeti; okulun eğitim misyonunu ve güven ortamını tehdit eden, okuldaki öğretmen, öğrenci ve çalışanların can ve mallarını hedef alan her tür yıkıcı, bozucu ve saldırganca eylemdir (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu ve Ankara Üniversitesi, 2010). Şiddet ile ilgili tanımlamalar dikkate alındığında şiddet; bireyin veya belli bir topluluğun elinde bulundurduğu gücü, tehdit oluşturabilecek bir amaçla karşı tarafa kasıtlı zarar vermesi olarak tanımlanabilir.

Okullarda görülen şiddet davranışına neden olan faktörlerle ilgili olarak birçok görüş bulunmaktadır. Beyazova ve Şahin'in (2001) ilgili araştırmalarında otoriter baba tutumunun varlığı, kalabalık sınıflar, sosyal baskılar ve dayanın bir disiplin yöntemi olarak kabul görmesinin okuldaki şiddetin başlıca nedenleri arasında olduğunu belirtmişlerdir. Pişkin ve diğerlerinin (2014) şiddete ilişkin belirttikleri ise bunu doğrular niteliktedir. Öğretmenler tarafından cezalandırılan ya da anne-babası tarafından kötü olarak algılanan çocukların, uygunsuz davranışları sürdürmeye devam ettiğini göstermektedir. Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Araştırma Komisyonu'nun (2007) yapmış olduğu araştırmada, ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler arasında son üç ay içerisinde şiddetle karşılaşma oranı %22, şiddet uygulama oranı ise %35,5 olarak bulunmuştur.

Şiddetin eğitim açısından öğrenci üzerinde ve okul algısı üzerinde ciddi zararlara yol açmaktadır. Şiddeti yalnızca bedensel olarak algılamamalı, ruhsal ve toplumsal boyutlarının da olduğu dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmenlerden kaynaklanan fiziksel şiddetin, şiddete maruz kalan ya da şahit olan öğrenciler üzerindeki etkilerinin; özsaygının yitirilmesi, abartılı suçluluk hissetme ve kaygı belirtileri geliştirmeleri olasıdır ve bu durum da dolaylı olarak onların psiko-sosyal ve eğitsel gelişimlerini engellemektedir (Bulut, 2008a). Öğretmenlerin uyguladığı şiddet içerikli davranışlar, öğrenciler üzerinde ciddi oranda zarar veren hiçbir hukuki, bilimsel, etik amaç taşımayan ve güç farklılığından kaynaklanan bir davranış şeklidir (Kağıtçıbaşı, 2008)

Okullarda şiddet olaylarını artıran unsurlardan biri de okula kesici, delici aletlerin getirilmesidir. Okulların birer özel öğrenme çevresi olduğu düşünülürse, bu tür kesici ve delici aletlerin okula niçin getirildiği üzerinde durulması gerekmektedir. Öğrencilerin kesici, delici ve yaralayıcı aletlere ulaşmasının kolaylığı ve okullara bu tür aletleri getirmeleri şiddeti arttıran etkenlerin başında gelmektedir. Alanyazında öğrencilerin kesici ve delici alet getirmesinin okul güvenliğini tehdit

ettiğine yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Eneç'in (2007) yaptığı araştırmada, erkeklerin %20'si, kızların da %3,8'inin yanlarında bıçak, çakı vb. taşıdıkları gözlenmiştir. Konuyla ilgili diğer araştırmada ise öğrencilerden %4,3'ünün son bir yılda okula zarar verici bir alet getirdiğini belirlenmiştir (Ekinci, 2016).

Zorbalık

Alanyazında zorbalık kavramına ilişkin farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Örneğin Karal (2011) zorbalığı; okullarda yaygın olarak karşılaşılan ve özellikle güçsüz öğrencilerin hedef alınarak kendilerinden daha güçlü kişi ya da kişiler tarafından uygulanan şiddet türüdür. Diğer şiddet türlerine nazaran etkisiz görünse de çözüm gerektiren bir davranış şeklidir. Zorbalık içeren eylemlerin temelinde, hedef alınan kişiyi küçük düşürmek için başvurulan ve süreklilik arz eden fiziksel, psikolojik, sosyal, sözlü veya duygusal yöntemlerdir. Pişkin (2002) zorbalığın çeşitli tanımlarının benzer özelliklerinin altını çizmektedir. Bunlar: (1) Zorbalık davranışını sergileyenler bilinçli ve kasıtlı olarak karşıdaki kişiye zarar verme amacı güden söz ve eylemlerde bulunur, (2) Zorbalık davranışının belli bir zaman aralığında tekrarlanma özelliği vardır, (3) Kurban, zorba davranışında bulunan kişiden kendini koruyamayacak ve savunamayacak durumdadır, (4) Zorbalık eylemini yapanlar bireysel veya grupla hareket ettikleri gibi, bu tür davranışlardan bireysel ya da grup olarak zarar görenlerde bulunabilir ve (5) Zorbaca davranışın sonunda genellikle kendilerine çıkar sağlama amacı güdülmektedir.

Okullarda bazen belirgin olarak görülmesi de zorbalık olaylarına sık rastlanmaktadır. Örneğin Kapçı (2004) tarafından yürütülen araştırmada, öğrencilerin yarıya yakın bir kısmı bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalık türlerinin herhangi birine maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Kepenekci ve Çınkır (2003) tarafından yapılan bir diğer çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticiler ise, bedensel zorbalık kategorisi içinde itme davranışının, sözel zorbalık kategorisi içinde ad takma ve alay etme davranışlarının, okullarda çok sık uygulandığını belirtmişlerdir.

Akranları ya da arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kalan çocukların fiziksel, sözel, cinsel ya da duygusal olarak hem kısa hem de uzun dönemde bu tür davranışlardan olumsuz biçimde etkilendiğini içeren araştırma bulguları bulunmaktadır (Kapçı, 2004; Kepenekci ve Çınkır, 2003). Zorbalığa maruz kalanlarda oluşan zarar, karşı karşıya kalınan zorbalığın sıklığı, süresi ve yoğunluğuna göre değişmektedir. Bu da yaptırımların zorbalığın sıklık, süre ve yoğunluğuna göre artırılmasını ve insan hakları yaklaşımıyla öncelikle zorba davranış nedenlerine odaklanılmasını zorunlu kılmaktadır (Özdinçer ve Savaşer, 2008). Okullarda karşılaşılan zorbalık ve şiddet olayları öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerini olumsuz

yönde etkilemektedir (Elmacı, 2009). Alanyazında yapılan araştırmalarından elde edilen sonuçlar, öğrenciler arasında görülen zorba davranışların okul güvenliği açısından sorun oluşturduğunu göstermektedir (Kapçı, 2004; Kepenekci ve Çınkır, 2003; Pişkin, 2002).

Zorbalık aslında şiddetin görünen başka bir yüzüdür. Aralarında güç dengesi olmayan bireylerin arasındaki sorun olarak görülmektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin psikolojik ve sosyal ilişkilerinde değişiklik ve kendine güven duygusunun azalmasına neden olmaktadır. Zorbalık okullarda yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin ciddi olarak takip etmesi gereken bir konu olduğu belirtilmesi gerekmektedir.

Vandalizm (Tahripçilik)

Vandalizm ya da diğer adıyla tahripçilik bütün toplumlar için psikolojik, sosyolojik ve ekonomik sonuçları olan ciddi bir sorundur. Türkçe alanyazında vandalizm kelimesinin yerine çoğu zaman “tahripçilik” kelimesi kullanılmaktadır. Vandalizm, kamu mallarına ya da tanımadığı kişilerin mallarına yönelik saldırganca davranışlarda bulunan bir kimsenin eğilimini ifade etmek için kullanılan bir terimdir (Dinçtürk, 2007). Tahripçilik özellikle son dönemlerde psikologların ve sosyologların vurguladıkları gibi önemli bir toplumsal sorundur (Öğülmüş, 1993). Alanyazında 1960’lı yıllardan bu tarafa yer alan ve üzerinde birçok araştırma yapılan tahripçilik eylemi henüz Türkiye’de ciddi bir sorun olarak algılanmamaktadır (Öğülmüş, 2000). Bu nedenle tahripçilik, okullara maddi yönden zarar verirken, eğitim-öğretim süreçleri bakımından da hızla yıpratmaya devam etmektedir (Doğan, 2011). Bununla birlikte, tahripçilik sonucunda yalnızca ekonomik zarar değil, kaybedilen veya tahrip edilen öğretim materyallerinden dolayı eğitim de sekteye uğramaktadır. Ancak alanyazında Türkiye’de, tahripçilik sonucunda yıpranan veya kullanılmaz hale gelen okul araç gereçlerinin bütçeye ek maliyeti için ayrılan kaynakların tutarını belirlemeye yönelik bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Burada belirtilmesi gerekenlerden biri de tahripçilik denilen eylemlerde bulunan kişilere vandal adı verildiğidir. Buna göre bir vandal her biri farklı amaçlara yönelik olmak üzere; yok etmeye, kırmaya, parçalamaya, kesmeye, yakıcı madde atmaya, boya atmaya yönelik davranışlarda bulunabilir. Bu davranışların hedefinde ya bireye ait bir mal ya da kamuya ait bir mal söz konusudur (Özer, 2006).

Öğülmüş (1995) yaptığı araştırmada, liselerde en sık görülen olumsuz olaylar arasında tahripçiliğin %74,6 ile ikinci sırada olduğunu belirtmektedir. Ünlü, Evcin, Yılmaz ve Dalkılıç’ın (2013) yaptığı araştırmada, tahripçilik davranışının en yaygın görüldüğü okullar Anadolu liseleri ardından meslek liseleri ve düz liselerdir. Bu okullarda görülme sıklığı sırasıyla; %14,8, %12,4 ve %12’dir. Tahripçiliğin

ortaya çıkmasında sosyal faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Bunlar arasında aile ve arkadaş grupları önemli bir yer tutmaktadır (Burcu, Danacıoğlu ve Vazsony, 2007). Ünişen ve Demirbağ'ın (2016) yaptığı araştırmaya göre, okuldaki öğrenci sayısının az olması tanınırlığı fazlalaştırdığı ve homojen okul yapısının okula aidiyet hissini arttırmasından dolayı tahripçiliği azalttığı görülmüştür.

Istismar

Çocuk istismarı, çocuğun bedensel, sosyal ve duygusal olarak gelişimini engelleyecek şekilde ebeveynlerin, diğer yetişkinlerin, devlet ve toplumun kasıtlı olarak ve olmayarak geliştirdikleri davranışların tamamı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2011a). Başka bir tanımlamaya göre ise çocuk istismarı, anne, baba ya da bakıcı gibi bir erişkin tarafından çocuğa karşı yapılan, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak görülen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümüdür (Tıraşçı ve Gören, 2007). Alanyazın tarandığında istismarın fiziksel, duygusal, cinsel ve ihmal olarak dört grupta toplandığı görülmektedir (İnsan Hakları Derneği, 2008).

Çocuk ihmali, çocuğun normal fiziki ve zihni gelişimini sınırlayıcı olan fiziksel, duygusal ve cinsel durumlar istismarı içermektedir. Ancak ihmal ve istismarı birbirinden ayırmak oldukça güçtür. Çocuk ihmali genelde ailenin, ilgili kurumların ya da devletin çocuğa karşı en temel sorumluluklarını yerine getirmemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2001). Çocuk ihmali fiziksel ve duygusal ihmal olarak ele alınmaktadır (Turhan, Sangün ve İnandı, 2006). Çocuk ihmalinin tüm türlerine tamamen ulaşmak çok güçtür çünkü çocuğa karşı bir davranışın ortaya konulması değil, davranışın yapılmaması gerekir (MEB, 2011a).

İstismarın etkileri irdelendiğinde, çocuklar tarafından en sık duygusal etkilerinden bahsedildiği görülmektedir. Duygusal olarak tüm yaş grubundaki kız ve erkek çocuklarında üzüntü duyma, kendini kötü hissetme duyguları sıklıkla yaşanmaktadır. İstismarın çocukları duygusal, bedensel açıdan olumsuz etkilediğini, bununla birlikte istismar sonrası istismar edene kızgınlık, öfke, sinirlenme, nefret duyma, yüzünü görmek istememe ve öç alma istenmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu ([UNICEF], 2010). Çocuklar üzerinde bir başka olumsuz etkisi ise çocukluk döneminde istismar edilen çocukların benlik saygıları olumsuz etkilenmektedir (Onat, Dinç, Günaydın ve Uğurlu, 2016). Ayrıca çocukluk dönemi istismar yaşantılarıyla, ergenlerdeki kendine fiziksel zarar verme davranışları ve öz kıyım girişimleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur (Zoroğlu ve diğerleri, 2001). Yukarıda bahsedilen etkiler nedeniyle öğrencilerin okul ve çevresinde göreceği istismar olayları, öğrencinin okul imgesine zarar vereceği gibi hem psikolojik hem de fiziksel güvenliği konusunda kuşku duymasını sağlayacaktır. Çocuk istis-

marı yalnızca çocuğa etkilemekle kalmaz aynı zamanda okula duyulan güveni de sarsmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin istismar konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları önemlidir. Bunun yanında istismar durumlarının öğrencilere tanıtılması ve uygun davranış sergileyebilmeleri için yeterli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.

Sigara, Alkol ve Uyuşturucu Madde Kullanımı

Öğrenciler çevre ve arkadaşlarının etkisiyle sigara, alkol ve uyuşturucu gibi maddelere ilgi duyarak denemek isteyebilmektedir. Hem kız hem de erkek öğrenciler sigarayı denemek konusunda okul ortamını daha az tercih etmektedirler (Doğan ve Ulukol, 2010). İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda (1961) meyhane, kahvehane, kiraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi umuma açık yerler ile açık alkollü içki satılan yerlerin, okul binalarından kapıdan kapıya en az 100 metre uzaklıkta bulunması zorunludur (madde 61). Bununla birlikte okula mekansal olarak bu tür yerlerin uzak olması öğrencilerin zararlı olan maddelere başlamasını tek yönlü engelleyememektedir.

Madde kullanımı toplumu tehdit eden en önemli halk sağlığı sorunlarından biridir. Ergenler ise en önemli risk grubunu oluşturmaktadır (Gürol, 2008). Türkiye'de ergenlik evresindeki gençler üzerinde yapılan araştırmalarda son yıllarda gençlerin madde kullanımında hızlı bir yükseliş olduğunu göstermesi de bunu doğrulamaktadır (Gürol, 2008; TBMM Araştırma Komisyonu Raporu, 2007). Öğrenciler daha çok temini kolay maddelere yönelmektedir. Bu maddeleri arkadaş çevresinden temin etmektedir. Kişinin bağımlılık yapan maddeleri kullanmaya başlamasında, ailesinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Çocuk ve gençler, zararlı etkisi kesin olarak kanıtlanmış olan sigara ve alkol gibi maddelerin, neden yetişkinler tarafından kullanıldıklarını tam olarak kavrayamamaktadır. Dolayısıyla bu durum, bir bakıma çocuklarında benzer maddeleri kullanmalarında belirleyici olmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin zararlı madde kullanmaya yarısından fazlasının ortaöğretim döneminde başladıklarını göstermektedir (Aksu, 2002; Erdamar ve Kurupınar, 2014; Gümüş, Kurt, Ermurat ve Feyatörbay, 2011; Şahin, 2007). Bağımlılık yapan maddeler içerisinde etkisi en fazla olanı nikotindir. Sigara kullanmayı deneyen gençlerin yarısı, sigara kullanmaya devam etmektedir (Özcebe, 2008).

Okul, aile ve medya tarafından sağlıksız ve zararlı oldukları konusunda çeşitli şekillerle uyarılan öğrenciler, karşılarında sigarayı okul bahçesi dışında içen öğretmenleri, evde içen ebeveynlerini ve sokakta içen diğer insanları gördükleri takdirde bu tür zararlı maddeler ile ilgili kafalarındaki oluşumun zarar göreceği söylenebilir. Karşılarındaki olumsuz modeller öğrenciye etkin bir zararlı madde

kavramının oluşmasında ikilem oluşturacak bu ise arkadaş çevresinin yönlendirmesine yol açacaktır. Bu nedenle, okullarda madde kullanımı ile mücadele kapsamında yapılan etkinlik, plan ve programların etkin bir mücadele anlayışının yanı sıra etkili bir model olmanın da esas alınması gerekmektedir.

Kriz Yönetimi

Kriz, örgütün hedeflerini ve yaşam sebebini tehdit eden, risk önleyici tedbirlerini eksik kılacak nitelikte, örgütün ani reaksiyonunu gerektiren beklenmedik ve hızlı değişikliklerin söz konusu olduğu, planlama ve karar işleyişini olumsuz biçimde etkileyen gerilim durumudur (Demirtaş ve Güneş, 2002). Diğer bir tanıma göre de kriz, birdenbire ortaya çıkan, önceden öngörülemeyen, beklenmedik ve olağandışı bir durumu ifade etmektedir. Bu yüzden kriz, örgütsel yaşamda, özel olarak yönetilmesi gereken önemli bir durum ve sorundur (Peker ve Aytürk, 2000). Kriz yönetimi sürecinde en etkili unsur örgütün tepe yöneticileridir. Yöneticilerin varlığına en çok kriz dönemlerinde gereksinim duyulur (Sayın, 2008). Tüm örgütler gibi eğitim örgütlerinin kimi kriz durumlarıyla karşı karşıya kalması olasıdır. Dolayısıyla okul yöneticileri, günlük çalışmalarında, olası birçok sorunla mücadelenin yanında bir krizden diğerine koştururlar ve okullarda genellikle istikrardan çok kriz yaşanırlar (Altun, 2001).

Okul dışındaki çevrede yer alan ve tüm örgütleri de etkileyen çevresel risk faktörü dışında, doğrudan okul örgütü ile ilgili olarak görülebilecek çok sayıda risk kaynağı mevcuttur (Aksoy ve Aksoy, 2003). Özellikle intihar, ölüm olayları, duygusal ve davranışsal krizler okul yönetimini oldukça zor durumlarda bırakmaktadır. Okul müdürlerinin krize hazırlık için ne tür çalışmalar yaptıklarına bakıldığında, okul yöneticilerinin yarısından fazlasının krize hazırlıklı olmadığı anlaşılmaktadır (İnandı, 2008). Taymaz'a (2003) göre, okulda yapılacak eğitim etkinlikleri planlanırken olağanüstü durumların olabileceği de göz önüne alınmalıdır. Okul yönetimi, görünmez ve kaçınılmaz durumların da ortaya çıkabileceğini düşünmelidir. Çelik (2007) acil durumda okulun birinci sorumluluğunun öğrencilerin güvenliğini sağlamak olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, okullar ve toplu yaşanan yerler acil durum yönetiminde öncelik arz eden yerlerdir.

Okullar kriz durumuna hazırlıklı olmak zorundadır. Çünkü aileler okulda bulunan çocuklarının güvenliğinden emin olmak isterler. Bu nedenle okul, kriz anlarının hem öğrenildiği hem de uygulandığı alanlar olmalıdır. Okulda yaşanabilecek kriz olaylarının ortaya çıkaracağı sorunlar uygun bir planlama ile azaltılabilir ya da önlenir. Okullarda yaşanabilecek kriz durumlarının pek çok nedeni vardır. Okullarda yaşanabilecek kriz durumları şunlardır: (1) Okulda içinde yaşanan yaralanmalar, (2) İntihar ve ölüm olayları, (3) Bomba veya terörist saldırısı,

(4) Yangın veya acil tıbbi durumlar, (4) Trafik kazaları/servis kazaları, (5) Doğal afetler, (6) Okul içinde şüpheli kişilerin bulunması, (7) Bulaşıcı hastalıklar, (8) Öğrenci kaçırılması veya kaybolması, (9) Toplu zehirlenme ve (10) Okul sınırları içerisinde tecavüz/ cinsel taciz/ cinsel ilişkidir.

Risk Grubundaki Öğrenciler

Risk altındaki gruplar, toplumda yetersiz hayat koşulları altında yaşamını sürdüren gruplar olarak tanımlanabilir. Bu gruplar demografik faktörlere bağlı olarak sosyal, psikolojik, fizyolojik, sağlık, ekonomik, siyasal ve kültürel olarak farklı ölçü ve özellik gösteren gruplardır. Uygar yaşam koşulları içerisinde yaşayabilmek için sosyal devletin yükümlülüğünde ve kamusal düzeninde; toplumsal güvenlik sistemi içinde, toplumsal koruma ve toplumsal hizmete ihtiyaç duyan sosyal kesimler olarak tarif edilmektedir (Cılga, 2012). Başka bir tanıma göre aile, okul ve devletin destek sağlamadığı ya da sağlanan desteğin yeterli olmadığı tüm çocuklar risk kapsamına girmektedir (Mandan, 2016).

Öğrencilerin artan oranda risk grubu haline gelmeleri hem kamuoyunu hem de eğitimcileri endişelendirmektedir (Ünal ve Çukur, 2011). Gelişim özellikleri dikkate alındığında, aile ve toplum içindeki potansiyel riskler nedeniyle korunma ihtiyacı olan grupların en başında çocuklar bulunmaktadır (Kalkınma Bakanlığı ve UNICEF, 2013). Risk grubunu oluşturan çocuklar okulda rehberlik servisleri aracılığı ve sınıf rehber öğretmenleri ile tespit edilmekte ve öğrencilere yönelik bireysel çalışmalar yapılmaktadır. Risk grubundaki çocuklar akranlarına göre, fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak yaşlarının üzerinde bir yaşam içerisinde bulunmaları veya travmatik bir olayla karşılaşmaları şeklinde değerlendirilebilir.

Psikolojik danışmanlar, sosyal çalışmacılar, eğitimciler ve sosyal bilimciler, risk altında yetişen çocukların gelecekte karşılaşabilecekleri olumsuz durumların sıklığını veya yaygınlığını azaltabilmek için önleyici programlar geliştirme, uygulama ve değerlendirme çabası içindedirler (Gizir, 2007). Dolayısıyla, okullarda görev yapmakta olan rehber öğretmenler risk altında bulunan öğrencilerin tespiti ve yapılacak çalışmaların planlanması ile bu öğrencilere destek olabilirler. Ayrıca okul psikolojik danışma, riskli çocukların gelişim dönemleri boyunca takibinin yapılarak gerekli psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden faydalanmalarının sağlanması gerekmektedir (Elmacı, 2009).

Okulda risk grubundaki öğrencileri tanılanmasında bazı risk faktörlerinin varlığı öğretmen ve yöneticilere yol gösterici olmaktadır. Bunlar: (1) Anne- babasından biri ya da her ikisi de vefat etmiş olma, (2) Ailede şiddetli geçimsizlik yaşanan ya da evlat edinilmiş öğrenciler, (3) Anne babası boşanmış veya ayrı yaşayanlar, (4) Ailesinin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması, (5) Sağlık sorunları

yaşayan, öz bakım yönünden eksik olan öğrenciler, (6) Disiplin cezası (uyarı, kınama, okuldan uzaklaştırma) alma, (7) Sürekli ve mazeretsiz devamsızlık yapma, (8) Sürekli çok düşük akademik başarı gösterme, (9) Okul dışı zamanda çalışmak durumunda olma ve (10) Evde engelli bir aile bireyinin bulunmasıdır.

Okul Kazaları ve İlk Yardım

Kaza, genel olarak herhangi bir kasıt söz konusu olmaksızın meydana gelen, beklenmedik arzu edilmeyen sonuç ile sonlanan bir olayı belirtmektedir (Umurkan, 2012). Kazalar; ölüm oranı ve hastalığı artırması, yaşam kalitesini azaltması bakımından işgücü kaybı ve ekonomik kayıplara yol açması nedeniyle önemli bir sağlık sorunu olarak değerlendirilmektedir (Tezcan ve diğerleri, 2001). Yapılan pek çok araştırma, kazaların % 90'nın önlenemez olduğunu göstermektedir. Çocukların güvenlik önlemlerini bilmesi ve bu konuda yeterli düzeyde eğitim alması, onların güvenli davranış becerilerinin gelişmesinde belirleyici olmaktadır. Buna ek olarak, sayılan nedenlerin birçok kazanın önlenmesinde yine belirleyici bir faktör olarak öne çıktığını belirtmek gerekir (Gür ve Yıldız, 2009).

Okullarda gün içerisinde önlenemeyen birçok istenmeyen olay veya kaza olmaktadır. Bunların bazıları küçük sıyrıklarla geçştirilirken bazıları anında müdahaleyi gerektiren olaylardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin gerekli ilk yardım eğitimi almaları bu hususta önemli bir yer tutmaktadır. Uskun, Alptekin, Öztürk ve Kişioğlu'nun (2008) araştırma bulguları okul kazaları sonucunda gelişen yaralanmalarda öğretmenlerin çocuğa yardım etmede ve ilk yardım uygulamada ilk kişiler olması bakımından önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Basit ilkyardım uygulamaları ölüm oranlarının artmasına ve çok basit müdahaleler ile daha fazla oranda zarar görmeyi engellemesi bakımından önemlidir. Yaralanma ve akut hastalıklarda bilinçli olarak uygulanan ilk yardım özellikle yaralanma ve akut hastalıklarda hayat kurtarıcı olduğu kadar sakatlıkların önlenmesinde de önemli yere sahiptir. Eğitim saatleri içinde ortaya çıkabilecek yaralanma veya hastalık durumunda ilk müdahale öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Ancak, öğretmenlerin çok küçük bir bölümünün ilk yardım konusundaki bilgisinin yeterli olduğu saptanmıştır (Erkan ve Göz, 2006; Sönmez, Uskun ve Pehlivan, 2014).

Sosyo-Psikolojik Güvenlik

Okul içinde güvenliğin ele alınmasının fiziksel şiddet veya suç unsurlarının yanı sıra, sosyal ve psikolojik güvenliği de içerdiğini belirtmek gerekir. Bu nedenle, okul güvenliği alt basamaklarında ilişki bakımından sosyo-psikolojik güvenliğinde ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Karal, 2011). Sosyo-psikolojik güvenlik, öğrencilerin başarısının akademik olarak desteklenmesi, etkin bir rehberlik hizmetinin sunulması, boş zamanların eğitsel etkinlikler doğrultusunda değer-

lendirilmesi, öğrencilerin medya ve ailede güvenlik olgusuna karşı sosyal destek çevresinin oluşturulması gibi çalışmaları içerir. Nitelikli ve işlevsel bir öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarısı kadar, öznel iyi olma durumlarını da desteklemesi beklenmektedir (Aktan, 2015).

Toplumsal yaşamın çok yönlülüğü ve toplumsal kurumlar arasındaki etkileşim nedeniyle, suça neden olan farklı toplumsal etkenlerin öne çıkarıldığı bilinmektedir (Yavuzer, 2001). Hirschi (1969; akt. Özbay, 2004) tarafından geliştirilen “Sosyal Bağ Kuramı” okul güvenliği ile ilgili toplumsal etkenlerin açıklanmasına katkıda bulunmaktadır. Hirschi, bireyin toplumla olan bağının zayıf olması ya da kopması durumunda suç davranışlarının gerçekleşeceğini belirtmiştir. Sosyal bağ kavramının dört ana unsurundan biri de aileye, arkadaşlara ve öğretmenlere bağlılıktır.

Öğrencinin okulda karşılaştığı sorunlardan bir tanesi de okul içerisinde kendisine yeterli sosyalleşme alanı ve imkanı bulamamasıdır. Okul programları geliştirilirken öğrencinin sosyalleşmesi de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencinin yapı ve gelişim düzeyine uygun olmayan bir eğitim programı, öğrencilerin başarısız olmasına neden olmanın ötesinde, aynı zamanda öğrencilerde davranış bozukluklarının ortaya çıkmasına da neden olabilmektedir (Ercan, 2000). Öğrenciler ortaya çıkan sorunlarını yardım almadan çözmek zorunda kaldıklarında, bunu başaramadıkları için boşa yorulmuş olmaktadır. Bu da öğrencilerin kendilerini tedirgin, mutsuz hissetmelerine yol açmaktadır (Bakırcıoğlu, 2002).

Okul, bireyin yalnızca bilişsel bakımdan gelişimini sağladığı kurumlar olmaktan öte psikolojik açıdan da sorunların üstesinden gelme yeteneğinin kazandırıldığı yerdir. Bunun dışında okullar, çocukların etkili sorun çözme becerilerinin kazandırıldığı ortamlardır. Bu nedenle okulda meydana gelen sorunların ortaya çıkmasını önlemek için öncelikle etkili bir öğretim programı ve etkin bir rehberlik sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir (Başar, 2003). Yücelle (2003) göre, okullarda güvenliği arttırmak için yapılacak çalışmaların başında eğitim programlarının yapılması gelmektedir. Bu programlara okul yöneticileri, aileler, servis şoförleri ve öğrenciler katılmalıdır. Ayrıca, okul müfredatında okul güvenliği konusu yer almalıdır.

Psikolojik güvenlik boyutu, okullardaki öğrenci ve diğer bireylerin ruh sağlığı olarak da adlandırılabilir. Öğrenci zamanının büyük bölümünü geçirdiği okul ortamında kendisini duygusal yönden güvende hissetmezse, öğrencinin gelişimi, okul başarısı ve çevresiyle iletişimi sekteye uğrayacaktır. Ruh sağlığı kavramı, okuldaki öğrenciyi psikolojik olarak olgunluğa ulaştıracak tedbir ve durumlar olarak ifade edilebilir (Kılıççı, 2006). Örneğin, öğrencileri korkutmayan, onlara kucak

açan bir atmosfer oluşturulduğunda, öğrencilerin dinamik bir şekilde öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir (Akyol, 2000). Ayrıca disiplin sorunlarının ve okulda kendini güvende hissetmenin öğrenme üzerindeki etkisi Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) 2011 sınav sonuçlarının değerlendirildiği raporda açıkça ortaya çıkmaktadır. Raporda, ilk olarak göze çarpan TIMSS ortalamaları dikkate alındığında Türkiye'de çok daha fazla disiplin sorunu yaşandığı ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, Türkiye'deki okullar başarı seviyelerine göre karşılaştırıldığında, başarı düzeyi yükseldikçe disiplin sorunlarının da azalma eğiliminde olduğu görülmektedir (Yıldırım, Yıldırım, Ceylan ve Yetişir, 2013). Bunun yanında, okul güvenliğinin yetersizliği nedeniyle her beş öğrenciden ikisi, okul güvenliğinin yetersizliğinden dolayı ciddi manada strese girmektedir (Ardıç, 2009).

Duygularını ifade edebilen, insan ilişkilerinde başarılı, uyumlu, yaşama umutla bakan çocuklarda şiddet eğilimi düşüktür (Beyazova ve Şahin, 2001). Öğrencinin duygusal güvenliği, onun rahat bir şekilde araştırmasına, önlemler almasına, kararlar vermesine, yaşama çevresinin diğer insanları ile ortak görüşlere varmasına, işbirliği yapmasına bağlıdır. Bütün bunlar çevresi ile uyum kurması, kaygılardan kurtulması, birikimlerini, bunalımlarını gidermesi kısaca mutlu olması için gereklidir (Ercan 2000). Okul korkusu da bu korku çeşitlerinden biridir. Okulda gözdağı ile şiddetle karşılaşan ya da kendisi dışında başkalarına şiddet uygulandığına tanık olan, bu tür uygulamanın yapıldığını duyan öğrencide okul korkusu gelişebilmektedir (Bakırcıoğlu, 2002).

Öğrencilerin ruh sağlığı gereksinimlerinin karşılanmaması, akademik, mesleki ve kişisel-sosyal gelişimleri üzerinde önemli düzeyde olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Öz, Baş ve Aysan, 2016). Bu nedenle okul rehberlik servisleri öğrencilerin sorunlarının ilk fark edildiği yerler olmak zorundadır. MEB tarafından, çocuk ve gençlerin sosyo-psikolojik bakımdan sağlıklı gelişimlerini desteklemek ve suça yönelmelerinden ya da suç mağduru olmalarından evvel önleyici önlemlerin alınmasına yönelik birtakım çalışmalar yürütülmektedir. Bunların başında, MEB'e bağlı okullarda rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar tarafından uygulanan önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bulunmaktadır (Tamer, 2014).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dünyada her alanda değişim yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişimlerin eğitime de yansması çok doğaldır. Bu nedenle, değişen dünyaya ayak uydurabilmek için eğitim sistemini çağın gereklerine göre yeniden düzenlemek gerekmektedir (Aydoğan, 2007). Tekeli'ye (2003) göre, Türk eğitim sisteminin işleyiş biçimi konusunda sık olarak belirtilen memnuniyetsizliğin iki kaynağı bulunmaktadır.

Bunlardan birincisi, eğitim sisteminden beklentilerin her geçen gün farklılaşarak daha da artmasıdır. İkinci bir memnuniyetsizlik kaynağı da eğitim sisteminin verimliliğindeki yetersizlikler oluşturmaktadır. Okula karşı önyargı veya hoşnutsuzlukların en önemlilerinden biri de okul güvenliğidir. Okulun eğitim anlayışı, çevreye bakışı, işlevi yıllar içinde değişmiştir. Demirtaş, Üstüner ve Özer (2007) okullarda karşılaşılan sorunların da toplumdaki gelişme ve değişimlere paralel olarak farklılaştığını belirtmişlerdir. Okullarda yaşanan sorunların belirlenmesi ve bunların neler olduğunun bilinmesi, çözüm üretebilmenin ilk aşamasıdır. Bu değişikliklerden belki de en önemlisi, yıllar içinde risklerin ve güvenlik açıklarının da farklılaşarak okul yönetimine ve öğretmene yüklediği bakış açılarıdır. Okulların, değişen okul güvenliği sorunlarıyla baş edebilmesi ancak dezavantajlı okul ortamının giderilmesi yoluyla sağlanabilir.

Güvenli bir okul ortamı oluşturma gayretleri öncelikle okul ve sınıf içinde uygun olmayan davranışların azaltılmasını hedeflemektedir. Bu ise okul içindeki çok özel ihtiyaçları giderme dahil olmak üzere tüm okul ortamını tesir edecek ortak bir çalışmayı zorunlu kılmaktadır (Jannasch-Pennel, DiGangi, Pukys ve Diken, 2002). Eğitim ortamının riskli durumlardan arındırılarak güvenli okullar haline getirilmeleri kuşkusuz ki yalnızca okul yöneticilerinin sorumluluğu altında değildir. Böyle bir ortamın oluşturulmasında tüm okul paydaşlarının rolü vardır. Eğitim ortamının güvenli olmasında yönetici, öğretmen, öğrenci ve ailelere düşen görevler vardır.

Okul yöneticisi, okul güvenliğini yerine getirme açısından kilit bir öneme sahiptir. Okul ile ilgili günlük eğitim politikasının tatbik ve kontrol edilmesinden sorumlu olan ilk kişi okul yöneticisidir. Bundan daha da önemli olan, okul yöneticisi okuldaki öğrencilerin disipline edilmesini sağlayacak ve onları kontrol altında tutacak personelin görevlerini yerine getirmelerinden sorumludur. Bunlara ek olarak, güvenlikle alakalı meselelerde öğrencilerle, ailelerle ve toplumla haberleşmeyi sağlamak görevi de yine yöneticiye düşmektedir (Dönmez, 2001). Okul yöneticileri, öğrencilere ve okula yönelen tehlike ve riskler karşısında öğrenme ortamlarını daha güvenli bir ortam haline getiren kişiler olmalıdır. Onların, bu rolleriyle okullarını sosyal, fiziksel ve duygusal olarak güvenli mekanlar durumuna getirmeleri gerekmektedir. Böylece ailelerin ve toplumun daha huzurlu olmasını sağlayan bir tür güvenlik uzmanları olmaları istenmektedir (Balyer, 2012).

Öğretmenlerin yeterlilik alanlarından biri de öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam hazırlamaktır (MEB, 2008). Güvenli ve sağlıklı bir ortamda eğitim almak her öğrencinin en temel hakkıdır. Bu nedenle öğretmenlerin asıl ahlaki görevlerinden biri de sınıf ortamında disiplini ve düzeni

oluşturmak, öğrenci güvenliğini ve sağlığını tehlikeye atacak her türlü faktörün önceden ortadan kaldırılmasını sağlamaktır (Aydın, 2006).

Okul güvenliğinin en önemli bileşenlerinden biri de ailedir. Bunun nedeni, çocuğun eğitiminde ve gelişiminde önemli rol oynayan ailenin, aynı zamanda okulda güvenliğin sağlanmasında okula pozitif bir katkıda bulunabilmesidir. Çalık'a (2007) göre, okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi, okulda disiplin sorunlarının azalmasına neden olmaktadır. Böylesi bir ilişkinin geliştirilmesi aynı zamanda ailelerinde okula olan güveninin artmasını sağlamaktadır. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) yaptığı çalışmada, ilk sınıflar aile ve okul iletişimin en yoğun seyrettiği yıllar olurken, ailelerin daha ileriki sınıflarda bunu seyrekleştirdiği görülmüştür. Aile ile okul arasındaki iletişim yoğunluğunu belirleyen sebeplere bakıldığında çocuğun ilk sınıflarda okula uyum süreci yaşaması, okula ulaşımı yalnız başına sağlayamaması, beslenme ve güvenlik gibi sorunların olması bu iletişimi sıklaştıran nedenler arasında yer almaktadır. Bütün bu sorunlar göz önünde bulundurulduğunda aileler, çocuklarının devam ettiği okullarla ilk yıllarda daha fazla iletişim halinde olabilmektedir. Öztürk (2013) aileler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkin iş birliği yaparak bilgi alışverişinde bulunmaları, öğrencilerin sorunlarını zamanında tespit edebilmek için gelişimini takip etmeleri, gerekli önleyici ve yönlendirici çalışmaların yapılması açısından faydalı olduğunu vurgulamıştır. Bu çerçevede yapılacak çalışmaların birkaç yönden okul güvenliğine katkıda bulunması beklenmektedir. Bunlardan biri, okulların ailelere yönelik bilgilendirici toplantı ve seminerlerin yapılması, şiddete eğilimi olan çocukların aile tarafından tespit edilmesi ve önlemlerin zamanında alınmasında etkili olacaktır. Bir diğeri ise, ailelerin çocuklarının eğitim yaşantılarında başarılarına inanmaları ve onlara karşı olumlu beklentiler geliştirmelerine yardımcı olmasıdır. Bununda güvenli okul iklimi yaklaşımı ile yakın bir ilişki olduğunu belirtmek gerekir. İlk ikisine ek olarak, güvenli okulun öncelikle öğrenci ve ailelerin psikolojik olarak kendilerini güvende hissetmelerine, ayrıca güvenlik algısının oluşumuna olumlu yönde katkı sağladığını belirtmekte fayda vardır (Öztürk, 2013).

Sonuç olarak, okulda eğitimin nitelikli bir şekilde yapılabilmesi için okul güvenliği gereklidir. Güvenli okul ortamı öğrenciler, aileler ve öğretmenler için vazgeçilmez bir şarttır. Okulların güvenliği etkileyen faktörlerden arındırılması ve olumsuz durum ve şartların giderilmesi gerekmektedir. Bu ise, okul yönetimi, öğretmen ve ailelere sorumluluklar yüklemektedir. Bu doğrultuda, güvenli bir okul için aile, öğrenci ve çevre ile iyi ilişkiler kurularak okul ikliminin geliştirilmesi sağlanabilir. Bunun dışında, okul güvenliğinin okul başarısı, okul iklimi, okul tercihi gibi faktörleri ortaya çıkaracak faktörler açısından değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aksoy, H.H. ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 36(1-2), 37-49.
- Aksu, A. (2002). *Lise öğrencilerinde psikoaktif madde kullanımı ve şiddet davranışı* (Yayımlanmamış tipta uzmanlık tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aktan, M.C. (2015). Türkiye’de okullarda öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve okul sosyal hizmeti. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(1), 109-120.
- Akyol, H. (2000). Olumlu ve öğrenmeye uygun ortam yaratma. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (s. 175-194) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Altun, S.A. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(28), 451-469.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(5), 36-39.
- Ardıç, A. (2009). *Öğrencilerde strese neden olan etkenler ve başa çıkma davranışları*. Ankara: Eğitimi MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Ardıç, A. (2010). *İlköğretim okullarında temizlik ve hijyen*. Ankara: Eğitimi MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- Ateşoğlu, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul kantinlerinde satın alma davranışları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(13), 327-337.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik* (2. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişimin süreci ve okul personeli. *Girne Amerikan Üniversitesi Journal of Social and Applied Science*, 3(5), 13-34.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(193), 29-43.
- Bahçeşehir Üniversitesi. (2013). *Okul güvenliği araştırması*. http://content.bahcesehir.edu.tr/public/files/files/CSG_Okul_V5.pdf adresinden erişilmiştir.
- Bakırcıoğlu, R. (2002). *Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Başar, H. (1996). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, M. A. (2003). *İlköğretim kurumlarının olanakları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baysal, A. (2003). Sosyal eşitsizliklerin beslenmeye etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 66-72.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Bektaş, R.B. ve Bakacak, A.G. (2009). Modernitenin sosyal kontrol söyleminin değişen görüşümleri. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 26(1), 33-48.

- Berkant, H.G. ve Cömert, M. (2013). Günlük gazetelerdeki eğitimle ilgili haberlerin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 25-44.
- Beyazova, U. ve Şahin, F. (2001). Çocuğun şiddetten korunma hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/sahin_beyazova.htm#:~:text=%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20S%C3%B6zle%C5%9Fmesi%2C%20%C3%A7ocu%C4%9Fun%20bir,devletlerin%20imza%20ve%20onay%C4%B1na%20a%C3%A7%C4%B1lm%C4%B1%C5%9Ft%C4%B1r.adresinden erişilmiştir.](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/sahin_beyazova.htm#:~:text=%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20S%C3%B6zle%C5%9Fmesi%2C%20%C3%A7ocu%C4%9Fun%20bir,devletlerin%20imza%20ve%20onay%C4%B1na%20a%C3%A7%C4%B1lm%C4%B1%C5%9Ft%C4%B1r.adresinden%20eri%C5%9Filmi%C5%9Ftir)
- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Bulut, S. (2008a). Öğretmenlerden öğrenciyeye yönelik olan fiziksel şiddet: Nicel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 105-118.
- Burcu, E., Danacıoğlu, N. ve Vazsonyi, A. T. (2007). Arkadaş grubuna sahip olmaya verilen önemin gençlerin vandalizmi üzerindeki etkisi. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24(2), 23-44.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cılga, İ. (2012). Risk gruplarına yaklaşımda sosyal hizmetlerin rolü. <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/risk1.htm> adresinden erişilmiştir.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çankaya, İ.H., Töremen, F. ve Şanlı, Ö. (2011). Okul güvenliğinin ilköğretim okulu öğretmenlerinin kaygı, motivasyon ve iş doyumunu düzeyleri üzerindeki etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 80-98.
- Çelik, K. (2005). Eğitimde acil durum yönetimi modeli önerisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(20), 87-98.
- Çelik, K. (2007). *Okullarda acil durum yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 421-455.
- Dinç, P. ve Onat, E. (2002). Bir ilköğretim yapısının bina programı ve tasarımı bağlamında değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 17(3), 35-55.
- Dinçtürk, S. (2007). *Türkiye'de vandalizmin sosyal, ekonomik ve psikolojik boyutları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Doğan, D. G. ve Ulukol, B. (2010). Ergenlerin sigara içmesini etkileyen faktörler ve sigara karşıtı iki eğitim modelinin etkinliği. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 17(3), 179-185
- Doğan, S. (2011). Okul tahripçiliğine ilişkin kuramsal bir çözümleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 52-68.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 63-74.
- Ebcim, G. (2016). *Ortaokullarda temizlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Denizli.

- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). Çocukların gözünden okulda yaşam araştırma raporu. İstanbul: İmak Ofset.
- Ekinci, Ö. (2016). *Mersin merkezdeki liseli ergenlerde riskli davranışlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Elmacı, F. (2009). Çocukların korunması ve refahlarının artırılmasında okulun rolü: İngiltere örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 69-84.
- Eneç, F. C. (2007). *Edirne şehir merkezindeki lise öğrencilerinde riskli sağlık davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ercan, A. R. (2000). *Eğitimde biz ve çocuklarımız*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Erdamar, G. ve Kurupınar, A. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı: Bartın ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 65-84.
- Erdoğan, Ç., ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erkan, M. ve Göz, F. (2006). Öğretmenlerin ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 9(4), 63-68.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik Sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gümüş, İ., Kurt, M., Günay Ermurat, D. ve Feyatörbay, E. (2011). Lise öğrencilerinin madde bağımlılığı konusunda bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin belirlenmesi: Erzurum örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 321-334.
- Gür, K. ve Yıldız, A. (2009). Öğrencilerin okul kazalarında güvenlik önlemlerine yönelik bilgi ve davranış ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirliği. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(1), 10-21.
- Gürol, D. T. (2008). Madde bağımlılığı açısından riskli adolesanlar. *Adolesan Sağlığı II* içinde (s. 65-68). İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi No: 63.
- Hayta, A. ve Şanlıer, N. (2007). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin beslenme davranışları ve sosyal onaylanma isteği. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 193-205.
- Hoy, K.W. ve Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 1-10.
- İnanlı, Y. (2008). Resmi ilk ve ortaöğretim okulları müdürlerinin okullarındaki kriz durumlarına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 11, 36-55.
- İnsan Hakları Derneği. (2008). *Çocuk ihmal ve istismarını önleme öğretmenler ve aileler için eğitim kılavuzu*. Ankara: Berkay Ofset.
- Jannasch-Pennel, A., DiGangi, S. A., Pukys, K. ve Diken, İ. H. (2002). Arizona davranışsal başlangıç programı (ADBP): Başarılı ve disiplinli okul ortamlarında öğrenci merkezli eğitim. *İlköğretim-Online Dergisi*, 1(2), 48-51.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Kalkınma Bakanlığı ve UNICEF (2013). Çocuk refahı belgesi. <http://www.sck.gov.tr/oecd/%C3%87ocuk%20Refah%C4%B1%20Belgesi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karakuş, Ö. (2013). Suç korkusunun sosyolojik belirleyenleri: Sosyal sermaye mi? Sosyal kontrol mü?. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 1-19.
- Karakütük, K., Özbal, E. Ö. ve Sağlam, A. (2017). Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1214-1232.
- Karal, D. (2011). *Korkmadan öğrenmek: Okul ve okul çevresi güvenliği*. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Merkezi, USAK Rapor No: 11-06. U06.
- Kepeneci, Y. K. ve Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 236-253.
- Kılıççı, Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızmaz, Z. (2005). Sosyolojik suç kuramlarının suç olgusunu açıklama potansiyelleri üzerine bir değerlendirme. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 149-174.
- Mandan, S. (2016). Korumacı ve önleyici müdahaleler. Ortak akıl: risk altındaki çocukların eğitim hakkına erişimi çalıştay. <http://www.sulukulegonullululeri.org/images/ortak-akil-calistayi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. ve Taşdan, M. (2007). Okul ve öğrenci güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 69-83.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu*. Ankara: MEB İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı Yayını.
- Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı. (2013). Beslenme dostu okullar programı iş birliği protokolü. http://okulsagligi.meb.gov.tr/image/images/files/beslenme_dostu_protokol.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1961). İlköğretim ve eğitim kanunu. *T.C. Resmî Gazete.10705*, 12 Ocak 1961.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: MEB Yayını
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011a). Aile ve tüketici hizmetleri. Çocuk istismar ve ihmali (761CBG049). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011b). *Çevre sağlığı-okul sağlığı*. http://okulsagligi.meb.gov.tr/image/images/files/cevre_okul_saglik_modul.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Okul sağlığı*. <http://okulsagligi.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Okullardaki Ortak Kullanım Alanlarının Hijyeni. (2016). Genelge (Sayı: 26/10), 25 Nisan 2016.
- Onat, G., Dinç, H., Günaydın, S. ve Uğurlu, F. (2016). Çocukluk döneminde yaşanan ihmal veya istismarın benlik saygısına etkisinin incelenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(1), 9-15.
- O'Reilly, E. M. ve Verdugo, R. R. (1999). Safe School Indicators: Theory, Data, and Social Policy. *Education and Urban Society*, 31(3), 334-48.
- Öğülmüş, S. (1993). Tahripçilik. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 26(2), 588-592.

- Öğülmüş, S. (1995). *Okullarda (liselerde) şiddet ve saldırganlık* (Yayımlanmamış rapor). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Öğülmüş, S. (2000). Tahripçilik (Vandalizm): Düşük yoğunluklu bir sapma. *Polis Bilimleri Dergisi*, 2(7-8), 73-86.
- Öz, F. S., Baş, A. U. ve Aysan, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 53-69.
- Özbay, Ö. (2004). Yaş, adolesan suçları ve sosyal bağ teorisi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 53-75.
- Özcebe, H. (2008). *Gençler ve sigara*. Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünüşleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 39-46.
- Özdemir, M. Ç. (2007). Toplumsal değişme karşısında aile ve okul. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(2), 185-198.
- Özden, Y. (2002). *Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi*. E. Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (s. 35-69). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özdinçer, S. A. ve Şavaşer, S. (2008). İnsan hakları ve çocuk hakları bağlamında okulda zorbalık. *İstanbul Üniversite Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 16(61), 65-70.
- Özer, N. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Öztürk, O. (2013). *Güvenli okul. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları*.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000). *Etkili yönetim becerileri öğrenilebilir ve geliştirilebilir*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Petal, M. ve Türkmen, Z. (2001). *ABCD temel afet bilinci el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M., Atik, G., Çınkır, Ş., Öğülmüş, S., Babadoğan, C. ve Çokluk, Ö. (2014). Öğretmen şiddeti ölçeği'nin geliştirilmesi ve doğrulanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-24.
- Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu. (2016). *Sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite öğretmen el kitabı*, Ankara. beslenme.gov.tr/.../sa_1_kl_beslenme_ve_fiziksel_aktivite_ogretmen_el_kitab_.pdf adresinden erişilmiştir.
- Sağlık Bakanlığı. (2017). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Uygulanan Beyaz Bayrak İşbirliği Protokolü. <http://cevresagligi.thsk.saglik.gov.tr/bilgi-dokumanlar/halk-sagligina-yonelik/72-spot-bilgiler/1144-millC3AE-eC49Fitim-bakanC4B1C49FC4B1na-baC49FC4B1-okullarda-uygulanan-beyaz-bayrak-iC59FbirliC49Fi-protokolC3BC.html> adresinden erişilmiştir.
- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sönmez, Y., Uskun, E. ve Pehlivan, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin temel ilk yardım uygulamalarına ilişkin bilgi düzeyleri, Isparta örneği. *Türk Pediatri Arşivi*, 49, 238-246.

- Sur, H. ve Uz, M. H. (1994). Okullarda çevre sağlığının değerlendirilmesi: Bir kontrol listesi önerisi. http://66.102.9.104/search?q=cache:uP8e6DsnmaMJ:ww.sabem.saglik.gov.tr/Akademik_Metinler/goto.aspx%3Fid%3D1594+okul+%C3%A7evre+sa%C4%9Fl%C4%B1%C4%9F%C4%B1vehl=trvect=clnkvecd=3vegl=trvel=lang_tr adresinden erişilmiştir.
- Şahin, M. (2007). *Madde bağımlılığı konusunda Türkiye'de yapılmış olan lisanüstü tezler üzerine bir değerlendirme* (Tezsiz yüksek lisans dönem projesi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tamer, M. G. (2014). Organize suçlarla mücadele (Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan önlemler). *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(16), 181-187.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tekeli, İ. (2003). *Özgür üniversite formu, Türkiye'de eğitim reformu tartışması için bir düşünce çerçevesi*. Ankara: Özgür Üniversite Formu Yayınları.
- Tezcan, S., Aslan, D., Yardım, N., Demiröz, A. S., Coşkun, E., Cengiz, G., Çelebi, M., Bayram, G., Bozkurt, M. ve Çelik, M., (2001). Ankara ili Altındağ merkez 1 nolu sağlık ocağı bölgesinde kaza sıklığının saptanması ve kazaların bazı faktörlerle ilişkisinin belirlenmesi. *Ege Tıp Dergisi*, 40(3), 165-175.
- Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Turhan, E., Sangün, Ö. ve İnandı, T. (2006). Birinci basamakta çocuk istismarı ve önlenmesi. *Sted*, 15, 153-157.
- Turhan, M. ve Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(1), 121-142.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu ve Ankara Üniversitesi. (2010). *Okullarda şiddet ve zorbalığın önlenmesi öğretmen el kitabı*. http://kraal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/06/974807/dosyalar/2015_04/20084157_okullardaiddetinnlenmesiogrenci_el_kitabi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu Raporu. (2007). Türkiye Büyük Millet Meclisi Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan (10/337, 343, 356, 357) Esas Numaralı Meclis Araştırması Komisyonu Raporu.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., Topçu, İ. ve Demir, A. (2015). Serbest kıyafet uygulaması: kim ne söyledi?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 213-246.
- Umurkan, N. (2012). *Ders notu*. Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (2010). *Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması. Özet Rapor*. <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/c/o/cocukistismari-raporu-tr.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Uskun, E., Alptekin, F., Öztürk, M. ve Kişioğlu, A. N. (2008). Ev hanımlarının ev kazalarını önlemeye yönelik tutum ve davranışları ile ev kazalarına yönelik ilkyardım bilgi düzeyleri. *Ulus Travma Acil Cerrahi Dergisi*, 14(1), 46-52.
- Ünal, H. ve Çukur, C. Ş. (2011). Okula bağlılık, okulda uygulanan disiplin teknikleri ve okulda mağdurluğun lise öğrencilerinin sapkın davranışları üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 547-570.

- Ünişen, A. ve Demirbağ, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinde vandalizmin aile ilişkileri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adıyaman ili örneği). *Education Sciences*, 11(2), 49-60.
- Ünlü, A., Evcin, U., Yılmaz, H. B. ve Dalkılıç, A. (2013). İstanbul devlet liselerinde suç ve şiddet yaygınlığı: Okul türlerinin karşılaştırılması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(2), 152-160.
- Walker, H. M. ve Eaton-Walker, J. (2000). Keyquestions about school safety critical issues and recommended solutions. *NASSP Bulletin*, 84(614), 46-55.
- Yaman, E., Eroğlu, Y., Bayraktar, B. ve olak, T. S. (2010). Öğrencilerin güdülenme düzeyinde etkili bir faktör: Okul zorbalığı. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 1-17.
- Yaman, M., Yabancı, N., şimşek, A. ve Kılıç, D. (2007). Taşımalı ve normal eğitim kapsamındaki öğrencilerin beslenme durumlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(174), 304-317.
- Yavuzer, H. (2001). *ocuk ve suç* (10. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. (2005). *Sosyal özölme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., Ceylan, E. ve Yetişir, M. I. (2013). *Türkiye perspektifinden TIMSS 2011 sonuçları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Tedmem Analiz Dizisi I.
- Yolcu, H. (2014). Sınıf yönetimini engelleyen etmenler. Celal Gülşen (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (s. 23-62). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., şar, V., Öztürk, M., Kora, M. E., ve Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.

BOSNA-HERSEK EĞİTİM SİSTEMİNE GENEL BİR BAKIŞ

Sabri Çelik¹

Giriş

Bosna–Hersek Avrupa'nın güneydoğusunda bulunan bir bölgedir. 4.025.000 nüfusa ve 51.197 km²'lik yüz ölçümüne sahip olan Bosna–Hersek, ülkenin bir bütünü oluşturarak üç etnik grubu (Boşnak, Sırp , Hırvat) barındırmaktadır. Bosna-Hersek eski zamanda Roma İmparatorluğunun bir parçasıydı. Roma İmparatorluğunun çöküşünden sonra Bosna yönetimi birçok kez el değiştirmiştir. Bosna topraklarında XII. yüzyılda Slavlar, IX. yüzyıllarda Sırp ve Hırvatlar hükmetmiştir. X-XI yüzyılda genel olarak Boşnaklar Hırvat İmparatorluğunun bir parçasıydı. Arpad Hanedanının hükümet başına gelmesiyle Bosna-Hersek'in doğu kesiminin Hırvat İmparatorluğuna geçmesi çabası güçlendirilmiştir (Keating, 2010) .

Tarihçilere göre 14–15 yüzyıla gelindiğinde bölge nüfusun çoğunluğu Katolik ve Hıristiyanlar da vardı. Daha sonra Bosna, Osmanlı idaresi altına girmiştir. Osmanlı yönetimi döneminde Bosnalılar İslamiyet'i kabul etmiştir. Osmanlı, Bosna topraklarında hükümdarlığını 1878 yılına kadar sürdürmüştür. Osmanlıdan sonra bu topraklar Avusturya – Macaristan topraklarına geçmiştir. I. Dünya Savaşı başladığında Avusturya – Macaristan tahtı çökünce, Bosna Yugoslavya egemenliğine geçmiştir. Ancak II. Dünya savaşında Nazilerin Yahudi ve Çingenele karşı bir etnik temizlik hareketi kampına düştüğü zor dönemler de geçirmiştir. Savaş sonrası Komünist Yugoslavya Cumhuriyeti kuruluşuyla Bosna ve Hersek bu cumhuriyetlerden biri haline gelmiştir. Sovyetler Birliğinin parçalanmasıyla Yugoslavya 1991'de kendi bağımsızlığını ilan etti. 1992'de ise Amerika ve BM, Bosna-Hersek'in egemenliğini tanımış ve bu ülkelerin egemenliğini referandum şartlarına bağlamıştır. Oy sonucunda bir Bosna–Hersek devleti kurulmuştur. Bununla birlikte, Bosna-Hersek'i Sırp tanımayıp Boşnak ve Hırvatlara karşı uzun süren bir savaş açmıştır (Başagiç, 2015).

Savaşın amacı, bu bölgelerden Boşnak ve Hırvatları uzaklaştırarak Sırp devleti kurmaktır. Savaş esnasında sadece Boşnak ve Sırp birbirine karşı değil, Boşnak ve Hırvatlar da birbirine karşı savaş haline gelmiştir. Ancak ölüm, işkence ve tam felakete dönüşen bu savaşın dinmesi için 1994 yılının Mart ayında Boşnak ve Hırvatların aralarında çatışmayı sona erdiren bir anlaşma imzalamıştır. Anlaşmada Bosna–Hersek'in Müslüman-Hırvat Federasyonu ve Hırvat dilinde konfederasyonun kurulması yer almıştır. Sırpların Bosna'da ilerlemesi, NATO'nun hava

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: sabric@gazi.edu.tr

saldırıları sonucu tarafların ateşkesi kabul olmuştur. Sonuç itibarıyla 1992-1995 yıllarında ülke içinde cereyan eden iç savaşı sona erdiren ve Paris'te imzalanan *Dayton Antlaşması*'yla Bosna – Hersek Federasyonu ve Sırp Cumhuriyeti olarak iki birime ayrılmış, bunun yanı sıra küçük bir özerk bölgeye (Brcko) bölünmüştür. Bunların her birinin ekonomik ve siyasi yapısı birbirinden farklıdır (Federal Office of Statistics [FOS], 2010).

Bu çalışmada Bosna–Hersek eğitim sisteminin eski dönemlerden günümüz modern çağa kadar süregelen dönem içerisinde eğitim sisteminin temelini nasıl oluşturulduğu, ne gibi değişimlere uğradığı ve bu tecrübeler sonucunda modern eğitim sistemini nasıl oluşturulduğuna dair bilgiler verilmeye çalışılmaktadır (Education Quality Assurance in Bosnia and Herzegovina Education Project [EQA/OKO], 2009).

Bosna-Hersek Eğitim Sistemi

1990 yılının ilk çeyreğinde savaş yüzünden eğitim kurumlarının çoğunluğu harap duruma dönüşmüştür. Savaş yüzünden epey yorgun düşen Bosna halkı eğitimden uzak kalmış yaşam mücadelesi vermiştir. Savaşın sona ermesiyle birlikte 1995 yılından itibaren federal bir kimliğe bürünen ve tek devlet çatısı altında yaşanması planlanan Bosna-Hersek genelinde; farklı üç toplum için üç ayrı bölgede değişik üç eğitim sistemi mevcuttur. Bosna Hersek'te eğitim sisteminin etnik kimliklere göre farklılık gösterdiği bu bölgelerden kantonlarda, Hırvat nüfusunun egemenliği olduğundan Bosna-Hersek eğitim sistemi Hırvatistan'daki gibi yürütülmektedir. Bosna-Sırp Devleti'nde ise uygulanan Bosna-Hersek eğitim sistemi, komşu Sırbistan-Karadağ'daki müfredatına göre şekillenmiştir. Boşnakların ağırlıklı olarak yaşadığı Federasyon bölgesinde uygulanan eğitim her ne kadar diğer iki toplum tarafından göz ardı edilse de yalnızca Müslüman Boşnaklara has bir sistemdir (FOS, 2010).

Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konseyi (AGİK) tarafından mercek altına alınan Bosna-Hersek'te eğitim önceliği; etnik köken, din ve kültür ayrımcılığı yapılmadan, ülkedeki tüm çocuk haklarını gözetken kültürel ve teknik anlamda etkili bir eğitim sisteminin uygulandığı okullar açmaktır. Bosna-Hersek'te eğitim sistemi; Avrupadaki yükseköğretim kurumlarının uyguladığı ve Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (European Association of Quality Assurance, ENQA) tarafından geliştirilmiş olan “Kalite Güvencesi Standart ve Uygulama Prensipleri” üye ülkelerinin de kabul ettiği uygulamalar ile esnek bir öğrenim imkânı sunmaktadır. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 2010)

Bosna-Hersek'teki İlk ve Orta Öğretim Temel Kanunu'na göre, eğitimin amacı, tüm vatandaşlar için en iyi yaşam standardını sağlamak için ekonomik kal-

kınmaya katkıda bulunmak olduğu gibi, hukukun üstünlüğü ve insana haklarına saygı temelinde bireylerin en uygun entelektüel, fiziksel, ahlaki ve sosyal gelişimi yoluyla toplumun gelişimine katkıda bulunmaktır. Eğitimin genel amaçları, demokratik bir toplumun genel kabul görmüş evrensel değerlerinden ve Bosna-Hersek'te yaşayan insanların milli, tarihsel, kültürel ve dini geleneklerden doğmaktadır (UNESCO, 2010). Bu amaçlar, diğerlerinin içinde şunları içermektedir: (1) kendini, başkalarını ve içinde yaşadığımız dünyayı anlamak için bilgiye erişim sağlamak, (2) Yaşlarına, yeteneklerine ve entelektüel ve fiziksel kapasitelerine uygun olarak özel eğitime ihtiyaç duyanlar da dâhil olmak üzere her bir kişinin en iyi gelişmesini sağlamak, (3) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere saygı duymak ve teşvik etmek ve demokratik ilkelere ve hukukun üstünlüğüne saygılı bir toplumda her insanı hayata hazırlamak, (4) Bosna Hersek eyaletine üye olmak, kendi kültürel kimliği, dili ve gelenekleri konusunda bilinçlendirmek ve farklı olanlara ve farklılıklara saygı duymak ve Bosna-Hersek ve dünyadaki tüm insanlar arasında karşılıklı anlayışı, hoşgörüyü ve dayanışmayı teşvik etmek, (5) Cinsiyet, ırk, ulusal kimlik, sosyal ve kültürel köken ve statü, aile statüsü, din, psiko-fizyolojik ve diğer kişisel özelliklerden bağımsız olarak eşit eğitim fırsatları sağlamak, (6) Herkes için kaliteli bir eğitim sunmak, (7) Avrupa eğitim sistemine entegrasyonu sağlayan uluslararası ve Avrupa düzeyleriyle karşılaştırılabilen bilgi standartlarına ulaşmak, (8) Hayat boyu öğrenmeye başarmak, (9) Ekonomik elişmeyi ve Avrupa Birliği entegrasyonunu teşvik etmektir (Bosna- Hersek Üniversitesi 2015) .

Bosna-Hersek'te zorunlu eğitim süresi dokuz yıldır. Bunun ilk altı yılını ilköğretim eğitimi üç yılını da ortaokul eğitiminden oluşmaktadır. Eğitim sistemi ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak yapılandırılmıştır. İlk ve ortaöğretim eski Yugoslavya eğitim sistemine göre yapılandırılmıştır. Dolayısıyla eğitim bu aşamalarında Yugoslavya eğitim sisteminden vazgeçilmediği görülmektedir. Yugoslavya eğitim sisteminin temel özelliği ise öğrencilerin yükseköğrenime geçiş süreçlerinde iyi bir hazırlık alt yapısı oluşturmuş olmasından ileri gelmektedir. İlköğretime başlama yaşı altı yaş olup bunu takiben ortaöğretim eğitimlerine devam ederler. Ortaöğretimin süresi dört yıl olup bu öğretim düzeyinde bulunan lise türleri arasında; genel liseler, sanat liseleri ve imam-hatip liseleri yer almaktadır. Konuya yükseköğretim düzeyi bakımından devam edildiğinin ise ülkede toplam sekiz üniversite bulunmaktadır. Tüm yükseköğretim kurumları enstitüye ve kanton yükseköğretim kurumu kurallarına sıkı sıkıya bağlıdır. Burada iki şeyin özellikle belirtilmesinde yarar vardır. Bunlardan biri Bosna-Hersek'te öğrencilerin istedikleri bölümlerde eğitim alma şansına sahip olmalarıdır. İkinci ise öğrencilerin istedikleri kadar okuyabilme özgürlüklerinin bulunmasıdır. (FOS, 2010).

Avrupa Birliği'nin Bologna Kriterleri'nin uygulandığı üniversiteler son yıllarda önemli değişimlere sahne olmuş ve yurt dışından da pek çok öğrencinin tercih ettiği bilim merkezleri haline gelmiştir. Avrupadaki bir çok okulda uygulanan ve Avrupa Kalite Güvencesi Birliği tarafından oluşturulan "Kalite Güvencesi Standart ve Uygulama Prensipleri" Bosna-Hersek üniversitelerinde de hakim olan eğitim anlayışıdır. Birçok özel üniversite ve kolej de olduğu Bosna-Hersek'te dünyanın pek çok yerinden gelen önemli akademisyenler ders vermektedirler. Bu durumda eğitim sisteminde kaliteyi yakalamada ayrı bir etkidir (EURYDICE, 2016).

Tablo 1'de Bosna-Hersek eğitim sistemindeki kademelerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Bosna-Hersek Eğitim Sistemi

Okul Seviyesi	Okul	Kademe		Yaş Grubu		Yıl
İlköğretim	İlkokul	1	6	6	12	6
	Ortaokul	7	9	12	15	3
Ortaöğretim	Genel Lise	10	13	15	19	4
Meslek Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	10	13	15	19	4
Yükseköğretim						4
Üniversite						4
Yüksek Lisans						2
Doktora						3

Kaynak: <https://www.classbase.com/Countries/BosniaandHerzegovina/Education-System>

Tablo 1'de yer alan bilgiler dikkate alındığında Bosna-Hersek eğitim sisteminin; düzey, yaş ve süre belirlenmesine evrensel standartlarda ve çağcıl yaklaştığı söylenebilir. Eğitimde ilkokulların 6 yıl olması da dikkat çekici bir durum, burada erken eğitime verilen önem vurgulanıyor. Liseler 4 yıl ve yükseköğretimin süreleri de okulların amaçlarına göre belirlenmiştir.

Bosna-Hersek eğitim sisteminde okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerine ilişkin bilgilere aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, Bosna-Hersek Okul Öncesi Eğitim Temel Kanunu'na göre, doğumdan okula başlayana kadar çocuklar için eğitim faaliyetleri yürütür.

Söz konusu Kanunun 16. Madde'sine göre, ilköğretime kayıt olmadan önce bir yıl okul öncesi eğitimin zorunludur. Bosna-Hersek'te, 2009 yılında Federasyonun 10 kantonunda 129 okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlarda 4.822'si kız 5.017'si erkek olmak üzere toplam 9.839 çocuk öğrenim görmektedir. Bu kurumlarda çalışanların 1395'i kadın 1.293'ü ise erkektir (FOS, 2010).

İlköğretim

İlköğretim 9 yıllık, ücretsiz ve zorunludur. Bu kademedeki okuyan çocukların yaş grubu 6 – 15'tir (üç yıllık kademe ile 6-9, 9-12, 12-15 yaş). Bu sistem eski 8 yıllık sisteme karşılık 2004 yılında kabul görmüştür. Bosna-Hersek'te temel öğretimin süresi dokuz yıllık olup birinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar zorunludur. Dersler 45 dakikadır. Okul 1.sınıflar için 34 haftadan; 2-9. Sınıflar için 35 haftadan oluşmaktadır. Eylül'ün ilk haftası başlayıp Haziran'ın ilk haftası da bitmektedir (Eurydice, 2016). Bosna-Hersek'te yaklaşık 2000 ilkokul vardır. İlköğretimde öğrenci başarısını ölçmek için 5'lik not sistemi uygulanmaktadır. Bu sistemde 5 en iyi not 1 ise en kötü nottur. Bir sınıfta 30'dan fazla kişi olamaz. Genelde dersler saat 8:00 de başlar ve öğlen biter. Bir günde yaklaşık 5 ders vardır. Bazı bölgelerde okul sayısı yeterli gelmez bu tür bölgelerde sabahçı öğlenci uygulaması yapılır. Okul üniforması yada zorunlu kıyafet uygulaması yoktur. Seçmeli dersler ortak değildir. İsteyen aile istediği din dersini seçebilir (Educational Country Filev, 2008).

Bosna-Hersek Federasyonu'nda dokuz yıllık eğitim anlayışı, ilkokul programlarında öğrenme çıktılarını şöyle tanımlar (EQA/OKO, 2009):

1. Genel anlamıyla okuryazarlığa sahip olma (okuma, yazma, sayısal ve bilgisayar okuryazarlığı, medya kültürü),
2. Kişisel becerilere sahip olma (karar verme becerisi, zorluklar ve problemlerle baş etme becerisi, kendi sağlığı ve başkalarının sağlığı konularında bakım becerisi, olumlu alışkanlıklar kazanma, yaşama saygı),
3. Sorumlu vatandaş rolünü kabul etmeye hazır olma (diğerlerinin kültür ve geleneklerini kabul etmek, eşitliği savunmak, okulda barış ve hoşgörü kültürünü olumlu bir şekilde etkilemek),
4. Problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olma,
5. İletişim becerilerine sahip olma,
6. Çağdaş toplumda bilim ve teknolojinin önemi hakkında net bir fikir sahip olma,
7. İki yabancı dilde temel bilgi sahibi olmadır.

Tablo 2. Haftalık Ders Programı

Ders	Sınıf Düzeylerine Göre Haftalık Ders Saatleri								
	1.Aşama			2.Aşama			3.Aşama		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dil ve Edebiyat	3	4	4	5	5	5	4	4	4
Birinci Yabancı Dil	-	-	2	3	3	2	2	2	2
İkinci Yabancı Dil	-	-	-	-	-	2	2	2	2
Matematik	2	3	3	4	4	4	4	4	4
Fizik	-	-	-	-	-	-	1	2	3
Kimya	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Doğa Bilimi	-	-	-	-	1.5	-	-	-	-
Biyoloji	-	-	-	-	-	1	2	1	2
Coğrafya	-	-	-	-	-	2	2	1	1
Çevre Eğitimi	2	3	3	3	-	-	-	-	-
Toplum	-	-	-	-	1.5	-	-	-	-
Yaşam Kültürü	-	-	-	-	2	-	-	-	-
Tarih	-	-	-	-	-	1	2	1	2
Bilişim Teknolojileri	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Teknik Eğitim	-	-	-	-	-	1	1	2	1
Bilgisayar Bilimi	-	-	-	-	-	2	2	-	-
Resim	2	2	2	2	1	1	1	1	1
Müzik	2	2	2	2	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi ve Sağlık	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Zorunlu Seçmeli	-	1	1	1	1	1	1	3	3
Serbest Etkinlik	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Sınıf Öğretmenliği	-	-	-	1	1	1	1	1	1
Toplam Ders	14	18	20	24	25	26	28	29	31

Kaynak: UNESCO, 2010

Tablo 2'deki derslerde çok fazla çeşitlilik olduğu gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerden gelecekteki beklentilerini ifade etmektedir. Ayrıca derslerin verildiği eğitim düzeyleri de son derece dikkatli belirlenmiş olduğu dikkat çekmektedir.

Ortaöğretim

Bosna-Hersek'te ortaöğretim ücretsizdir. Ortaöğretim *genel ve teknik* olarak ikiye ayrılmaktadır. Ortaöğretim okullarında çocukların eğitime başlama yaş grubu 15 yaştır. İlköğretimi bitiren çocuklar isteğe bağlı aşağıdaki okullara devam edebilmektedirler. Ortaöğretim okul türleri arasında bulunan genel liselerin süresi dört yıldır. Yine ortaöğretim okul türleri içinde bulunan pedagojik, sanat, müzik, din, teknik eğitim veren liselerin öğrenim süresi de dört yıl iken mesleki-teknik liselerin ise öğrenim süresi üç yıldır (Bosna Hersek Üniversitesi, 2015).

İlköğretim veren kurumlar, genelde mesleki-teknik okulları, sanat lisesi, imam-hatip liselerinin öğrenci kaynağıdır. Bu okulları tamamlayan öğrencilere verilen belge, diplomadır. Bosna-Hersek'te yaklaşık 300 ortaöğretim kurumu vardır. Ortaöğretimde öğrenci başarısını ölçmek için 5'lik not sistemi uygulanmaktadır. 5 en iyi not 1 ise en kötü nottur. Bir sınıfta 35'dan fazla kişi olamaz. Bir günde yaklaşık 7 ders vardır. Dersler 45 dakikadır. Ortaöğretimin sonunda öğrenciler dil, yabancı dil ve matematik seviyelerinin ölçüldüğü bir sınava girerler (UNESCO, 2010).

Yükseköğretim

Ortaöğretimi bitiren öğrenciler sınava tabi olmak üzere yükseköğretime başvurabilme hakkına sahiptirler. Bosna-Hersek'te ilk köklü yükseköğretim kurumu 1531 yılında Gazi Husrev Bey'in öncülüğüyle kurulmuştur. Ülkenin ilk modern üniversitesi ise 1940 yılında kurulan Saraybosna üniversitesidir. Bosna-Hersek'te devlet ve özel üniversiteler hizmet vermektedir. Ancak devlet üniversitelerinin sayısı pek fazla değildir. Devlete bağlı olan üniversite sayısı 9, özele ait olan üniversite sayısı ise 17'dir. Bunun yanı sıra Bosna-Hersek'te yükseköğretim kalite açısından iki kısma ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, yükseköğretim öncesi ikincisi ise yükseköğretimdir. Üniversitelerin yanı sıra akademi yüksekokulları da vardır. Bu okullar 2 yıllık olup kreş ve temel eğitim için öğretim personellerini hazırlar. Bosna-Hersek'te yükseköğretim veren kurum üniversite olup, bu kurumda Lisans, Lisansüstü ve Doktora dereceleri verilmektedir. Bosna-Hersek'te Yükseköğretim sistemi Bologna kriterleri kapsamında uygulanmaktadır. 2002 yılında Bologna Kriterleri kapsamına girmiş olan Bosna Hersek üniversiteleri, mesleki ve akademik eğitim programlarında büyük bir hareketlilik yaşanmasını sağlayan bu süreç, Avrupa Kredi Sistemi ve Avrupa Üniversiteler Birliği bünyesine giren Bosna Hersek üniversitesine geçiş yapanların sayısını arttırmıştır. Bu sisteme göre, Bos-

na-Hersek'te yükseköğretim üniversiteler (3-4 yıllık), aspirantura (2 yıllık yüksek lisans eğitimi) ve doktora (3 yıllık) olmak üzere üç düzeyden oluşmaktadır. Eğitim alanında Bosna Hersek'in üye olduğu kuruluşlar arasında; ENQA (Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği), ESU (Avrupa Öğrenci Birliği), EUA (Avrupa Üniversiteleri Birliği), EURASHE (Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği) ve BUSINESS EUROPE (Avrupa İş Dünyası Konfederasyonu) bulunmaktadır.

Günümüzde de Bosna-Hersek'te üç farklı etnik kökenin yaşaması nedeniyle ayrı ayrı bölgelerde üç farklı eğitim sistemi uygulanması esas alınmıştır. Hırvatların hâkim olduğu kantonlarda Bosna-Hersek'te eğitim modeli, Hırvatistan'daki eğitim sisteminin aynısıdır. Bosna Sırp Devleti'nde uygulanan Bosna-Hersek eğitim sistemi, Sırbistan-Karadağ'daki müfredatın aynısıdır. Müslüman Boşnakların egemenliğindeki Federasyon bölgesinde ise Bosna-Hersek eğitim müfredatı, sadece Boşnaklar tarafından kullanılmakta ve diğer iki toplum tarafından önemsenmemektedir.

Her ne olursa olsun günümüzde uluslararası toplumun bilhassa AGİK gözetimindeki Bosna-Hersek ülkesinde eğitim sürecindeki öncelikli amaç; siyasi, dini, kültürel ve etnik ayrımcılık olmadan tüm çocuk haklarına saygılı yürütülen kültürel ve teknik yönden kuvvetli okullar ve eğitim modeli oluşturmaktır. Böylece küreselleşen dünyada uluslararası bir nitelik kazanan eğitim alanı, Avrupa Birliği'nde (AB) de önem ve öncelik taşıyan bir alandır. AB'nin günümüz dünyasındaki çağdaş görüntüsü ve gelişmiş konumu, ekonomik alanda yaptığı yatırımlar ve siyasi alanlardaki başarısının yanında eğitimi de gelişimi sürecinde tetikleyici olarak kullanmasından kaynaklanmaktadır. AB'de üye ülkelerin farklılıkları korunarak, üye ve aday ülkeleri kapsayan ortaklıklar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda AB, eğitim politikaları geliştirerek, üye ülkelerinde ortak bir eğitim amacı gütmekte ve AB'ne aday ülkelerin eğitim sorunlarını dikkate almaktadır.

Öğretmen Yetiştirme

Bosna Hersek'te öğretmen olarak yetişecek öğrenciler sekiz devlet üniversitesinde ve iki özel yüksek eğitim enstitüsünde eğitim görmektedirler. Her üniversitede çeşitli öğretmen yetiştirme fakülteleri bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri Eğitim Fakültelerinde eğitim alır; ortaöğretim branş öğretmenleri ise edebiyat fakültelerinde eğitim alırlar. Bazı edebiyat fakültelerinin öğretmen yetiştiren bölümler olabilir (FOS, 2010). Meslek liselerinde ders veren öğretmenler, öğretmen yetiştirme bölümleri veya dersleri olmaksızın ilgili mesleklere hazırlandığı aynı yüksek eğitim enstitüsünde hazırlanırlar. Ancak, öğretmenliğe geçmeden önce, ilgili dersleri veren başka bir kurumda bulunan metodolojik-didaktik dersleri içeren bir sınava girmek ve bu sınavı geçmek zorundadırlar. Bu sınava girme süre-

ci bir kurumdan diğerine değişebilir. Meslek liseleriyle ilgili genel sorun, meslek öğretmenlerinin öğretmen yetiştiren fakültelerden gelmemesi ve eğitim bilimleri, psikoloji veya öğretim yöntemleri konusunda çok az ya da hiç eğitim almamış olmalarıdır (UNESCO, 2010).

Modern iletişim teknolojilerine artan erişim, bir toplumdaki vatandaşların eleştirel düşünmeyi öğrenmesi ve toplumu şekillendirme ile karar verme sürecine katılmasını önemli kılar. Eğitim sistemi de gençlere özellikle katılımcı öğretim yaklaşımlarıyla demokratik öğrenmeyi teşvik ederek, gençleri aktif, eleştirel düşünenler olarak yetiştirmede güçlü bir araçtır. Gençleri aktif vatandaşlığa hazırlamada gerekli yeterliliklere sahip iyi yetişmiş öğretmenler olarak anlamlı ve sürdürülebilir değişiklikler yapabilirler. Bu nedenle, Avrupa Komisyonu öğretmen eğitiminde 'Herkes için Öğrenen ve Yaşayan Demokrasi' adlı programa odaklanmıştır. Avrupa Eğitim Bakanları (İstanbul 2007) ve Parlamenter Meclisi'nin (2008) önerileri gereğince Avrupa Konseyi demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler çerçevesi geliştirmiştir. Bu yeterliliklerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimle tüm öğretmenlere kazandırılması amaçlanmaktadır (Keating, 2010).

Sonuç

Bu çalışmada Bosna-Hersek'in kısa tarihçesi, günümüzdeki eğitim sistemi ve yapısı verilmeye çalışılmıştır. Genel tabloya bakıldığında ülkede yaşanan iç-dış karışıklık ve dünya savaşlarına rağmen modern eğitim sistemi yakaladığı söylenebilir. Sonuç itibarıyla bu oranlara ve ülkedeki değişimlere bakıldığında, ülkede uzun yıllar süren savaşa rağmen birçok gelişmeler kaydedildiği söylenebilir. Ayrıca ülkedeki okuma – yazma oranının yüksek tablosu ve Avrupa eğitim sistemi uygulamalarını yakalaması bu gelişmelere verilebilecek örneklerdendir. Uluslararası ilişkiler çerçevesinde, bu ülke ile karşılıklı ilişkiler güçlendirilerek deneyimlerin paylaşılması her iki ülke içinde önemli kazanç olur.

Kaynakça

- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/155-156/akbas.htm adresinden erişilmiştir.
- Başagiç, S. B. (2015). *Bosna-Hersek tarihi*. İstanbul: Kastaş Yayınevi.
- Bosna Hersek Üniversitesi. (2015). Neden Bosna-Hersek'te eğitim, <http://www.bosnadaegitim.org/neden.html>. adresinden erişilmiştir.
- Cansever, B.A. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.

- Education Quality Assurance in Bosnia and Herzegovina Education Project (2009). Report on the review of the current Common Core Curriculum and the nine year primary school curricula in Bosnia and Herzegovina. Sarajevo, October 2009.
- EURYDICE. (2016). The organisation of school time in Europe 2016/17 Primary and General-Secondary Education
- Federal Office of Statistics (2010). Statistical Bulletin No. 141 (Preschool education 2009 and Primary education 2009/10) and No.142 (Secondary education 2009/10). Sarajevo, 2010.
- Keating, S. (2010). The contribution of teachers to education for democratic citizenship and human rights. Education Newsletter. <http://www.coe.int/T/E/CulturalCooperation/education/Newslettereducation.ap>. adresinden erişilmiştir.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saylık, A. (2014). Yunanistan eğitim sistemi üzerine bir inceleme: amaç, yapı ve süreç bakımından Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırılması. 9. *Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi* içinde (s. 590-596). Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Türkoğlu, A. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2010). *World data on education Bosnia and Herzegovina*. <http://www.ibe.unesco.org/en/document/world-data-education-seventh-edition-2010-11> adresinden erişilmiştir.

3. BÖLÜM

DİĞER ÇALIŞMALAR İLE İLGİLİ YAZILAR

KASTAMONU KIZ İLKÖĞRETMEN OKULU, EĞİTİM ENSTİTÜSÜ, EĞİTİM YÜKSEKOKULU VE EĞİTİM FAKÜLTESİNDEN BİR KESİT

İbrahim TOZAN¹

Giriş

Ben İbrahim Tozan (1943) olarak, Göl İlköğretmen Okulu (1962), dört yıl ilkokul öğretmenliği, Gazi Eğitim Enstitüsü Eğitim Bölümü (1968) (Münevver Kaykanacı sınıf arkadaşımıdır), üç yıl Mardin Kız İlköğretmen Okulu Meslek Dersleri Öğretmenliği (1968-1971) aşamalarından geçtikten sonra 8 Kasım 1971'de Kastamonu Kız İlköğretmen Okulu'nda göreve başladım. Okul yeni binasına benim geldiğim 1971-1972 eğitim-öğretim yılında taşınmıştı. Göreve başladığım günün akşamı Resim-İş Öğretmeni Okul Müdürü Sayın Aytaç Açıkalin'in (sonra profesör) uğurlama töreni vardı. Sonra Elazığ Kız İlköğretmen Okulundan Matematik Öğretmeni Sayın Hasan Can okulumuza müdür olarak atandı. Kız İlköğretmen Okulu ve devamındaki okullardan çok değerli yönetici ve öğretmenler geçti. Okul Müdürü Nuri Çelik Yazıcıoğlu (sonra Çankırı Milletvekili), Edebiyat Öğretmeni Nail Tan (sonra Kültür Bakanlığı Milli Folklor Enstitüsü Başkanı ve Genel Müdür) ve Açıkalin gibi.

Sayın Mustafa Eski, 1 Haziran 2020 tarihli Kastamonu Gazetesindeki "Allah'a İsmarladık" başlıklı veda yazısında belirttiği gibi, Van Kız İlköğretmen Okulunda çalıştıktan sonra, 1973-1974 eğitim-öğretim yılında Kastamonu Kız İlköğretmen Okulu'nda göreve başladı. Mustafa Eski edebiyat öğretmeni olması dolayısıyla göreve başladığı öğretim yılı sonunda 1973-1974 yılı Mezunlar Albümünün hazırlanmasına öncülük etti. Ben o zamanlar Hüseyin Çavuş'tan devraldığım müdür başyardımcılığı görevimi üç yıl sonra Mustafa Eski'ye devretmiş oldum. Her arkadaşımız mezun olduğu ve çalıştığı okuldan belirli bir kültür getiriyor, böylece okullar arası kültür alışverişi gerçekleşiyordu.

12 Mart 1971 Muhtrasının olumsuz sonuçları 1976 yılından başlayarak okulumuzda da yaşandı. İlahlar kurban mı ister, yoksa yukarıya şirin görünmek mi istenir bilinmez, solcu-sağcı denilerek, kurunun yanında yaş da yanarak birçok

¹ Emekli Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

öğretmenimiz (ben de Denizli Rehberlik ve Araştırma Merkezine) haksız yere, derslerin boş geçmesi pahasına, öğretim yılının sona ermesine bir iki ay kala başka illere, kurumlara sürüldü. Sonra hemen hepsi Danıştay kararı ile bir iki yıl içinde, yine kendi kurumlarına döndü. Bunlara, o dönemin ve ileriki dönemlerin daha iyi anlaşılması için üzülererek, istemeyerek tarafsızlıkla değiniyorum.

Arkadaşımız ve Okul Müdürümüz Olarak Mustafa Eski

Yine 1 Haziran 2020 tarihli Kastamonu Gazetesindeki “Allah’a Ismarladık” başlıklı veda yazısından öğrendiğimize göre; Mustafa Eski 14 Şubat 1980 tarihinde Kastamonu Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne atanıp, Haziran 1991’de Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Yüksekokulu iken müdürlük görevinden ayrılmıştır. Sayın Mustafa Eski’yi dönemindeki etkinlikler ve olaylar içinde anlatmaya çalışacağım.

Okul müdürlerinin genellikle dışarıdan atanmasına karşın, Sayın Eski, okul içinden atandı. Kurum tarafından benimsendi. Elbette ki bunun kendisinin yönetim anlayışı ile yakın ilişkisi var. Geçmişte yaşanan acı olaylardan çıkan dersler de var. Biz kendisini arkadaşımız ve yöneticimiz olarak kabul ettik. Saygıda kusur etmedik. Kendileri de bizleri birer arkadaş olarak kabul etti. Amirlik yönünü öne çıkarmadı. Tatlı-sert diyebileceğimiz bir yönetim anlayışı vardı.

Mustafa Eski’nin “çekirdek kadro” sözü meşhurdur. Öğretmenler Kurulu toplantısında vb. yerlerde bir sorunla karşılaştığımız zaman “çekirdek kadroya soralım” derdi. Çekirdek kadro “deneyimli öğretmenler” anlamına geliyordu. Kendisi de bu gurubun içinde olmasına karşın, dışında imiş görüntüsü verirdi. O gurubun başını Hüseyin Çavuş çekiyordu. Hüseyin Çavuş kastedilen guruptan 6-12 yaş büyüktü. Bu çekirdek kadro, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi ilk Dekanı Prof. Dr. Hüseyin Soylu döneminden başlayarak aramıza katılan yeni elemanlarla (Prof. Dr. Ahmet Kaçar, Doç. Dr. Muammer Ergün, Doç. Dr. İlhan Özgül, Prof. Dr. Abdullah Aydın, Prof. Dr. Eyüp Akman, Prof. M. Serhat Yılmaz ve Prof. Dr. Hüseyin Yolcu... daha niceleri) Eğitim Fakültesinin çekirdeğini oluşturdu. Başka Fakültelere de çekirdek oldu. Akademik kariyer yolunda ilerlediler. Birçoğu profesörlük sanına ulaştı.

Sayın Mustafa Eski döneminde çalışan öğretmenlerimiz/öğretim görevlilerimiz ve memurlarımız:

Öğretmenlerimiz/Öğretim Görevlileri*	Memurlar*
Ahmet Rifat Güzey	İsmail Güllüoğlu
Asuman Eski	İbrahim Özdek
Ayşegül Yılmaz	Ahmet Yıldız
Birsen Çokgürses	Raşit Ercan
Emel Aydın	Kemal Karagöz
Emin Baydil	Necdet Özcan
Emin Uğunlu	Rıza Bekaroğlu
Ersin Ören	Sevim Bora
Güler Tuluk	Semiha Küçükcebeci
Halil Dindar	
Hüseyin Ambarlı	
Hüseyin Çavuş	
Hüseyin Torun (Md. Yrd.)	
İbrahim Tozan	
İlyas Okan	
İsmail Eski (Md. Yrd.)	
Mehmet Doğru	
Muharrem Avcı	
Münevver Kaykanacı	
Ömer Saylar	
Özlem Ataoğuz	
Safizer Karaman	
Emine Hancı	
Sait Uysal	
Sefa Doğan	
Selahattin Bekar	
Servet Gümüş (Yüksekokul Sekreteri)	
Tülin Uğunlu	

* Alfabetik sıraya göre verilmiştir. Dikkatimden kaçan varsa o arkadaşlarımdan çok çok özür dilerim.

Kastamonu Kız İlköğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu, Eğitim Fakültesi

İlköğretmen Okulları en son 1975-1976 eğitim-öğretim yılında mezun vermiştir. 1975-1976 eğitim-öğretim yılından başlayarak olanakları elverişli olanlar sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık Eğitim Enstitülerine, geri kalanlar da Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür. İlköğretmen Okulları Eğitim Enstitülerine dönüştürülmeden önce, lise +1 yıl olarak dört yıllık programlar uygulanmıştır. Bu nedenle okulumuz 1973'te mezun vermemiştir. Okulumuzdaki 1974,1975,1976 mezunları Lise+İlköğretmen okulu diploması ile mezun olmuşlardır. Bu lise +1 yıl, iki yıla geçişin bir adımı olmuş, işe yaramadığı anlaşılınca iki yıllık önlisans düzeyinde Eğitim Enstitüsüne geçilmiştir. Bu Eğitim Enstitüleri de, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı lise üstü iki yıllık, ilköğretime öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarıydı.

20.07.1982 tarihinde, Bakanlıklara bağlı, olanakları elverişli bütün yüksekokullar Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlanmıştır. Bakanlıklara bağlı yüksekokul kalmamıştır. Sayın Mustafa Eski'nin mücadelesi bu noktada olmuş, MEB'e bağlı Eğitim Enstitüsünden YÖK'e bağlı Eğitim Yüksekokulu'na geçişi sağlamıştır. MEB'e bağlı olmaktan YÖK'e bağlı olmak; Üniversite özerkliği içinde bir bağımsızlık, özgürlük ve bunlara bağlı olarak sorumluluk getirmiştir. YÖK sistemi içinde öğretmenlere, öğretim görevlisi unvanı verilmiştir. Bu dönemden başlayarak öğretim görevlilerimiz yüksek lisans ve doktora programlarına özendirilmiş, akademik kariyer geliştirilmiştir.

Kastamonu Eğitim Yüksekokulu, 20.07.1982 tarihinde kurulan Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesine bağlı olarak 1989 yılına kadar devam etmiştir. 1989 yılında, İlköğretime öğretmen yetiştiren Eğitim Yüksekokullarının iki yıldan dört yıla çıkarılması ile Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Yüksekokulu adını almıştır. 1992 yılında okulumuzun Fakülte olması üzerine de Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi adını almıştır. Dolayısıyla 1989 yılında dört yıllık Eğitim Yüksekokuluna giren öğrencilerin tümü, uyum sağlayarak Eğitim Fakültesi mezunu olmuşlardır. Yani dört yıllık Eğitim Yüksekokulu mezunu olmamıştır. Fakültemizin ilk dekanı Prof.Dr. Hüseyin Soylu'dur.

2006 yılında Kastamonu Üniversitesinin kurulması ile Fakültemiz, bu arada Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesine bağlı Fakülte ve Yüksekokullar Kastamonu Üniversitesine bağlanmıştır. Dolayısıyla Kastamonu Üniversitesi, Gazi ve Ankara Üniversitelerinden beslenmiştir. Kastamonu Üniversitesinin ilk rektörü Prof.Dr. Bahri Gökçebay'dır.

10 Aralık 1919 İlk Kadın Mitingi ve Şehit Şerife Bacı

Mustafa Kemal'in, 19 Mayıs 1919'da yurdumuzu kurtarmak üzere Samsun'a çıkıp Amasya genelgesi, Erzurum Kongresi, Sivas Kongresi'ni gerçekleştirip 27 Aralıkta Ankara'ya gelmeye hazırlandığı günlerde, 10 Aralık 1919'da Kastamonu'da Öğretmen Okulunun bahçesinde 3000 dolayında kadının katılımıyla işgale karşı bir miting yapılıyor. Valilik çalışanlarının eşlerinin başını çektiği kadınlar, işgalci ülkelerin başkanlarına, başbakanlarına çektikleri telgraflarda, işgale son verilmezse eşleriyle birlikte savaşacaklarını, kanlarını onların kanına katacaklarını vurguluyorlar. Türkiye'de yapılan ilk kadın mitingi olan bu mitingin 75. yıldönümü anısına, 1994'te bir program düzenlenmiştir. Bu programın başını Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski çekmiştir. Nasrullah meydanının dolup taşıdığı programa, dönemin Başbakanı Sayın Tansu Çiller de katılmıştır. Kastamonu'da yapılan 10 Aralık İlk Kadın Mitinginin yıldönümlerinde yapılan sayısız programa, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski konuşmacı olarak katılmıştır. Yıldönümlerinde basında çıkan yazıları da olmuştur. 1994'teki görkemli kutlamada, Kurtuluş Savaşı halk kahramanımız Seydilerli Şehit Şerife Bacı da canlandırılmıştır.

Seydiler'in değerli Belediye Başkanı Sayın Şevket Gençoğlu'nun önerisiyle, kağnı başındaki Şerife Bacı'yı, Kız İlköğretmen Okulu 1972 mezunumuz öğretmen Şerife (Ocaklı) Şahin canlandırmıştır. (Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski yazılarında, Sayın Gençoğlu'nun çalışmalarına birkaç kez yer vermiş, hatırladığım kadarıyla ölümü üzerine de yazı yazmıştır.) Kendisi de Seydilerli olan Şerife Şahin, bu canlandırmayı hak etmiştir. Emekli olunca 2010 yılında kurdukları "Şehit Şerife Bacı Kültürevi Yapma ve Yaşatma Derneği" aracılığıyla Seydiler İlçesinde yaptıkları; bahçesinde Şerife Bacı anıtı olan, müze, yeme-içme, konaklama özellikleri bulunan "Şehit Şerife Bacı Kültürevi"ni 25.08.2012 tarihinde açmışlardır. Açılışından bu güne değin Dernek Başkanlığını yürütmekte ve özveriyle çalışmaktadır. Seydiler İlçesine de değer katan Şehit Şerife Bacı Kültürevini bir tarih, kültür ve turizm merkezi olarak ziyarete değer buluyorum. Biz ailecek ve arkadaş guruplarımızla çok gittik.

Şerife Şahin, öğretmen kökenli Seydiler eski Belediye Başkanı Sayın Mehmet Şahin'in eşidir. Sayın Mehmet Şahin 2004-2019 tarihleri arası 3 dönem Belediye Başkanlığı yapmıştır. Anlaşıldığı gibi Şehit Şerife Bacı Kültürevi, onun döneminde hizmete girmiş ve kendileri de destek vermişlerdir. Doğalgaz da kendi dönemlerinde gelmiş, Seydiler'in çehresi değişmiştir. Her iki meslektaşımı çalışmalarından dolayı kutluyorum.

Yine öğretmen kökenli yeni Belediye Başkanımız Sayın Mehmet Erdoğan'ın da (daha sonra gelecekle de) Seydiler'e; Seydiler ilçesinin tanıtımına katkısı olacağını düşündüğüm Şehit Şerife Bacı Kültürevine halkla birlikte destek vereceklerine inanıyorum.

Koruma Derneği

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, yöneticilik görevinin başlarında “Kastamonu Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksekokulu ve Muhtaç Öğrencileri Koruma Derneği” adlı derneği kurdu. Yönetim kurulu üyeleri Ali Büyükşen, Lütfi Ereser, Kemal Pattabanoğlu, Ahmet Rugancı, İbrahim Tozan, Kemal Karagöz ve Mustafa Eski'dir. Bu yedi kişinin ilk dördü okul dışındandır. Sayın Özal yöntemiyle belki de dört eğilimi temsil ediyor. Ali Büyükşen, Lütfi Ereser başkanlığı, İbrahim Tozan yazmanlığı, Kemal Karagöz saymanlığı yürüttü. Büyükşen, Ereser, Pattabanoğlu ve Karagöz bugün aramızda yoklar. Kendilerine Allah'tan rahmet diliyorum.

Okul kantini, Milli Emlak Müdürlüğünden kiralanıyor, usulüne uygun işletiliyordu. Okulun Genel Bütçeden karşılanamayan birçok ihtiyaçları bu yolla karşılanıyordu. Saymanlığı Kemal Karagöz yürütüyordu. Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski paraya elini sürmez, alınan kararlar doğrultusunda harcamalar sayman tarafından yapılırdı. Acele bir karar alınacaksa, üyeler Okul Müdürü de olan Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski tarafından önceden haberdar edilir, görüşleri alınır, karar sonradan gelirdi. Diyebilirim ki Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, yönetim süreçlerini ve yönetim süreçlerinden karar sürecini iyi işletiyordu.

Basın ve Halkla İlişkiler

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, basın yoluyla halkla ilişkileri iyi kurma, okulu halka tanıtmamanın ötesinde, kendisi bir basın mensubudur. 1 Haziran 2020 tarihli Kastamonu Gazetesindeki “Allah'a Ismarladık” başlıklı veda yazısından anlaşıldığı gibi 1985 yılında Türk Basın Birliği üyeliğine kabul edilmiş, 2000-2004 yılları arasında Türk Basın Birliği Kastamonu Şubesi Başkanlığı yapmıştır. Yine bu yazından anlıyoruz ki Kastamonu Gazetesindeki köşe yazarlığı 1981'den bu yana sürmektedir. Ben de Kastamonu Gazetesinin abonesi olarak çıkan yazılarını kaçırmadan okurum. Kendileri 25 kitabının yayınlandığını belirtiyor. Bu kitapların hemen her birini imzalı olarak bizlere armağan etmiştir.

Öğretmenlik Sertifikası (Belgesi) Programı/Pedagojik Formasyon

1989 yılında okulun 4 yıla çıkma aşamasında, Kastamonu Eğitim Yüksekokulunda, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öncülüğünde Öğretmenlik Sertifikası programı düzenlendi. Programa Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyeleri de destek verdi. Programa çok sayıda üniversite mezunu katıldı. Program, okulumuzun tanıtılmasını da sağladı. Programa katılan öğretim üyelerinden birkaçı; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı Prof.Dr. Saim Kaptan, 1960'lı yıllarda Göl İlköğretmen Okulundan öğ-

retmenim, Hacettepe Üniversitesi'nden Doç. Dr. Abdullah Demirtaş (sonra Prof. Rize Eğ. Fak. Dekanı), Hacettepe Üniversitesi'nden Prof. Dr. Nurettin Fidan, Gazi Üniversitesi'nden Prof. Dr. Yahya Kemal Kaya (Bolu İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanı, yüksek lisans tez danışmanım),... gibi çok değerli öğretim üyeleri programa katıldı. Program bir şölen havasına geçti.

Prof. Dr. Saim Kaptan'dan örnek alınabilecek bir anı: Sayın Kaptan'ın saç tıraşı iyice gelmişti. Bir öğlen arası okulun bahçesinde sohbet ederken, okulumuz öğretim elemanlarına "bana bir berber tavsiye edin" dedi. Herkes berberini söyledi. Berberler Odası başkanı Yavuz Seven'de karar kılındı. Bir arkadaşımız kendisine eşlik etti. Geldiğinde herkes çok beğenmişti. Damat tıraşı gibiydi. Burada önemli olan bir kişiye sormadı. Berberi guruba buldurdu.

Program sona erdiğinde hocalarımız memnuniyet içinde Kastamonu yerli ürünlerinden de alarak ayrıldılar.

Sempozyumlar, Konferanslar, Halk Ozanları

19-21 Ekim 1988'de gerçekleştirilen "Türk Tarihinde ve Kültüründe Kastamonu" Sempozyumu, Kastamonu tarihi ve kültürüne çeşitli yönlerden ışık tutmuştur. 21 bildirinin sunulduğu Sempozyum kitap haline getirilmiştir.

9-11 Mayıs 1991'de yapılan Mustafa Necati Sempozyumu da kitap haline getirilmiştir. Önsözünü Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Reşat Genç'in yazdığı Sempozyumda 25 bildiri sunulmuştur. Mustafa Kemal'in güvendiği, Kuvayı Milliyede görev almış bir kişi olan Mustafa Necati, önce İmar İskan, sonra Adalet Bakanlığı yapmıştır. 1925-1929 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı yapmıştır. Harf Devrimi onun zamanında gerçekleşmiştir. Unutulmaz Millî Eğitim Bakanlarımızdandır. Mustafa Necati'nin yakınları da o Sempozyuma gelmişlerdir.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'nin, Atatürk Araştırma Merkezi tarafından 1998 yılında yayımlanan, "Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı, Mustafa Necati", adlı eseri de vardır.

Zaman zaman konferanslar da düzenlenmiştir. Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı ve sonradan Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığını da yapmış olan Prof. Dr. Reşat Genç'in Atatürk konusunda; (Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'nin yüksek lisans ve doktora hocasıdır.) Yine Yunus Emre örneği sevgi ve barış dilli, aydın ilahiyatçı Prof. Dr. İbrahim Agah Çubukcu'nun kendi alanında konferansları olmuştur. Prof. Dr. İbrahim Agah Çubukcu, döneminde televizyon programlarına da çıkardı. Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, kendilerinin sevgisini kazanmıştır. Zaman zaman ziyaretlerine gidip edindiklerini basın yoluyla da paylaşır.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Pırlaklardaki köy okulundan gelip kendisini yetiştiren, uyumunu sağlamak için öğretmen masasının dibinde kendisine yer verdiği, Gazipaşa İlkokulundaki öğretmeni Sayın Seniha İnan'ı hiç unutmaz. Zaman zaman basın yoluyla da kendisine yer verir. Seniha İnan tam bir İlkokul Öğretmeni modelidir. Sayın Seniha İnan, rahmetli eşim Suzan Tozan'ın da İlkokul öğretmeni imiş. Kendisi de övgü ile söz ederdi.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'nin elindeki kayıtlardan öğrendiğime göre; Halk Aşıkları 1983, 1985 ve 1989 da gelmiştir.

1983'te gelenler: Yaşar Reyhani, İlhami Demir, Şeref Taşlıova, Hacı Karakılçık.

1985'te gelenler: İlhami Demir, Şeref Taşlıova, Hacı Karakılçık.

1989'da gelenler: Yaşar Reyhani, Şeref Taşlıova, Erol Ergani, Kul Nuri

Ozanların gelişlerinden birinde, Sayın Eski'nin İstanbul Eğitim Enstitüsünden öğretmeni olan ünlü vatan şairi Sayın Orhan Şaik Gökay da gelmiş, okulumuz öğrenci ve öğretim elemanları kendilerini tanıma olanağı bulmuştur.

Anaokulu ve Şehit Şerife Bacı İlkokulu

Yine Sayın Eski'nin 1 Haziran 2020 tarihli Kastamonu Gazetesindeki veda yazısından anlıyoruz ki Eğitim Yüksekokulu bünyesinde Anaokulu 1983, Şehit Şerife Bacı İlkokulu da 1985'te açılmıştır. Şimdiki Dekanlık katında hizmet veren Anaokulu, başta personelin çocukları olmak üzere yakın çevreye de hizmet veriyordu. Anaokulu 1990'lı yıllarda kapansa da, Okul Öncesi Anabilim Dalının açıldığı 2000'li yıllarda tekrar açılmıştır. Şu anda da devam eden Uygulama Anaokulu, Üniversite yerleşkesindeki Anaokulu ile birlikte 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılından başlayarak bir protokolle Milli Eğitim Müdürlüğüne devredilmiştir.

Şehit Şerife Bacı İlkokulu, 1985'te Koruma Derneği aracılığıyla yaptırılmıştır. Binanın doğramalarını Ayancık Orman İşletmesinden aldık. Bu konuda bir işlem için okul şoförüyle Ayancık'a gittiğimi hatırlıyorum. Halil Dindar'ın Boyabatlı olması dolayısıyla okulun kiremitlerini almaya Boyabat'a birlikte gitmiştik. Bu bina, 1990'lı yılların başına kadar Şehit Şerife Bacı İlkokulu olarak hizmet vermiştir. Sonra taşınarak Ali Fuat Darendeli İlkokulu'yla sabah ve öğlen olarak hizmet vermiştir. İlkokulların, ilköğretim okullarına dönüştürülmesiyle, Rehabilitasyon Hastanesi üstünde yeni yapılan Şehit Şerife Bacı İlköğretim Okuluna taşınmıştır. 4+4+4 Eğitim Sisteminden sonra da Şehit Şerife Bacı Ortaokulu olarak hizmet vermektedir.

Eğitim Yüksekokulundaki Şehit Şerife Bacı İlkokulu binası daha sonra uzun yıllar Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi Yüksekokuluna derslik ve yönetim binası olarak hizmet verdi. 2006'da Kastamonu Üniversitesinin kurulması ile Kastamonu Üniversitesi Beden Eğitimi Yüksekokulu olarak yerleşkeye taşındı. Sonra bu binada Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitüleri açıldı. En son olarak da Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Uygulama Anaokulu olarak hizmet vermektedir.

İki Anı

Hüseyin Çavuş arkadaşımız, süregelen hastalığı nedeniyle bu armağan kitaba katılamadı. Ben kendisinden dinlediğim bir anı ile katılımını sağlamak istiyorum:

1970'li yıllarda Okul Müdürü Sayın Aytaç Açıklalın, bir öğretmenin tutumunu beğenmez. Öğretmen, müdürle karşılaşmasında kendine çekidüzen vermez. Ceketinin önü açıktır, büyük bir olasılıkla eli de cebindedir. Müdür, bu durumun düzelmesi için bir çözüm yolu bulur. Sık sık bu öğretmenle karşılaşmayı planlayarak; ceketinin önünü ilikler, kendine çekidüzen verir, nasılsınız ...Bey diye hatır sorar. Bir iki derken öğretmen bundan anlam çıkarmaya çalışır. Bu durumu müdür başyardımcısı olan Hüseyin Çavuş'la paylaşır. Çavuş da, sakın sen Müdüre karşı ceketinin önü açık, gelişigüzel davranmayasın, der.

Örnek alınabilecek bir anı da, benim İlkokul öğretmenim, sonra İlköğretim Müfettişim olan Sayın Hasan Yücel'den :

Yıl 1964 ya da 1965. Taşköprü'nün Y. köyünde öğretmenim. Sayın Hasan Yücel denetime geldi. Benim okulumdaki denetim bitti, ders saatleri de sona erdi. E... Köyüne gideceğiz. O zamanlar telefon vb. yok. Sayın Yücel, E.. köyüne müfettişin geleceğine ilişkin haber yollamamı istedi. İki öğrenciyi haber vermek üzere E.. köyüne gönderdik. E.. köyünde öğretmen lojmanına vardık. Öğretmen bizi pijamalı olarak karşıladı; buyurun hocam, dedi. Sayın Yücel; Yok gelmem, siz daha giyinmemişsiniz, dedi. Buyurun. Gelmem. Öğretmen içeri döndü; giyindi, kravatını taktı, tekrar buyur etti. Tamam, dedi ve girdik.

Alınacak dersi siz çıkarın.

Sonuç

Eğitim Enstitüsünden Eğitim Yüksekokuluna ve Eğitim Fakültesine geçiş, bir koşuşturmanın başlangıcıdır. Öğretim Programlarının geliştirilmesi gerekmıştır. Öğretim elemanlarımız, kendi dal derslerinin öğretim programlarını geliştirmek için seferber olmuşlardır. Aynı zamanda birçok arkadaşımız kendilerini geliştirmek için de okuldaki ders yüklerini azaltarak/dengi dal arkadaşlarına devrederek,

yüksek lisans ve doktora programlarına devam etmişlerdir. Böylece önce kurum içinden başlatılan akademik yükselme; yeni alınan elemanlar ve bunların yetiştirilmesiyle de Kastamonu Eğitim Fakültesinin doğması sağlanmıştır.

Değerli akademisyenlerimizin; Büyük Önder, Başöğretmenimiz Mustafa Kemal ATATÜRK'ün "Yaşamda en gerçek yol gösterici bilimdir." dediği aydınlık yolda ilerleyeceklerine; kendilerini iyi yetiştirip, iyi örnek olacaklarına; iyi insan, iyi yurttaş, iyi meslek insanı yetiştireceklerine inanıyorum.

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'ye sayılamayacak kadar çok eserleri ve hizmetleri için teşekkür ederken, bundan sonraki yaşamında da sağlık, mutluluk ve başarılar diliyorum.

BİR KÜLTÜR TARİHÇİSİ OLARAK DR. MUSTAFA ESKİ VE KİTAPLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Eyüp AKMAN¹

Selçuklular, Beylikler ve Osmanlı Dönemi'nde Kastamonu hep bir kültür merkezi olmuştur. Cumhuriyet Dönemi'nde de kültürel faaliyetler Kastamonu'da hız kesmemiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Kastamonu tarihini, edebiyatını araştıran bilim insanları sayıları az olsa da önemli hizmetlerde bulunmuşlardır. Bu cümleden, ilk aklımıza gelen isimler olarak Nasıh Güngör, Talat Mümtaz Yaman, Ahmet Gökoğlu, İhsan Ozanoğlu'nu sayabiliriz. İkinci nesil olarak adlandırabileceğimiz araştırmacılar olarak Fazıl Bayraktar, Nail Tan, Abdülkerim Abdülkadiroğlu en başta sayabileceğimiz isimlerdir. Bu isimlerden Nail Tan ve Fazıl Bayraktar'ın Kastamonu kültürü üzerine yaptığı çalışmaları kitap olarak neşredilmiştir (Calay 2019; Efeoğlu 2019), İşte Mustafa Eski de bu ikinci gruba dâhil olmaktadır.

Kastamonu'nun yetiştirdiği bazı şahsiyetler (Sofuzâde Tefvik Efendi, Ahmet Mahir Efendi vb.) üzerine araştırmalar yapılmıştır (Abdülkadiroğlu, 1997). Kastamonu Kütüğü'nü (Ozanoğlu, 1952) tamamlayabilmek için böyle kişi ve eser bazlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Bütün ömrünü Kastamonu kültürünü araştırmaya adanmış Mustafa Eski, öğrenim hayatına Türkçe öğretmenliği alanında başlamış, ihtisasını Tarih alanında tamamlamıştır. O, çalışmalarının çoğunu yerel tarih üzerine kurmuştur. Hoca, çok iyi farkındadır ki yerel tarih bilinmeden genel tarih yazılamaz. Özellikle Cumhuriyet tarihine yön veren Kastamonu tarihi, bütün ayrıntılarıyla gün yüzüne çıkarılmalıdır.

Mustafa Eski 25 kitap kaleme almış, 50'den fazla bilimsel makale ve bildiri yayımlamıştır. Kastamonu Gazetesi'nde her hafta da bir köşe yazısı çıkmaktadır. Bu köşe yazılarının çoğu, belli bir vesikaya dayanmakta, yani bilimseldir. Bu çalışmamızda Mustafa Eski'nin kitapları kısaca değerlendirilecektir.

Aşağıdaki eserlerinde Mustafa Eski, bazı şahıs ve konular üzerinde fazla durmuştur. Bu konular, Kastamonu'nun sosyal ve kültürel tarihini oluşturan (sağlık, sosyal hayat, ekonomi, edebiyat vb.) konulardır. Şahıslar olarak da çalışmalarını yoğunlaştırdığı isimler; Cumhuriyetin ilk adalet ve eğitim bakanı, İstiklal Mahkemesi üyesi Mustafa Necati, büyük edebiyatçı İsmail Habib Sevük, Hüsnü Açıksöz, Atatürk, İsmet İnönü, Mehmet Akif Ersoy, şâir ve edebiyat araştırmacısı Orhan Şaik Gökyay'dır.

¹ Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: eakman@kastamonu.edu.tr

Mustafa Necati, 1894-1929 yılları arasında yaşamış bir Osmanlı ve Cumhuriyet aydınıdır. Hukuk eğitimi almış, avukatlık ve öğretmenlik yapmıştır. Milli Mücadele'ye aktif olarak katılmış, daha sonra milletvekilliği ve bakanlık görevlerinde bulunmuştur. Kastamonu başta olmak üzere Amasya, Diyarbakır ve Şark İstiklal Mahkemesi'nde görev almıştır. Mustafa Necati aynı zamanda eğitimcidir. Köy okulları, köy öğretmen okulları, orta ve yüksek öğretmen okullarının kurulmasında onun fikirlerinden yararlanılmıştır. İşte böyle bir renkli kişiliği, isimdaşı Mustafa Eski yeniden gündeme getirmiş ve üzerinde başarılı çalışmalar yapmıştır.

İsmail Habip Sevük 1892-1954 yılları arasında yaşamıştır. Hukuk tahsili almıştır. 1913 yılında Kastamonu Sultânisi'ne edebiyat öğretmeni olarak atanmıştır. Burada Köroğlu Gazetesi'nin baş yazarlığını üstlenmiştir. Daha sonra Yeşil Ilgaz adıyla çıkmaya başlayan bu gazetede I. Dünya Savaşı ile ilgili konularda yazılar yazmıştır. 1919 yılında İzmir'e tayini çıkan İsmail Habip, 1920'de tekrar Kastamonu'ya gelir. Yeni çıkmaya başlayan Kastamonu Açıksöz gazetesinin baş yazarı olur. Edebiyat Tarihi ve Türk edebiyatı üzerine pek çok eseri bulunan İsmail Habip Sevük'ün Kastamonu yılları ve burada yazdığı yazıları, Mustafa Eski tarafından gün ışığına çıkarılmıştır.

Hüsnü Açıksöz, 1896-1839 yılları arasında yaşamıştır. Babasının vazifesinden dolayı Kastamonu'ya yerleşmişlerdir. Kastamonu Sultânisi'ne kayıt olduktan hemen sonra 1915 yılında askere gitmiştir. Askerden sonra Kastamonu'ya dönen Hüsnü Bey 1919 yılında tahsilini tamamlamıştır. Kastamonu Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti kurucuları arasında yer almıştır. Türkçe ve Tarih öğretmenliğinin yanında 1939 yılında Kastamonu milletvekili olarak seçilmiştir. Fakat onu unutulmaz kılan en önemli faaliyeti, 15 Haziran 1919 yılında çıkarmaya başladığı Açıksöz gazetesidir. Kastamonu basın tarihi ve kültürü için bu kadar önemli bir ismin yazıları, Mustafa Eski tarafından değerlendirilmiş ve unutulmaktan kurtarılmıştır.

Mustafa Eski'nin eserlerinin temel bilgi kaynağını Kastamonu yerel basını oluşturmaktadır. Kastamonu Vilayet Gazetesi, Açıksöz, Köroğlu, Yeşil Ilgaz, Nazikter Gazeteleri, Doğu Dergisi ve Gençlik Mecmuası bu kaynakların başında gelir. Osmanlı Türkçesiyle yayımlanmış olan bu gazete ve dergilerdeki yazılar, titizlikle Mustafa Eski tarafından günümüz alfabesine aktarılmıştır.

Mustafa Eski'nin makaleleri gibi kitapları da -ikisi hariç- hep tek yazarlıdır.

Aşağıda incelediğimiz kitapların başka bir hususiyeti de basım yerleridir. Bunların çoğunluğu Atatürk Araştırma Merkezi, Türk Tarih Kurumu, Kastamonu Valiliği yayınlarıdır.

Mustafa Eski'nin Kitapları

1- Kastamonu Halk Şâiri Âşık Yorgansız Hakkı Bayraktar, Ankara 1975

Eserde basım yerine ait bir bilgi yoktur. Kitap; önsöz, Âşık Yorgansız Hakkı Bayraktar'ın hayatı, edebî kişiliği, metinler, bibliyografya ve indeksten oluşmakta olup toplamda 174 sayfadır. Metinler kısmında âşığa ait 14 divan, 1 aruzlu semai, 1 müstezat, 47 koşma, 2 semai, 14 destan, 5 taşlama, 17 mani yer almaktadır.

Kastamonu âşık edebiyatı için öncü çalışmalardan biridir. Bu eserden hareketle Âşık Yorgansız Hakkı Bayraktar üzerine daha kapsamlı çalışmalar yapılmıştır (Şenel, 1997).

2- Millî Mücadele'de Mehmet Âkif Kastamonu'da, Ankara 1983

Ayyıldız Matbaasında basılan bu kitap; sözlük, Mehmet Âkif Ersoy'un Kastamonu Nasrullah Camisi'nde ve ilçelerde verdiği dört vaaz metni, bibliyografya ve indeksten oluşmaktadır. Eser 84 sayfadan ibarettir. Mehmet Âkif 19 Ekim 1920 tarihinde Kastamonu'ya gelmiş ve 24 Aralık 1920 tarihinde buradan ayrılmıştır.

3- İmtihan Veren Millete, İsmail Habib Sevük, Ankara 1989

İsmail Habib Sevük'ün 15 Mayıs 1923'te Kastamonu Lisesi'nde verdiği konferans, 22 Mayıs 1923 tarihinde "İmtihan Veren Millete" adıyla kitap halinde basılmıştır. Bu eser, Mustafa Eski tarafından günümüz alfabesine aktarılmış ve Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları arasından çıkmıştır ve 44 sayfadır.

4- Mustafa Necati Bey'in Kastamonu'daki Çalışmaları, Ankara 1990

Kitap, Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları arasından çıkmış ve Ayyıldız Matbaasında basılmıştır. Önsöz, giriş, 7 bölüm, sonuç, bibliyografya, ekler ve fotoğraflardan oluşmakta olup 250 sayfadır. Eserde Mustafa Necati'nin Kastamonu yılları, Açıksoz Gazetesindeki faaliyetleri, yaptığı konuşmalar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu eser, Mustafa Eski'nin Yüksel Lisans tezinden üretilmiştir.

5- Kastamonu Meşâhiri, Ankara 1990

Ünlü tarihçi İsmail Hakkı Uzunçarşılı 1921-22 yılları arasında Kastamonu Sultânisi'nde öğretmenlik yapmıştır. Bu yıllarda Açıksoz Gazetesinde 64 makale ve 52 şiir yayımlamıştır. Bu makale başlıklarının birinin adı "Kastamonu Meşâhiri" adını taşır. Bu makalelerde toplamda 23 kişi hakkında bilgi vermiştir. Mustafa Eski de bu 23 makaleyi günümüz alfabesine aktararak kitap halinde yayımlamıştır. Ayyıldız Matbaasında basılan eser, önsöz ve sözlükle beraber 112 sayfadır.

6- 31 Mart Olayı'nın Kastamonu'daki Yansımaları, Ankara 1991

Kitap, Ayyıldız Matbaasında basılmıştır. 75 sayfalık bu eserde 31 Mart Olayı'nın Kastamonu'daki yansımaları Kastamonu gazeteleri ve diğer kaynaklardan yararlanılarak etraflıca izah edilmiştir.

7- Kastamonu Basınında Milli Mücadele'nin Yankıları, Ankara 1995

Tür Tarih Kurumu yayınları arasından çıkan bu çalışma bibliyografya ve dizinle beraber 89 sayfadan oluşmaktadır. Eserde Milli Mücadele'nin başlamasından Büyük Taarruz'a kadar olan dönemdeki bütün olayların Kastamonu Basını'na nasıl yansıdığı, Kastamonu ve ilçelerinde yapılan faaliyetler ayrıntılı incelenmiştir.

8- İsmet İnönü'nün Kastamonu Gezileri, İstanbul 1995

128 sayfa olan ve Çağdaş yayınları arasında çıkan bu kitapta İsmet İnönü'nün 1938, 1949, 1958 yıllarında yaptığı üç gezi ayrıntılı olarak incelenmiş, İsmet İnönü'nün Kastamonu ve ilçelerde yaptığı faaliyetleri anlatılmıştır.

9- İsmail Habib Sevük'ün Açıksöz'deki Yazıları, 1921-1922, Ankara 1998

Atatürk Araştırma Merkezi yayınları arasında çıkan bu çalışmada, Kurtuluş Savaşı yıllarında Kastamonu Sultânisi'nde edebiyat öğretmenliği yapan İsmail Habib Sevük'ün Kastamonu Açıksöz Gazetesi'nde 1921-1922 yılları arasında yazdığı muhtelif konulardan oluşan 109 baş makale ve 68 fıkra metnine yer verilmiştir. Kitap; önsöz, metinler, makalelerin konularına göre dizilişi ve indeksten oluşmakta ve 254 sayfadır.

10- Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı Mustafa Necati, Ankara 1999

Mustafa Eski'nin Doktora tezinden üretilen bu eseri Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları arasından çıkmıştır. Kitap; giriş, altı bölüm, sonuç, kaynakça ve eklerden oluşmakta 210 sayfadan ibarettir. Kitabın her bölümünde Mustafa Necati'nin faaliyetleri, sosyal konulardaki düşünceleri irdelenmiştir.

Mustafa Necati'nin Cumhuriyet'in ilk yıllarında yaptığı hizmetleri anlatan çok kıymetli bir çalışmadır.

11- Kurtuluş Savaşında Yunanlılar ve Anadolu Rumları Üzerine Makaleler, Ankara 1999

İsmail Habib Sevük'ün Açıksöz Gazetesi'nde yazdığı yazıları daha evvelki çalışmasında bir araya getiren Mustafa Eski, bu kitabında o yazılardan seçme yaparak Yunanlılar ve Anadolu Rumları'ndan söz eden 27 makaleye yer vermiştir. Kitap, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları arasından çıkmıştır ve 130 sayfadır.

12- Kastamonu Valileri, 1838-2000, Ankara 2000

Kastamonu Valiliği İl Özel İdaresi yayınları arasından çıkan bu çalışmada 1838-2000 yılları arasında Kastamonu'da görev yapan valiler hakkında bilgi verilmiştir. Kitapta 95 valinin özgeçmişi ve yaptığı hizmetler ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Fotoğraflarla da desteklenen kitap 325 sayfadır.

13- Atatürk'ün Kastamonu Gezisi, Ankara 2002

Kitap; sunuş, önsöz, giriş, sekiz bölüm, bibliyografya, dizin ve fotoğraflardan oluşmaktadır. Eserde Atatürk'ün Kastamonu'yu ziyaret ettiği 23 Ağustos 1925 tarihinden itibaren Atatürk'ün Kastamonu'da yaptığı ziyaretler ve konuşmalar bütün yönleriyle ele alınmıştır. Mustafa Eski'nin bu eseri de Atatürk Araştırma Merkezi yayınları arasından çıkmıştır ve 101 sayfadır.

14- Kastamonu Bankası T.A.Ş, Ankara 2004

1924 yılında kurulan Türkiye İş Bankası'ndan sonra 1929 yılında Kastamonu-lu sermaye sahipleri bir araya gelerek Kastamonu Bankası T.A.Ş.'yi kurmuşlardır. Önder Matbaacılıkta yayımlanan bu eserde sözü geçen bankanın kuruluş aşamaları ve Kastamonu'daki bazı şirketlerden söz edilmiştir. Eser, dizin ve fotoğraflarla beraber 65 sayfadır.

15- Kastamonu Abdurrahman Paşa Lisesi Tarihi, Ankara 2005

Anadolu'da açılan ilk Sultânî (Lise)'lerden olan Abdurrahman Paşa Lisesi hakkında yazılan bu eser de Kastamonu Valiliği İl Özel İdaresi yayınları arasından çıkmıştır. Kitap; önsöz, giriş, on altı bölüm, kaynakça, indeks ve eklerden oluşmakta ve 296 sayfadır. Çalışmada, Abdurrahman Nureddin Paşa'nın Kastamonu Valiliği yılları, okulun tarihçesi, okulda görev yapan müdürler, öğretmenler, okulda yapılan törenler vb. ayrıntılı bir biçimde anlatılmıştır.

16- 20.Yüzyılda Kastamonu Kadınları, Ankara 2008

Önder Matbaacılıkta yayımlanan bu eserde; kızların eğitimi için açılan okullar, kadınların kurduğu dernekler, Milli Mücadele Dönemi'ndeki kadınlar, Cumhuriyet Dönemi'ndeki kadınlar, ilk kadın mitinginin 75. Yılı kutlamaları ve üst düzey Kastamonulu kadınlar üzerinde durulmuştur. Kitap, fotoğraflarla zenginleştirilmiş olup 168 sayfadır.

17- Hüsnü Açıksöz'ün Makaleleri, Ankara 2008

İlk sayısı 15 Haziran 1919 yılında Açıksöz Gazetesi'nin sahibi olan Hüsnü Açıksöz'ün Açıksöz, Doğrusöz, Kastamonu gazeteleri ile Ilgaz Dergisi'nde çıkan toplam 219 yazısını ihtiva eden bu kitap Kastamonu Valiliği İl Özel İdaresi yayınları arasından çıkmıştır ve indeks ve resimlerle beraber 391 sayfadır.

18- Selçuklu'dan Günümüze Kastamonu Eğitimine Genel Bir Bakış, Kastamonu 2008

M. Serhat Yılmaz ve Cevdet Yakupoğlu ile ortak hazırlanan bu çalışmada Selçuklu'dan günümüze Kastamonu Eğitim Tarihi altı bölümde ele alınmıştır. Valilik yayınları arasında çıkan bu çalışma bol fotoğraflarla desteklenmiş olup 46 sayfadır.

19- Kastamonu Basınında Yeşilay, İstanbul 2008

Daha sonra Yeşilay adını alacak olan Hilâl-i Ahdar Cemiyeti 5 Mart 1920 tarihinde kurulmuştur. Süreyya Erakman ile beraber hazırlanan bu kitapta, Yeşilay'ın Kastamonu faaliyetlerini içeren 54 makaleye yer verilmiştir. Eser 96 sayfadır.

20- İsmail Habib Sevük'ün Kastamonu Yılları, Kastamonu 2010

Kastamonu Özeller Matbaasında basılan kitapta İsmail Habib Sevük'ün hayatı ve konuşmaları ile Köroğlu, Yeşil Ilgaz ve Açıksöz Gazetesi'ndeki yazılarına yer verilmiştir. Eser, kaynaklar ve indeksle beraber 206 sayfadır.

21- Kastamonu Basınında Rumlar ve Ermeniler 1882-1922, Kastamonu 2012

Kitap bir giriş, yedi bölüm ve kaynaklardan oluşmaktadır ve 153 sayfadır. Kastamonu Özeller Matbaasında basılmıştır. Eserde 1882-1922 yılları arasında Kastamonulu Rum ve Ermenilerin bütün faaliyetleri yerel basın ışığında ele alınmıştır.

22- İmparatorluktan Cumhuriyet'e Kastamonu Ekonomisi 1880-1960, KAT-SO yay., Kastamonu 2016

Eserde Kastamonu Ticaret ve Sanayi Odasının kuruluşu, Kastamonu'da açılan banka şubeleri, Kastamonu'da kurulan şirketler, dernekler, kooperatifler, değirmenler ve hızarlar, 1926 İktisat Kongresi, Ziraat Kongresi, Taşköprü kendir fabrikası, İnebolu limanı ve demir yolu üzerinde durulmuştur. Kitap, kaynaklar, indeks ve eklerle beraber 186 sayfadır ve Kastamonu Özeller Matbaasında basılmıştır.

23- Orhan Şaik Gökyay, Konuşmalar-Mektuplar-Şiirler, Kastamonu 2016

Orhan Şaik Gökyay(1902-1994) hem şair² hem de iyi bir kültür ve edebiyat araştırmacısıdır. Çocukluk ve gençlik yılları Kastamonu'da geçmiştir. Bu çalışmasında Mustafa Eski, yakından tanıdığı Orhan Şaik Gökyay'ın Kastamonu'da yaptığı konuşmasına, söyleşisine, kendisine yazdığı mektuplara ve Açıksöz Gazetesi, Doğu Dergisi, Gençlik Mecmuası ve Nazikter Gazetesinde yayımlanan şiirlerine

² Orhan Şaik Gökyay'ın şiirleri "Bu Vatan Kimin" adlı kitapta toplanmıştır. Mustafa Eski'nin yayımladığı şiirlerden bazıları onun bu şiir külliyyatında bulunmamaktadır.

yer vermiştir. Eser; kaynaklar, indeks ve fotoğraflarla beraber 101 sayfadır ve Kastamonu Özeller Matbaasında basılmıştır.

24- Kastamonu Kütüphaneleri, Kastamonu 2017

58 sayfalık bu eserde Kastamonu kütüphaneleriyle ilgili araştırmalar, Kastamonu memleket kütüphanesinin yapımı, Kastamonu İl Halk Kütüphanesinde görev ve memurlar, Kastamonu Yazma Eser Kütüphanesi hakkında bilgi verilmiştir. Satır aralarında Kastamonu Medreselerinden de söz edilen çalışma, ekler ve fotoğraflarla desteklenmiştir. Kitap, Kastamonu Özeller Matbaasında basılmıştır.

25- Kastamonu Basınında Safranbolu, Karabük 2018

Safranbolu, 1927 yılına kadar Kastamonu'ya bağlı bir ilçe merkezidir. Safranbolu Kültür ve Turizm Vakfı yayınları arasında çıkan bu çalışmada, 1882-1926 yılları arasında Kastamonu'da çıkan Kastamonu Vilayet Gazetesi, Açıksöz Gazetesi ve Köroğlu Gazetesi taranarak Safranbolu ile ilgili bütün haber ve yazılar tespit edilmiş ve kitaba dahil edilmiştir. Kitapta yazılar eğitim, ekonomi, sağlık, sosyal gibi bölümlere ayrılmıştır. Eser; kaynaklar, indeks ve bol fotoğraflı eklerden ibarettir ve 242 sayfadır.

Tartışma ve Sonuç

Aydın olmanın en önemli olmazsa olmazlarından biri, kişinin yaşadığı toplumu tanıması ve anlamasıdır. Her birey, bir coğrafyada, bir toplumda yaşar. Bunların çoğunluğu sadece yaşar, pek çok değer farkında olmadan. Şâir Hayâlî'nin dediği gibi “*O mâhiler ki derya içredir deryâyı bilmezler*”. İşte Kastamonu da bir tarih, kültür deryasıdır. Bu zenginliğin farkında mıyız? Tıpkı şiirde geçen mâhiler (balıklar) gibi, çoğumuz yaşadığımız muhitin farkında değiliz. Fakat bazı isimler yaşadığı coğrafyanın ve muhitin farkındalar. Bunlardan biri de Mustafa Eski'dir.

Mustafa Eski hocamız bütün ömrünü, yaşadığı bu coğrafyanın tarihini, kültürünü araştırmaya ve anlatmaya harcadı. Hâla da bu çabası devam etmektedir. Zaman zaman yeise düşse de yılmamaktadır. Çünkü o, yeise/ümitsizliğe düşmenin kötü bir şey olduğunu bilmektedir. Bu durumu Mehmet Akif, Nasrullah Kürsüsü'nde verdiği son vaazında da hatırlatmıştı. Mustafa Eski hoca, “Milli Mücadele'de Mehmet Âkif Kastamonu'da” adlı kitabında bu vaaza yer vermiştir.

Mustafa Eski asla yılmadı, çalıştı, üretti. Çünkü o gerçek bir münevverdir, aydındır. Aydının vazifesi yılmadan çalışmak, halkı aydınlatmaktır.

Mustafa Eski'nin yukarıda ele aldığımız 25 kitabı, özelden Kastamonu, genelde Türkiye kültür araştırmaları için büyük önem taşımaktadır. Hocanın makale ve kitaplarında edebiyattan, tarihe pek çok konu tartışılmıştır. Özellikle Kastamonu

yerel basını, tâbir-i câizse didik didik taranmış, tozlu sayfalardan gün ışığına pek çok bilgi, hoca sayesinde çıkmıştır.

Hocanın yetiştirdiği talebeler ve mesai arkadaşları olan bizler, hocanın çalışma azim ve kararlılığını aynen almalı, bir aydın olarak yılmadan, yorulmadan bilimin ışığında çalışmalarımızı sürdürmeliyiz.

Son söz olarak, Mustafa Eski'nin bütün çalışmalarının bir an önce ayrıntılı bir biçimde ele alınarak hoca hakkında lisans üstü düzeyde tez/ler yapılmasını temenni ediyorum.

Kaynakça

- Abdülkadiroğlu, A. (1997). *Kültürümüzden esintiler*. Ankara: Akademi Kitabevi.
- Calay, P. (2019). *Fazıl Bayraktar'ın eserlerinde halk kültürü unsurları*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Efeoğlu, S. (2019). *Nail Tan'ın Kastamonu kültürü üzerine çalışmaları, biyografi ve açıklamalı bibliyografya*. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.
- Gökyay, O. Ş. (2002). *Bu vatan kimin/şairler*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ozanoğlu, İ. (1952). *Kastamonu kütüğü*. İstanbul: Şirketi Mürettebiye Basımevi.
- Şenel, S. (1997). *Kastamonulu Âşık Yorgansız Hakkı Çavuş*. İstanbul: Kastamonu Kalkınma Vakfı Yayınları.

KASTAMONU KÜLTÜRÜNÜN YAŞATILMASINDA 1997-2003 YILLARI ARASINDA VALİLİK TARAFINDAN YAPILAN ÇALIŞMALAR

Enis YETER¹

Giriş

Toplumları ayakta tutan ne ekonomik zenginlik ne de maddi gelişmedir. Bunlardan daha önemlisi o toplumun sahip olduğu kültürel değerlerin zenginliği ve onların yaşatılmasıdır. Gelişmiş ülkelerin temelinde de maddi ve ekonomik kalkınmanın yanında kültürel ve sanatsal zenginlik yer almaktadır. Diliyle, mimari- siyle, güzel sanatlarıyla, müziğiyle, el sanatlarıyla, yöresel yemeği ile, kısacası halk kültürü ile.

Kuşkusuz bir toplum için en önemli unsur refah ve huzur kavramlarıdır. Ancak buna ulaşmak için sadece maddi ve ekonomik kalkınma yeterli değildir. Sanat ve kültürel değerlerin önemsenip yüceltildiği ve insanların kullanımına sunulduğu ortamın da yaratılması gerekir. Toplumumuzda ise bunun önemi yadsınmış ve adeta yok varsayılmıştır. İl yerel yönetimlerinin önemi ise burada ortaya çıkmaktadır ve yapılan çalışmalar hem toplumun huzur ve mutluluğuna hem de maddi gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda valiliklerin genel olarak uygulamalarından söz etmek gerekir.

Valiliklerin Genel Olarak Uygulamaları

Valilikler kendilerine bağlı bir yerel yönetim birimi olan il özel idareleri yoluyla, iş hanı, lojman, özel idare binası gibi verimsiz ve faydasız alanlara harcadıkları kaynaklar ile, yöre kültürünün korunması ve yaşatılmasında önemli çalışmalar yapabilirlerdi. Örneğin; Ulus semtinde Ankara İl Özel İdaresi inşa ettiği iş hanlarıyla, çarşılarla, alışveriş merkezleriyle hem tarihi dokuyu bozmuş, hem de kaynağı verimsiz kullanmıştır. O kaynaklarla Ankara Kalesini, etrafındaki Ankara Evlerini kültür ve turizme kazandırabilir, el sanatlarını geliştirebilirdi. Ayrıca nesli hemen hemen tükenen Ankara keçisinin üretimini artırılabilirdi.

Aynı şekilde İstanbul gibi üç imparatorluğa başkentlik yapmış bir kentin il özel idaresi kaynağını tarihi eserlerin ayağa kaldırılması yerine örneğin 1990'lı yıllarda Bakırköy'de iş hanı yapmaya aktarmıştır. Daha sonraki yıllarda da gereken ilgi yine gösterilmemiş ve il özel idaresi büyükşehir belediyesine devredilmiştir. Daha kötüsü 1970'li yıllarda Sultanahmet semtinde Yerebatan Sarayının üstüne

¹ Dr., Kastamonu Eski Valisi, E-posta:enyeter@gmail.com

hiçbir endişe duymadan il özel idaresi hizmet binası, il genel meclisi salonu, misafirhane inşa etmiştir. Bu vizyonsuzluk mudur, vurdumduymazlık mıdır, bilinmez!

Tüm illerde geniş bir araştırma yapılsa görülecektir ki, birçok valilik tarihi kamu yapılarını anlamsız yere yıktırarak yerine betonarme binalar inşa etmişlerdir. Bunun savunulacak bir yanı yoktur. Tarih ve kültür bilincinin eksikliğinden başka bir neden ne olabilir? Bu bakımdan il özel idarelerinin yaptığı değil, yapmadığı ya da yanlış yaptığı hizmetleri irdelemek gerekir. Halk kültürüne, yöresel değerlere yönelik hizmetlerin göz ardı edildiği bir anlayıştan kurtulmak, dolayısıyla gelişmeyi ve kalkınmayı sadece betona yatırım yapmak olarak gören zihniyeti değiştirmek gerekir. Tabi burada bizim yasa koruyucunun düştüğü bir yanılgıyı da belirtmekte yarar var. Bu yanılgı, il özel idarelerini birçok hizmette olduğu gibi kültür hizmetlerinde de belediye sınırları dışında tutmaktır. Aynı yanılgı, 2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanununda değişiklik yapılmasına dair 5226 sayılı Yasada ve 5302 sayılı İl Özel İdaresi Yasasında da tekrarlanmıştır.

İl özel idarelerinin bünyesinde kurulacak proje büroları ve sertifikalı yapı ustalarını yetiştirecek eğitim biriminin, belediye ve mücavir sınırlar dışında yetkili olacağı, 5226 sayılı Yasa değişikliğinde belirtilmiştir. Eğer bir belediye kültür konularına ilgisiz ise, belediye proje ve restorasyon ekibini yetiştirecek birimi kuramıyorsa, il özel idaresini bundan uzak tutmak, ne derece doğrudur? Nitekim Kastamonu'da il özel idaresi tarafından kurulan restorasyon merkezinin ağırlıklı çalışması, şehir merkezindeki yapılara yönelik olmuştur.

Kastamonu Valiliğinin Öncülüğünde ve Etkinliğinde 1997-2003 Yılları Arasında Gerçekleştirilen Kültürel Değerlerin Korunarak Yaşatılması Çalışmaları

Kastamonu'da kültürel değerlerin yaşatılması kapsamında; tarihi binaların restore edilerek onlara fonksiyon verilmesi, el dokumalarının canlandırılması, yöresel müziğin, folklorun ve yöresel yemeklerin sahiplenilmesi ve geleneklerin korunması gibi çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalara daha yakından bakalım: Tüm ile yayılmış, kale, kaya mezarı, camii ve külliye, medrese, han, hamam, köprü ve konaklar ile Kastamonu, genel bir SİT alanı niteliğindedir. İl merkezinde 358, diğer ilçelerde 643 olmak üzere toplam 1001 adet tarihi ev ve konak mevcuttur.

Valilik görevine başladıktan sonra her sabah Vali Konağından çıkıp Hükümet konağına gitmeden önce şehirde iki konak gezilip, hem konaklar tanınmış hem de ev sahipleri ile çay, kahve içilerek konakların hikayesi dinlenmiştir (Bölükbaşı, 2018). Valilikçe yapılan çalışmaları, Tablo 1'de belirtilmektedir.

Tablo 1. Kastamonu İlinde Yer Alan Konaklara ya da Yapılara Yönelik Valilikçe Yapılan Çalışmalar

No	Satın Alınan ya da Kamuya Ait Olan Konağın Adı	Hangi Kurum Tarafından Onarıldığı	Konağın Satın Alınma Tarihi	Restorasyon Başlama Tarihi	Restorasyon Bitiş Tarihi ya da Açılış Tarihi	Konağın ya da Yapının Restorasyon Amacı	Konağın ya da Yapının Şu Anki Kullanım Şekli
1	Merkez Sirkeli Konağı	İl Özel İdaresi	31.12.1997	10.4.1998	3.6.2000	Otel-Restoran	Halk Eğitim Merkezi Atölyesi
2	Daday Redif Kışlası	Diyanet Vakfı	6.2.1998	14.2.2001	2002	Kültür Merkezi	İlçe Müftülük Binası
3	Abdurrahman Paşa Lisesi eski Lojman Konağı	Kastamonu Sanayici ve İş Adamları Derneği	Kendi mülkü	15.4.1998	2001	Müze	Boş
4	75.Yıl Cumhuriyet Evi	Valilik Kutlama Komitesi	13.8.1998	31.8.1998	29.10.1998	75.Yıl. Cumhuriyet Müzesi	Boş
5	Konyalı Konağı	Merkez Köylere Hiz.Götür. Bir.	1.10.1998	11.6.1999	31.8.1999	Yerel Gündem 21 Mahalle Evi	AB Proje Merkezi
6	Mazlumcular Konağı	Kastamonu Kalkınma Vakfı	21.10.1998	13.5.1999	30.6.2000	Hekim Evi	Otel/Restoran
7	Sepetçioğlu Konağı	Valilik İl Özel İdaresi	Kendi mülkü	25.11.1998	26.9.2000	Eğitim (Eğitim Gönüllüleri Vakfı)	Sağlık Birimi
8	Yakuppağa Külliyesi	Vakıflar Gn. Md-İl Özel İdare	Kendi mülkü	15.12.1998	6.7.2007	Külliye	Külliye
9	Kırkodalı Konağı	Valilik İl Özel İdaresi	10.7.1999	12.8.2002	10.15.2003	Turistik Tesis	Eğitim Birimi (Bahçeşehir Kolej)
10	Eflanili Konağı	Valilik Çevre Vakfı	15.10.1999	15.12.1999	12.5.2001	Yöresel Yemek Restorantı	Yöresel Yemek Restorantı
11	Tahir Efendi Konağı	Valilik İl Özel İdaresi	23.11.1999	10.4.2001	24.6.2002	Osmanlı Sanat Evi	Boş

12	El San. Teşhir Mer.	İl Özel İdaresi/El San Ens.	Kendi mülkü	30.6.2000	12.5.2001	El Sanatları Teşhir Yeri	El Sanatları teşhiri
13	İnebolu Türk Ocağı	Valilik İl Özel İdaresi	Tahsis	22.6.2000	5.8.2006	İstiklal Yolu Müzesi	İstiklal Yolu Müzesi
14	Toprakçılar Konakları	Kastamonu Kalkınma Vakfı	26.7.2000	9.4.2001	22.1.2004	Turistik Tesis	Otel/Restoran
15	Münire Medresesi	Valilik İl Özel İdaresi	28.9.2000	15.7.2002	15.7.2002	El Sanatları Çarşısı	El Sanatları Çarşısı
16	Pınarbaşı Paşa Konağı	Pınarbaşı Köylere Hiz. G. Bir.	14.4.2001	10.5.2001	10.3.2002	Eko - Turizm Merkezi	Turistik Tesis
17	Memleket Kütüphanesi	Valilik İl Özel İdaresi	Kendi mülkü	18.6.2002	24.11.2002	Resim ve Fotoğraf Müzesi	El Yazma Eserler Müzesi
18	İnebolu Karakol Binası	İnebolu Köy Hiz Götürme Bir	Tahsis	5.5.2001	20.11.2001	Kültür Merkezi	Boş
19	Abana Hacıveli Konağı	Valilik İl Özel İdaresi	Tahsis	10.5.2001	10.10.2001	Turistik Tesis	Turistik Tesis
20	Abdülhakhamit Konağı	Valilik İl Özel İdaresi	18.10.2001	7.8.2002	2003	Eğitim Birimi	İlçe Kütüphanesi
21	Bahlar Konağı	Kastamonu Kalkınma Vakfı	23.10.2001	Başlanmadı		Sanat Evi	Boş
22	Ellezler Konağı	Valilik Sos Yard. Ve Day. Vakfı	29.11.2001	16.9.2002	22.1.2004	El Dokumaları Müzesi	Yedam merkezi
23	Uğurlu Konağı	Kastamonu Kalkınma Vakfı	29.10.2002	2007	20.12.2009	Turistik Tesis	Otel/Restoran
24	Hisarardı Konağı	Valilik İl Özel İdaresi	15.7.2002	21.8.2002	2003	Eğitim Birimi	Turizm Eğitim Merkez
25	Zencirlioğlu Konağı	Milli Parklar İdaresi	10.9.2002	14.9.2006	17.2.2012	Küre Dağları Milli Park Merkezi	Mimarlar Odası Merkezi
26	Çifte Hamam	Valilik İl Özel İdaresi		2008	2012	Hamam Müzesi	Boş

27	Mimar Vedat Tek Mer	Valilik Çevre Vakfı	Tahsis	2000	1.7.2001	Anı,Sanat, Restorasyon Merkezi	Kültür ve Sanat Merkezi
28	Kent Tarihi Müzesi	Valilik İl Özel İdaresi	Tahsis	2002	29.10.2002	Kent Tarihi Müzesi	Boş
29	Merkez KAYA ME-ZARLARI	Valilik İl Özel idaresi	8.10.2001	20.4.2002	1.8.2002	Kaya Mezarları ve Parkı	Kaya Mezarları ve Parkı
30	Doğa ve Kültür Köyü	Valilik İl Özel İdaresi	Tahsis/Orman idaresi	2002	Devam ediyor	Açık Hava Müzesi/ Turistik Tesis	Açık Hava Müzesi/ Turistik Tesis
31	Toklutepe Botanik Parkı	Valilik İl Özel İdaresi	Kendi mülkü	1.5.2001	Devam ediyor	Botanik Parkı/Gömele, Serender vs.	Botanik Parkı/ Gömele, Serender
32	Toklutepe Orhun Anıtı	Valilik İl Özel İdaresi/TİKA	Kendi mülkü	1.5.2001	1.7.2001	Orhun Anıtı Örneği	Orhun Anıtı Örneği
33	Kurşunlu Han	Vakıflar Gn.Md. Lüğü	Kendi mülkü	2003	23.8.2008	Turistik Tesis	Turistik Tesis
34	Kasaba Köyü Mahmutbey Camii Çevre Düzenlemesi	Vakıflar/ İl Özel İdaresi	Kendi mülkü	15.10.2000	30.8.2001	Çevre düzenlemesi ve Konuk Evi	Çevre Düzenlemesi ve Konuk Evi
35	Eski Halkevi(Halk Eğitim Mer.)	Milli Eğitim Md.lüğü/ İl Özel İd.	Kendi mülkü	3.9.2001	23.4.2002	Halk Eğitim Merkezi	Halk Eğitim Merkezi
36	Topçuoğlu Konağı	Türk Diyanet Vakfı (TDV)	Kendi mülkü	20.4.2003	20.4.2006	TDV/Kütüphane/Okuma Salonu	TDV/Kütüphane/Okuma Salonu

Kaynak: Yeter, 2002

Tablo 1'de görüldüğü üzere, konak yada yapıların satın alınması ya da kamuya ait olduğu hangi kurum tarafından onarıldığı, satın alınma tarihi, konaklara ya da yapılara ait restorasyonların başlama, bitiş ve açılış tarihleri, restorasyonun amacı ile konakların ya da yapıların günümüzdeki kullanım şekillerine yönelik bilgiler yer almaktadır. Yapılan birkaç çalışmaya ait detaylı bilgiler vermek gerekirse;

“Sirkeli Konağı” 1997 yılının sonlarında il özel idare müdürlüğünce satın alınarak, restore edilmiş ve otel ve restoran olarak hizmet vermek üzere kiraya verilmiştir. Turizme açılan ilk konak hüviyetini taşımaktadır.

Cumhuriyetin 75. yılı kutlamaları çerçevesinde Kutlama Komitesince bir tarihi ev satın alınarak onarılmış ve müze haline getirilmiştir. Atatürk'ün Kastamonu gezisindeki fotoğrafları ve bazı objeler burada sergilenmiştir.

1998 yılı Şubat ayında, Yerel Gündem 21 Sempozyumu düzenlenmiş ve il özel idare müdürlüğü tarafından yerel gündem çalışmaları başlatılmıştır. Hizmet binası olarak tarihi bir mekan düşünülmüş ve Avrupa Birliği Komisyonunun mali desteğiyle Konyalı Konağı satın alınmıştır. İl Özel İdare Müdürlüğüne onarımı yapılarak, Yerel Gündem 21 Mahalle Evi olarak 1999 yılı Ekim ayında hizmete girmiştir. Aynı zamanda çevre eğitim hizmeti de burada verilmiştir. Yerel Gündem 21 Projesi, Türkiye'nin küresel nitelikli uluslararası yükümlülüklerini yerine getirmede yerel düzeyde başarılı bir uygulama örneği olarak değerlendirilmektedir (Mengi ve Algan, 2003, s. 250). Kastamonu Valiliği il özel idaresi bu bağlamda ilk uygulayıcı olmuş ve bir konağı mekan olarak hizmete sunduğu için bir taşla iki kuş vurmuştur.

Hükümet Konağının arka yanındaki "Mazlumcular Konağı", başkanı Vali olan Kastamonu Kalkınma Vakfı (KKV) tarafından satın alınarak, onarımı yapılmıştır. Hekim Evi olarak hizmet vermiştir.

İl Özel İdaresine ait "Sepetçioğlu Konağı"nın onarımına 1998 yılında başlanmış olup, 2001 yılında tamamlanmıştır. Türk Eğitim Gönüllüleri Vakfına tahsis edilmiştir. Eğitim hizmeti sunmuştur.

Gazi Paşa ilköğretim okulu arkasındaki "Eflanili Konağı", Sağlık Vakfınca satın alınarak Valiliğimize devredilmiştir. Kastamonu Valiliği Çevre Vakfınca onarımı yapılmıştır. Kastamonu geleneksel yemekleri sunulmuştur.

İlin tarih bakımından en eski olduğu kabul edilen, ahşap, alçı ve vitray işçiliği ile nadir yapılarından biri olan Tahir Efendi Konağı, 1999 yılı Kasım ayında il özel idare müdürlüğü tarafından satın alınarak turizm faaliyetlerinde kullanılmak üzere Turizm Bakanlığına tahsis edilmiştir. 2002 yılında hizmete girmiştir.

İl Özel İdaresine ait Restorasyon Merkezine uygun olup kömür deposu ve kömür dağıtım amaçlı kullanılan bir tesis, Kastamonu Valiliği Çevre Koruma Vakfına tahsis edilerek, burada Mimar Vedat TEK Anı Sanat Restorasyon Merkezi açılmıştır. Bu merkeze il özel idaresi personel, araç, gereç, malzeme yardımı yapmıştır. Böylece gerek projelendirme süreci hızlanmış ve maliyet düşürülmüş, gerekse yapım restorasyon çalışmaları süratli, sağlıklı ve ucuz bir nitelik almıştır. Köy ustaları burada istihdam edilerek yanlarına gençler verilmiş böylece alaylı mektebli karışımı bir atölye vücuda getirilmiştir. Osmanlı dönemindeki tamir ambarlarının fonksiyonunu görmüştür. Bu Merkez bir anlamda 2863 sayılı Yasaya 2004 yılında 5226 sayılı Yasayla eklenen madde ile, büyükşehir belediyelerinde, il

özel idarelerinde (Valilik) ve Kültür ve Turizm Bakanlığınca izin verilen belediyelerde kurulması öngörülen Koruma Uygulama ve Denetleme Bürolarının (KU-DEB) öncüsü olmuştur.

Öğrenci yurdu olarak kullanılan Münire Medresesi, Vakıflar Genel Müdürlüğünden kiralanarak El Sanatları Çarşısı olarak il özel idaresince restore edilmiş 22 ayrı el sanatına tahsis edilmiştir. (Oyma, dokuma, hat, ebru, antika, sepet, helva, bakır, cilt vs.). Ayrıca bahçe bölümünde sosyal amaçlı kullanılmak üzere oluşturulan kafe Sakatlar Derneğine verilmiştir.

M.Ö. 700. yıldan kalan kaya mezarlarının önündeki evler özel idarece kamulaştırılarak park haline getirilmiş, çevre tanzimi yapılmıştır.

Toprakçılar Konakları, KKV tarafından satın alınarak onarılmış ve turistik tesis olarak hizmete açılmıştır. Uzun süre otel ve restoran olarak başarılı bir hizmet vermiştir.

1506 yılında Nasrullah Kadı tarafından yaptırılan Nasrullah Camii önündeki şadırvan, il özel idare müdürlüğü tarafından onarılmıştır. Şehir içinden geçen Karaçomak deresinin üzerindeki Nasrullah Köprüsünün onarımı ise Karayolları Bölge Müdürlüğüne yapılmıştır.

Diğer taraftan ilde, Vakıflar Genel Müdürlüğüne ait 268 adet eser bulunmaktadır. Bunlardan birisi de şehre hakim tepe üzerinde ve tarihi dokunun yoğunlaştığı Akmescit Mahallesindeki “Kırkodalı” diye tabir edilen ve 1977 yılından beri metruk halde bulunan tarihi yapıdır. Bu binanın Valiliğimizce onarılarak Kültür ve Sanat Merkezi haline getirilmesi için il özel idare müdürlüğüne tahsis işlemi Vakıflar Genel Müdürlüğüne yapılmıştır. Binanın rölöve ve restorasyon projeleri Ankara Üniversitesi Kastamonu Meslek Yüksek Okulu inşaat bölümü tarafından hazırlanmıştır. 2003 yılında onarımı tamamlanmıştır. Halen eğitim birimi olarak kullanılmaktadır.

Vakıflar Genel Müdürlüğüne ait 1460 yılında Candaroğlu İsmail Bey tarafından yaptırılan Kurşunlu Han bizzat Valiliğin girişimiyle depo olarak kullanılırken boşalttırılmıştır. Kurşunlu Han ve 1469 yılında Kastamonu Valiliği döneminde Cem Sultan tarafından yaptırılan “Cem Sultan Bedesteni” nin Restore yap-işlet-devret modeliyle turizme kazandırılması için Vakıflar tarafından ihale edilmiştir. Özellikle Kurşunlu Han kentin konaklama ve restoran ihtiyacını otantik tarzda karşılamada büyük bir memnuniyet sağlamıştır.

Yine Vakıflar Genel Müdürlüğüne ait olan dört yüz yıllık “Yakuppağa Külliyesi” nin onarımına başlanması için 2002 ve 2003 yıllarında il özel idare müdürlüğü bütçesinden 500 milyar lira civarında ödenek verilmiştir. Vakıflar Genel Müdürlüğüne de mali yönden desteklenen onarım işi 2007 yılında tamamlanmıştır.

Kasaba köyündeki 700 yıllık çivisiz, üç katlı “Mahmutbey Cami” yanında geleneksel mimaride bir sosyal tesis, il özel idaresi tarafından inşa edilmiş ve çevre tanzimi yapılmıştır.

Hükümet Konağının zemin katı il özel idaresi imkanlarıyla “Kent Tarihi Müzesi” olarak düzenlenmiş ve 2002 yılında açılmıştır. Türkiye’de açılan ilk kent tarihi müzesidir.

1925 yılında Atatürk’ün de ziyaret ettiği Memleket Kütüphanesi, il özel idaresi personel yemekhanesi olarak kullanılmakta iken, boşaltılmıştır. Bu tarihi bina il özel idaresi tarafından restore edilerek mümkün olduğu ölçüde eski haline getirilerek, Resim ve Fotoğraf Müzesi olarak 24 Aralık 2002 tarihinde hizmete girmiştir. Kültür Bakanlığı Genel Müdürlerinden Nail Tan tarafından 120 orijinal resim tablosu buraya bağışlanmış ve daimi sergi olarak teşhir edilmiştir.

1937 yılında Vali Avni DOĞAN tarafından temeli atılan ve 6 Aralık 1938 tarihinde dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İNÖNÜ tarafından ilk yurt gezisi kapsamında açılan eski Halkevi binası kullanılamaz halde iken, il özel idare müdürlüğü tarafından onarılarak, 23 Nisan 2002 tarihinde Çocuk ve Ulusal Egemenlik Bayramında “Viyana Esintileri” opereti ile tekrar hizmete sunulmuştur.

İlçe kütüphanesinde bulunan 5000 civarındaki el yazması eserin bilgisayar ortamına alınması için özel idarece en son teknik donanım satın alınmış ve bu konu ile ilgili görevlendirme yapılmıştır.

İlde bulunan ve koruma altındaki yapıların envanterinin çıkarılarak bilgi bankası oluşturulması çalışması başlatılmıştır. Tüm eserlerin yer büyüklüğü, mülkiyet durumu, özellikleri, varsa restitüsyon, rölöve ve restorasyon projeleri ile fotoğrafı bilgisayar ortamına alınmaktadır. Ayrıca bu eserlerin cephelerine, koruma altında olduklarını gösteren levhalar asılmıştır.

Valilik tarafından resim sergilerinin açılması teşvik edilmiştir.

Kültürel değerlerin öğrencilerimize ve insanımıza tanıtılması için çaba sarf edilmiştir. Bu amaçla İl Özel İdare Müdürlüğüne 2000 yılında 30 kişilik bir otobüs satın alınarak eğitim ve öğretim yılında her gün iki sınıfa üçer saatlik gezi programı yapılmıştır. Üç yıl içerisinde yirmi bin öğrenciye rehber eşliğinde tanıtım yapılmıştır. Bu program dışında vatandaşa da ücretsiz gezi düzenlenmiştir. Böylece insanlar yöresel kültürleriyle tanışmış, kentlerinin zenginliğini görmüş ve ona bağlanmış oldular. Önünden geçip gittikleri ve umursamadıkları eski konakların nasıl birer şaheser olduklarını fark etmişlerdir.

Aslında koruma kültürünün toplumun tüm kesimlerine yönelik olarak eğitim sürecinin içine alınması önemlidir. Kamu yöneticilerinden siyasi kadrolara,

bürokrasideki görevlilerden işçi sınıfına, gençlere ve kısacası herkese bu bilinç verilmelidir (Yeter, 2008, s. 414).

Kastamonu halk müziğinin derlenerek yaşatılması ve tanıtılması için il özel idare müdürlüğünün finansıyla üç bölümlük takım halinde 9000 adet kaset ve 3000 adet CD otantik tarzda hazırlanmış ve ücretsiz dağıtılmıştır.

Yine özel idare müdürlüğünün maddi katkısıyla altı okulda yöresel Sepetçi-oğlu, altı okulda ise değişik diğer bölgeler folklor elbiseleri hazırlanmış ve okullara verilmiştir.

Halk müziği ve sanat müziği korolarına maddi destek sağlanmıştır.

Yöresel yemek yarışması düzenlenmiş ve yöresel yemeklerin yeni nesillere sevdirmesi ve öğretilmesi teşvik edilmiştir.

Köy yaşantısının tanıtılması ve köy turizminin başlatılması için, Küre ilçesinin Belören köyü Açık Hava Müzesi yaşanan bir köy olarak seçilmiştir. Bu köyün, yol, su, kanalizasyon, telefon, WC ve kadastro gibi alt yapı çalışmaları tamamlanmış olup, konaklama üniteleri yapılmıştır. Eski köy yaşamının canlandırıldığı, açık hava köy müzesi şeklinde, bir oluşum hedeflenmiştir.

Kastamonu'ya on kilometre mesafede Kadıdağı mevkiinde maliyeden yüz dönüm yer il özel idaresine tahsis ettirilerek, Doğa ve Kültür Köyü-Açık Hava Müzesi kurulmasına başlanmıştır. Değişik mimarideki evler/konaklar, su hızarı, su değirmeni, hamam, han, camii, ambar, serender, kule, çeşme gibi eserlerin bir kısmı buraya köylerden taşınmış, bir kısmı da yeniden ama özgün mimarisinde yapılmıştır.

İl Özel İdaresine ait Toklutepe ormanında Botanik Parkı kurulmuş, binlerce bitki türü burada ekilmiş, aynı alanda bağ evi, çoban evi, fırın, çeşme, serender, kuyu, ambar gibi eski yapılara yer verilmiştir. Orhun Anıtının bir örneği TİKA tarafından buraya hediye edilmiştir.

Harabe halindeki Çifte Hamam il özel idaresi tarafından kamulaştırılarak onarılmış ve Hamam Müzesi olarak projelendirilmiştir.

Şeyh Şabanı Veli Külliyesi yolundaki Uğurlu Konağı Kastamonu Kalkınma Vakfı tarafından turistik tesis yapılmak üzere satın alınmıştır. Daha sonra Kastamonu turizmine büyük katkı sağlayan bir işletmeye dönüşmüştür. Halen de bu hizmeti gayretle ve heyecanla sürdürmektedir.

Kastamonu'da 1997-2003 yılları arasında kapsamlı restorasyon çalışmaları yapılmıştır. Restore edilen konakların işlev değişikliğine gidilerek yaşamını sürdürmesi, anıtsal ve sivil mimari yapıların belgelenerek bilgi bankasına işlenmesi, restorasyon ustalığı biriminin kurulması, geleneksel yapıların sökülerek parçaları-

nın kullanımının önüne geçilmesi ve her ilçede kaymakamlık tarafından en az bir konağın restore edilmesiyle çalışmalar güçlendirilmiştir (Özbek, 2019, s. 115-116).

Tarihi yapıların onarılması ve yaşatılması çalışmaları yanında, Kastamonu kültüründe önemli bir yer tutan el dokumaları yeniden canlandırılmıştır. 1940'lı yıllara kadar 35000 dokuma tezgahının olduğu bilinmektedir. 1996 yılında il merkezinde Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfınca başlatılan bu çalışmalar, son iki yılda diğer ilçelere de yaygınlaştırılmış ve tezgah sayısı artırılmıştır. Böylece hem kültürel bir değer ortaya çıkarılmakta, hem de ev ekonomisine katkı sağlanmış olmaktadır. İpek dokumacılığa geçilmiştir.

“Ellezler Konağı”, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfınca satın alınarak onarılmış ve El Dokumaları Müzesi olarak hizmete 2003 yılında girmiştir.

El dokuması gibi ahşap oymacılığı da Kastamonu'nun geçmişinde önemli bir faaliyet olarak ortaya çıkmaktadır. Tarım Bakanlığına bağlı El Sanatları Eğitim Merkezindeki eğitim 1999 yılında iki yıla çıkarılarak, oymacılık ve restorasyon konusuna ağırlık verilmiştir. İl özel idaresinin ve DPT'nin maddi desteği ve El Sanatları Eğitim Merkezinin usta ve işçilik katkısı ile, eski konak mimarisinde yeni bir El Sanatları Teşhir Merkezi inşa edilmiş olup, Mayıs 2001 tarihinde hizmete girmiştir. Esasen Valilik olarak Merkezin çalışmalarına ayrı bir önem verilmiştir. “El Sanatları Eğitim Merkezinden bahsederken bu konuda nadide bir yeri olan Kastamonu Araştırma Enstitümüzden bahsetmemek mümkün olmadığı gibi, Kastamonu Valimiz Sayın Enis Yeter'den bahsetmemek de mümkün olmaz. Çünkü Kastamonu Valiliğinin teşvik ve destekleri teşekkürle geçiştirilemeyecek büyüklükte olmuştur” (Sağlamöz, 2003, s. 97).

Devrekani ilçesindeki Kınık bölgesindeki Hitit döneminin önemli merkezinde kazı çalışmalarına maddi destek verilmiş ve değerli eserler gün yüzüne çıkarılmıştır. Bunlar Kastamonu Müzesinde teşhire sığamayacak kadar çok sayıda (Çınaroğlu, 2002, s. 29).

Bunun yanında, il genelinde, Köylerin Yenilenmesi Programı geliştirilmiştir. Bu Program çerçevesinde yöresel ve tarihi özelliklerini koruyan, şehir yaşantısına karşı kendi değerlerini muhafaza eden Hizmet Götürme Birlikleri faal hale getirilmiş, bütçe imkanı tanınmış ve diğer yatırımcı dairelerle koordineli olarak, kırsal alana önemli hizmetler götürülmüştür. Ülke genelinde 2005 yılında uygulanan Köydes projesinin öncüsü olmuştur. Ayrıca 2001, 2002 ve 2003 yıllarında onar köy toplam otuz köy Merkez Cazibe Köy olarak seçilmiş ve alt yapı tesisleri yanında sosyal, ekonomik ve kültürel hizmetler sunulmuştur.

3 Haziran 2000 tarihinde Kastamonu Valiliğinin öncülüğünde ve ev sahipliğinde, İçişleri Bakanlığı, Çekül, Mimarlar Odası ve Marmara ve Boğazları Beledi-

yeler Birliği ile ortaklaşa Kastamonu'da, "Kültürel Değerlerin Korunmasında Yerel Yönetimlerin Rolü ve Sorumluluğu" konulu bir sempozyum düzenlenmiştir. Sempozyum sonucunda yayınlanan Kastamonu Kültür Bildirgesi, önemli ilkeler, ortaya koymaktadır. Şu cümlesini belirtmekte yarar var : "Kastamonu'da başlatılan süreç, herhangi bir koruma kampanyası değil, 2000'leri kimlikli, kültür değerlerine yabancılaşmayan ve uygarlık sürecinde geçmişin tüm birikimlerinden güç alarak daha ileriye ulaşma hedefini kucaklamış bir ülke ve toplum olma yürüyüşüdür. Bu yürüyüşe herkesin katılmasını bekliyoruz..." (Kastamonu Bildirgesi, 2000, s. 74).

Bu çağrıya uyarak bir buçuk ay sonra Bursa'da Tarihi Kentler Birliği kurulmuştur. Başka bir ifadeyle Kastamonu'da gerçekleştirilen Sempozyum ve arkasından yayınlanan Bildirge, Tarihi Kentler Birliğinin düşünsel temelini oluşturmuştur.

Bütün bunların yanında yayın hizmetine de önem verilmiş ve kültürel kapsamda şu kitaplar valilik tarafından yayınlanmıştır.

1. Kastamonu Eski Eserleri, Mehmed Behçed, (Kastamonu Asar-ı Kadimesi), Yayına Hazırlayan: Musa S. Cihangir, 1998.
2. Kastamonu Valileri (1838-2000), Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, 2000.
3. "Kültürel Değerlerin Korunmasında Yerel Yönetimlerin Rolü ve Sorumluluğu" ve "Yerel Gündem 21 Bilgilendirme Sempozyumu" 2000.
4. Kastamonu Birinci Kültür Sempozyumu Bildirileri, 2001.
5. Koruma Kültürü ve Kastamonu, 2002.
6. Atatürk'ün Kastamonu Ziyareti, Şapka ve Kıyafet İnkılabı, 2002.

Bu kitaplardan Kastamonu Valileri kitabı Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski tarafından büyük ve özverili bir araştırma sonucunda kaleme alınmış olup belki de Türkiye'de bu açıdan bir ilki oluşturmaktaydı. Osmanlı döneminden yani 1838 yılından itibaren benim görevde olduğum ve kitabın yayınlandığı 2000 yılına kadar ki valilerin hayat hikayelerini, hizmetlerini ve bazı eski valilerin görüşlerini içeren bu kitap bir kaynak eser niteliğindedir. Kitabın amacı yüz altmış yılı aşan bir zaman diliminde Kastamonu ilinde görev yapan valilerin biyografilerini ve hizmetlerini belgesel haline getirmek ve gelecek nesillere aktarmaktır. Yazarın kitabın önsözünde belirttiği gibi, Kastamonu'nun tanıtımına katkı sağlaması da düşünülmüştür. Kitapta Kastamonu Valileri, Osmanlı, Milli Mücadele ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere üç ana bölümde incelenmiştir. İçlerinde Sırrı Paşa, Enis Paşa ve Süleyman Nazif gibi Valilerin de bulunduğu Osmanlı Döneminden 53, Milli Mücadele Döneminden 8 ve Cumhuriyet döneminden ise 35 Valiyi kapsayan bu çalışma için Mustafa Eski herhangi bir telif ücreti almamıştır.

Bu dönemde Kastamonu Valiliği olarak çalışmalarda her seviyedeki vatandaşlarla samimi münasebetler içinde olunmuş, devlet-vatandaş kaynaşmasında devleti temsil eden kişi sıfatıyla Vali halk kesimlerinin teveccühünü kazanmıştır (Eski, 2000, s. 247).

Sonuç

Türkiye’de her ilin yöresel kültürünün yaşatılması konusunda büyük bir ihmal yaşanmıştır. Ekonomik büyümenin korumaya öncelenmesi anlayışı ağır basmış ve bunun da etkisiyle kültür ve doğa değerleri gereği gibi korunamamıştır (Keleş, 2006, s. 742). Özellikle son yetmiş yılda köyden kente göçün de hızlanmasıyla, telafi edilemeyecek tahribatlar göz önüne alındığında, “ ihmal “ kelimesi hafif kalmaktadır. Bu konudaki esas misyonun da merkezi hükümet yanında, valilikler, yerel yönetimler ve sivil toplum örgütlerine düştüğünü söylemek yanlış olmayacaktır. Atatürk’ün 10.yıl Nutku okunduğunda, görülecektir ki ana tema kültürün ve güzel sanatların önemidir. “Milli kültürümüzü muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracağız” cümlesi bu nutkun en can alıcı ifadesidir (AKM, 1990, s. 114).

Valinin hem merkezi idarenin taşradaki en üst yöneticisi olması, devleti ve hükümeti ilinde temsil etmesi, hem de bir yerel yönetim birimi olan il özel idaresinin yönetiminden sorumlu olması nedeniyle kültür konularında etkinlik sağlama olanağına sahiptir. Ayrıca Valinin başkanı olduğu bazı vakıflar kaynaklarını yörenin kültür hazinesine katkı sağlama yönünde kullanabilirler. Ancak hemen eklemek gerekir ki, 30 Mart 2014 Mahalli İdareler Seçimleri ile birlikte büyükşehir belediyesi statüsüne geçen 30 ilde il özel idaresi kaldırılarak ona ait görev ve yetkiler büyükşehir belediye başkanlığına geçmiştir. Ama büyükşehir statüsünde olmayan elli ilde valilerin parasal ve yetkisel imkanı halen vardır ve rasyonel şekilde kullanıldığı takdirde var olan potansiyel harekete geçirilerek turizm yoluyla yörenin ekonomik ve sosyal zenginliğine önemli katkı sağlanacaktır. Kaldı ki Vali, merkezi idarenin taşradaki en üst yöneticisi olarak zaten güçlü bir konuma sahiptir ve yeterli erk içeren bir statüyü muhafaza etmektedir. Yeter ki yönetici yöre kültürünün önemini kavrasın ve bunu geliştirme ve yaşatma konusunda heyecan duysun. Bu bağlamda 1997-2003 yılları arasında Kastamonu’da gerçekleştirilen ve yukarıda anlatılan çalışmalar, kültürel değerlerin kazanımında, istendiğinde ve gayret edildiğinde neler yapılabileceğinin bariz bir örneğini oluşturmuştur.

Kastamonu’nun zengin tarih ve kültür dokusunun, ilin ekonomik ve sosyal gelişmesinde çok büyük bir potansiyel olduğu bir gerçektir. Kültürel değerlere sahip çıkmanın manevi hazzı yanında, özellikle turizme olan katkısı nedeniyle zenginleşmede de önemli bir rol oynayacağına şüphe yoktur. Bu bakımdan, toplumun tüm bireylerinin, evrensel kültür disiplini içinde tarih ve kültür mirasına sahip

çıkarak, yöresinin sosyal ve ekonomik kalkınmasında bu önemli kaynaktan yararlanması gerekir.

Unutmamak gerekir ki bu miras, sadece o yöre insanının değil, bütün insanlığın hakkıdır. Çünkü nasıl ki bir Türk insanı Almanya'nın Dresden ya da Nürnberg kentindeki Altstadt'ı (eski şehir dokusu) zevkle ve hayranlıkla geziyorsa, bir Alman da Kastamonu'nun ya da Safranbolu'nun tarihi yapılarını aynı heyecanla gezecektir. Bu düşüncüyü dünyadaki tüm eski kentlerin korunmuş tarihi miras unsurlarına ve tüm ulusların kültür bilincine sahip yurttaşlarına yaygınlaştırmak mümkündür.

Kaynakça

- Atatürk Kültür Merkezi. (1990). *Atatürk'ün kültür ve medeniyet konusundaki sözleri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Bölükbaş F. (2018, 18 Temmuz). Şehri yoktan var eden Vali, Nasrullah Gazetesi, s. 6.
- Çınaroğlu, A. (2002). Kastamonu'nun Anadolu arkeolojisindeki önemi. *Koruma kültürü ve Kastamonu* içinde (s. 26-29). Kastamonu: Valiliği yayını.
- Eski, M. (2019, 24 Şubat). Eski valimiz ile sohbet, Kastamonu Gazetesi, s. 2.
- Eski, M. (2000). Kastamonu valileri, Ankara: Kastamonu Valiliği Yayını.
- İki Tarihi Kastamonu Konağı Turizmin Hizmetine Sunuldu. (2004, 23 Ocak). http://www.yapi.com.tr/haberler/iki-tarihi-kastamonu-konagi-turizmin-hizmetine-sunuldu_8750.html adresinden erişilmiştir.
- Kastamonu Uğurlu Konağına Kavuştu. (2009, 21 Aralık). <https://www.turizminsensi.com/haber/kastamonu-ugurlu-konagina-kavustu-5351.htm> adresinden erişilmiştir.
- Kastamonu Bildirgesi (2000). Kültürel Değerlerin Korunmasında Yerel Yönetimlerin Rolü ve Sorumluluğu Sempozyumu, Kastamonu Valiliği Yayını.
- Keleş R. (2006). *Kentleşme politikası* (9. bs). Ankara: İmge Kitapevi.
- Mengi, A. ve Algan N. (2003). *Küreselleşme ve yerelleşme çağında bölgesel sürdürülebilir gelişme*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Özbek. N. (2019). *Geçmişten geleceğe yaşam dünyaları ve mekanlar- Kastamonu deneyimi*. İstanbul: YEM Yayını.
- Sağlamöz, K. (2003). Tarım ve Köyişleri Bakanlığında el sanatları çalışmaları ve müzelenmesi. M. Öcal Oğuz ve Tuba S. Özkan. (Yay. Haz.). *Türkiye'de halkbilimi müzeciliği ve sorunları sempozyum bildiriler kitabı* içinde (s. 33-38). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tan, N. (2000). *Atatürk ve Türk halk kültürü*. Ankara: Folklor Araştırma Yayınları.
- Yeter, E. (2008). *Kentsel gelişme ve kültür değerleri*. İstanbul: Tarihi Kentler Birliği Yayını.
- Yeter, E. (2002). Kültürel değerlerin yaşatılmasında Kastamonu deneyimi. *Koruma kültürü ve Kastamonu* içinde (s. 39-45). Kastamonu: Kastamonu Valiliği Yayını.

KÜTÜPHANE DUVARLARI

Mustafa AFACAN¹

“Faruk Nafiz Çamlıbel” denildiğinde akla nasıl “Han duvarları” gelirse apan-sız, Mustafa Eski’yi layıkıyla tarif edecek iki kelime ise “Kütüphane duvarları” olur olsa olsa...

Çamlıbel’in “Han duvarları” boyunca yolculuğu 3 gün sürdü, Eski bir ömürdür “Kütüphane duvarları” hattında yürüyor.

Büyük bir şevkle...

Yaşamını kitapların sayfa aralarına sarıp sarmaladı.

Usanmadı...

Gün sektirmede.

Kütüphanede kelime aramak, samanlıkta iğne aramaktan zordur işin ehline...

Mustafa Eski misali titiz işçiler, göz nuruyla yıkar rafları.

(Yunus misali dalar sulara harflerin peşinde...

Yunus misali pişer kelimelerin ateşinde.)

“Mustafa Eski”...

Soy ismine mi aldandı bilinmez, “eski” demeyelim de, “geçmiş” zamanı “geleceğe” taşımanın uslanmaz emekçisi oldu.

“Bugün”, saatler yahut dakikalar sonra elbet bitecek, ecelli vakit ne de olsa...

O, eserlerini “gelecek” zamana yazdı, uçsuz bucaksız bir ovaya saldı atlarını.

Yeryüzü durdukça...

“Eski”den bir plak çalacak gök kubbede.

¹ Gazeteci, Kastamonu Gazetesi, E-posta: afacan037@gmail.com

Tazeliği her dem garanti yazılar onunkiler...

Emeğin ateşinde dem bulduğu için.

Dünü yazdı..

Yarından seda buldu.

Kastamonu'yu yazdı...

Türkiye'yi okuttu.

Ayrıntıyı yazdı...

Tümevardı.

“Olan biten” neyse o kadarını yükledi...

Ne bir eksik, ne bir fazla.

Kelimeleri ne eğdi, ne de büktü...

Suyun yolunu değiştirmenin peşine düşmedi.

Elbet “taraf” oldu...

Bilimin ve namusun safındaydı.

Nereden bakarsanız bakın aynı fotoğraf görünüyor...

Mustafa Eski önde, her kelimesini ustalıklarla üst üste koyarak inşa ettiği bilgi dağı arkada.

“Kütüphane duvarları” dediysem...

Mustafa Eski'nin o güleç, babacan, güvenli, sevecen bedeninin içi kütüphane.

4. BÖLÜM

ANI YAZILARI

MUSTAFA ESKİ

Münevver KAYKANACI¹

Meslek hayatımda önemli bir yeri olan Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski 47 yıl birlikte çalıştığım ve kendisi ile gurur duyduğum bir meslektaşımıdır. Anılarımızdan çok kişiliği hakkındaki görüşümü belirtmek isterim.

1970-1975 yıllarında Kastamonu Kız İlk Öğretmen Okulunda Eğitim Şefi olarak görev yapmakta olduğum sıralarda, Mustafa Eski ile 1973 yılında birlikte çalışmaya başladık. 1974-1978 yıllarında müdür başyardımcılığı görevini üstlendiği sırada okulda genç ve çalışkan bir öğretim kadrosu vardı. Mustafa Eski'nin arkadaşları yönetme ve işbirliği yapmada güven sağlayan tutumuyla tüm öğretmenlerle birlikte uyumlu ve verimli bir şekilde çalışmakta iken 1980 öncesi okullarda çok zor günler yaşanmaya başladı. Öğretmen yetiştiren okulların programlarında ve öğretmen kadrolarında değişiklikler oluyor, birçok okul kapanıyordu. Bu karışıklıklar içinde Mustafa Eski'nin liderliği ve gayreti sayesinde 1982'de Kastamonu Eğitim Enstitüsü kapatılmaktan kurtuldu ve okul Eğitim Enstitüsü daha sonra da Eğitim Yüksek Okulu adını aldı. 14 Şubat 1980 tarihinden 1991 yılının sonuna kadar Eğitim Yüksek Okulu Müdürlüğü görevini üstlenen Mustafa Eski, Okulun Eğitim Fakültesi yolunda olduğunu görüyordu ve bu öngörü ile gelişmekte olan okula uyum sağlayabilmek için eğitimimizin yetersiz kalacağını belirtti. Kendimizi geliştirmek için bizleri motive etti. Bu nedenle okulda İngilizce kursu da açtı. Moralimizi yükseltmek için öğretmenlere önderlik ederek kültürel etkinlikler, geziler düzenledi. Müdürümüzün haklı olduğuna inanmıştık ve sınavlara girdik, kazandık. Fakat yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin derse devam zorunluluğu vardı. Bunun yanında okulda gece nöbetleri ve öğretmen olarak bize ihtiyaç olduğundan uzun süreli izin almamız mümkün değildi. Problemi çözmek için sınavları kazanan arkadaşlarımıza destek vermek üzere, ders programında düzenleme yaparak derslerimizi ve nöbetlerimizi üç güne sığdırdı. Geride kalan üç gün bu öğretmenleri görevli izinli sayarak, yüksek lisans ve doktora eğitimi için öğretime devamımızı sağladı. Her hafta Ankara'ya gidiyorduk. Sabah 5 arabası ile gidip 8'de derse katılıyorduk. Tezlerimizi yazmak için Milli Kütüphane'de ve sahada çalışıyorduk. Bilgisayarı da yeni öğrenmiştik. Müdürümüz kendisi de olağanüstü çalıştı. Böylece diplomalarımızı aldık. Bizleri öyle motive etmiş, öyle destek olmuştu ki tüm bu yoğunluk bize zor gelmiyordu. O dönemde çekirdek kadro deniyordu. Bize bu enerjiyi veren liderimiz Mustafa Eski bencil olup kendini düşünme yerine, arkadaşlarını da geliştirmeyi amaçlayan bir tutum gösterdi. Gazi Üniversitesi

¹ Emekli Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta:munevverkaykanaci@gmail.com

Rektörlüğüne ve öğretim üyelerine Kastamonu'yu tanıtıcı etkinlikler düzenleyerek Kastamonu'nun Gazi Üniversitesi için araştırma yapılacak birçok yönünün bulunduğuna dikkat çekti. Okulumuz önce Gazi Üniversitesine bağlandı ve Eğitim Fakültesi oldu. Sonra da 1996 yılında Kastamonu Üniversitesi olarak gelişmeye devam etti. Kastamonu'nun bir üniversite kazanmasında emeği çok büyüktür.

Mustafa Eskiencil olmayan ileriye gören çalışkan bir liderdir. Başka öncülükleri de vardır. Birkaçını şöyle sıralayabilirim.

Staj okulu olabilir düşüncesi ile okul bünyesinde okul öncesi eğitim okulu açtı.

Kurtuluş savaşı sırasında dünyaya sesini duyurabilen ilk kadın mitingini hafızalara yerleştirdi. Şerife Bacı ve Halime Çavuş'u yazıları ile tanıttı.

Türk Üniversiteli Kadınlar Derneği'nin Kurulması için bizleri teşvik ederek derneğin kurulmasını sağladı.

Mustafa Eski ileri görüşlü biri olup, lider yapılıdır fakat övünmeyi sevmez.

Öğrencilerini de daha fazla eğitim almaları için teşvik ediyordu.

Günümüzde yerel gazetede yazılar yazmaya devam ediyor.

Yazmış olduğu kitapları ve makaleleri ile de bilim adamı olmanın hakkını verdi. Bundan sonra da çalışmalarına devam edeceğini biliyorum. O Kastamonu'nun gurur duyduğu bir evladıdır. Saygılarımı sunuyorum.

BİR DOST, BİR ARKADAŞ VE MESLEKTAŞ OLARAK MUSTAFA ESKİ

Ayşegül YILMAZ¹

17 Ağustos 1978 tarihinde Kastamonu Öğretmen Okulu'na Valilik isteği ile İngilizce öğretmeni olarak atandım. Göreve başladığımda okulda öğrenim gören öğrenciler öğretmen okullarının son öğrencileri idi. Bu öğrencilerden son sınıfta olanlar Bolu Öğretmen Okulu'na gönderilmişti. 1975-1976 Eğitim-Öğretim yılında şu andaki Eğitim Fakültesi'ne, Eğitim Enstitüsü olarak öğrenci almaya başlamışlardı. 15 ilköğretmen okulu bünyesinde ve deneme niteliğinde Eğitim Enstitülerine sınıf öğretmenliği bölümleri açılmıştı. Ben stajyer öğretmen olduğum için bir süre Kastamonu merkezde bulunan Ticaret Lisesi ve 23 Ağustos Ortaokulu'nda görev yaptım ve sonrasında stajyerliğim kalktı. 23 Ağustos Ortaokulu'nda İngilizce öğretmeni olarak çalışırken, Kastamonu Eğitim Enstitüsü müdürü Sayın Mustafa Eski 1981 yılında bana, rahmetli Emin Baydil hocaya ve Türkçe öğretmeni Hüseyin Anbarlı'ya Kastamonu Eğitim Enstitüsü'nde görev yapmamız için öneride bulundu. Eşim ve ben ilk başta biraz tereddüt ettik. Bunun birkaç nedeni vardı. Her şeyden önce yeni mezundum ve çok gençtim. Daha ötesi, yetişkin öğrencilerle birlikte çalışma konusunda hiç deneyimim yoktu. Biraz üzerinde düşündükten sonra tekrar tayin olduğum okuluma geri dönmemin daha iyi olacağına karar verdim. Sayın Mustafa Eski'ye benim tekrar ilk atandığım okula dönmeme vesile olduğu için her zaman minnettar olmuşumdur.

Mustafa Eski'ye ikinci minnettarlığım da 1987 İzmir Buca Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Yüksekokulu'na lisans tamamlamak için gitmemi desteklemesidir. Babaannem Rüveyde Şadan Güner öğretmenliğe 1917'de başlamıştır. Kendisi Cumhuriyet öncesinin olduğu kadar Cumhuriyet döneminin de ilk kadın öğretmenlerindendir. Mustafa Eski babaannemi okulda düzenlenen öğretmenler günü etkinliklerine sık sık davet etmiştir. Ancak rahmetli, sevgili babaannem sağlık koşulları nedeniyle bu toplantılara katılamamıştır. Mustafa Eski babaannemle ilgili yerel gazetelere yazılar yazarak onun tanınırlığını sağlamış, ona olan saygı ve değeri de ortaya koymuştur. Kendisine bunun için de minnettarım. Ben aslında Kastamonu öğretmen okulunu parasız yatılı olarak kazanmıştım, fakat öğretmen olmak istemediğimden İstanbul Üsküdar Türk Kız Koleji'ne gitmiştim. Her ne kadar öğretmen olmayı istemesem de ilerleyen yıllarda yine de öğretmen oldum. Şu an için bundan asla pişman olduğumu söylemem. Cumhuriyetimizin ilk kadın öğretmenlerinden olan babaannenin torunu olmak ve bayrağı taşımak benim çok anlamlıdır.

¹ Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: ayilmaz@kastamonu.edu.tr

Biz o günlerde müdürümüz Sayın Mustafa Eski, Münevver Kaykanacı, Birsen Çokgürses, Emel Aydın, Asuman Eski, Kadriye Bay, İsmail Eski, Hüseyin Ambarlı, Hüseyin Torun, İbrahim Tozan, Sait Uysal, Hüseyin Çavuş, Servet Gümüş, rahmetli Emin Baydil, Safizer Karaman, Emin Uğunlu, Tülin Uğunlu, Mehmet Doğru, Muharrem Avcı, Ersin Ören, Selahattin Bekar, Faruk Karayakaya, rahmetli Sefa Doğan ve diğer arkadaşlar bir uyum içinde çalıştık. Şimdi o yılları ve eski mesai arkadaşlarımı özlem ve saygı ile anıyorum. Mustafa Eski okulumuz için pek çok şey yapmıştır. Bunlardan biri de alanımla ilgili olduğu için belirtmeden edemeyeceğim yabancı dil laboratuvarını kurmuş olmasıdır. Bu sayede ben uzun yıllar okulun tek İngilizce öğretmeni olarak dil laboratuvarında öğrencilerle karşılıklı konuşarak ders yaptım.

Sayın Mustafa Eski'nin okulumuzun bu günlere gelmesinde çok emeği vardır. Mustafa Eski'ye Fakültemize, bilime ve şehrimize yapmış olduğu değerli katkılardan dolayı çok teşekkür ediyorum.

DR. MUSTAFA ESKİ HOCAM İLE ANILARIM

İlyas OKAN¹

Kastamonu insanın hayatında unutamayacağı mutlu olduğu, arkadaşları, dostları ve öğrencileri ile dolu dolu tam 13 yıl geçirdiği bir yer. Yıl 1985 ilk görev yerim Beden Eğitimi ve Spor Öğretim görevlisi olarak Kastamonu Eğitim Yüksek Okulu. Aynı zamanda Kastamonu Spor'da futbol yaşantıma devam ediyorum. Müdürümüz Mustafa Eski hocam her konuda yardımcı oluyor ve destekliyordu. Kastamonu Spor'daki futbol yaşantıma son verdikten sonra okulumuz öğrencilerinden oluşan iyi bir futbol takımı kurduk. Müdürümüz Mustafa Eski hocamın ne gerekiyorsa yap talimatı ile kolları sıvadım ve antrenmanlara başladık. İlk yıl beraberlik ve mağlubiyet almadan birinci amatör kümeye çıktık, okulda güzel bir hava yakaladık her sene de şampiyonluğa koşan bir takım yarattık. Sporcular okulun yatak hanesinde kalıyor profesyonel bir takım gibi antrenmanlar aksatılmadan devam ediyordu. Bu arada Doğa Sporları ve İzcilik grubu kurduk ilk kampımızı da rahmetli Sefa Doğan hocamızın Subaşı köyündeki evinin bahçesinde kızlı ve erkekli 50 veya 60 kişilik bir sayıyla gerçekleştirdik. Mustafa Eski hocam izcilik faaliyetlerinden çok mutlu oldu ve bana "İlyas Bey okuldaki bütün öğrencilere bu faaliyeti yaptıralım" dedi ben de mutlulukla kabul ettim ve deniz kampı, dağ kampı, çevre gezileri gibi işi biraz daha büyüterek faaliyet alanımızı geliştirdik. Öğrencilerimiz de çok mutlu oluyor faaliyetlere maddi olarak masraf yapmadan katılıyorlardı. Masrafları okulumuz ve Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü tarafından karşılanıyordu. İki sene görev yapıp tekrar Ankara'ya dönerim diye geldiğim Kastamonu'da o kadar güzel günler yaşadım ki onlar beni ben onları sevdim derken 13 sene mutlu ve huzurlu bir şekilde geçti. Tabi ki bana bu desteği ve heyecanı yaratan desteğini her zaman yanımda hissederek güç aldığım Mustafa Eski müdürüm sayesinde oldu. Ayrıca Mustafa hocamın hoşuma giden ve takdir ettiğim çok çok güzel çalışmaları da olurdu çoğu insanın bilmediği ve görmediği, ben de tesadüfen şahit oldum. Yaz günüydü öğrenciler memleketlerine gitmiş okulda çalışan personelden başkası kalmamıştı. Yemekhaneye patlak dediğimiz bir sürü büyük naylon bidonlar alınmıştı. Ahçıya bunlar ne diye sorduğumda "turşu yapacağız" yanıtını aldım. İleriki tarihlerde de hareketlilik devam ediyor ve yine soruyorum aldığım cevap 'tarhana' oluyordu. Daha sonra öğrendim ki yapılan bu turşular ve tarhanalar kışın öğrencilere yemekhanede dağıtılıyordu. İşte Mustafa hocamın devletçi kimliğini orada ortaya koyduğunu kaç kişi bilirdi ve kaç kişi bu şekilde çalıştığı kuruma katkı sağlardı.

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, E-posta: ookan@gazi.edu.tr

Bir gün okula bir geyik yavrusu getirdiler adını da Elif koydular herkesin maskotu oldu. Daha sonra bir karaca yavrusu derken “Mustafa hocam buraya küçük bir hayvanat bahçesi kuralım” dedim “çok iyi olur” demesiyle Atatürk Orman Çiftliği’nden Tavus kuşları üç çeşit sülün cins tavuklar vs. getirerek güzel bir ortam yarattık. Okulumuzun içinde yine Mustafa hocamın önderliğinde kurulan uygulama okulu olan Şehit Şerife Bacı İlkokulu’nun öğrencilerine de güzel bir sürpriz oldu. Daha öncede Pekin ördekleri getirmiştik. İlkokulun teneffüs zili çaldığında bütün öğrenciler havuzun etrafına dolar eğlenip mutlu olurdu.

Mustafa Eski hocamla birbirimize sevgi saygı ile geçirdiğimiz güzel günlerimizin anısına...

KASTAMONU'YA ARMAĞAN

Cemil ÖZEL¹

Şehirde reel hayatın kısıtlı bir alana sıkıştığı, şimdilerde uzayıp giden Çengeller'den aşağısının neredeyse banliyöden sayıldığı yıllar...

12 Eylül darbesinin üzerinden üç dört ay geçmiş geçmemiş.

Sert zamanların travması yerini farklı travmalara bırakmış.

Kastamonu yine sessizce yeni bir uyum dönemi yaşamaya çalışıyor.

İşte o günlerden biri...

Belediye Caddesi'nin başlangıç kesiminde yer alan Otel Arslan'ın az ilerisinde, Eti Bank'ın yanı başındaki Gür Pasaj'ın iç bahçesinde yer alan Kastamonu gazetesinin dut dibine denk gelen bir göz bürosu...

1969'da Karadeniz adıyla ve "Kastamonu'ya borcumuz var" mesajlı başyazısıyla yayın hayatına başlayıp 74'ten itibaren Kastamonu adıyla yayın hayatını sürdüren gazetenin Yazı İşleri Müdürü Siyami Özel'in bir konuğu var.

Eğitim Enstitüsü'nün genç hocası Mustafa Eski...

İyi ki o gün gazeteye gelmiş ve iyi ki o gün her ne ise o konunun gazetede işlenebileceğini söylemiş sohbet içerisinde.

Ve iyi ki, bu görüşmeden kısa bir süre sonra aramızdan ayrılacak olan Siyami Özel, "Siz niye işlemiyorsunuz bu konuyu? Sizlerin de yazması gerek; Kastamonu'nun buna ihtiyacı var" demiş Hoca'ya.

İşte o günden bu yana, dile kolay neredeyse 40 yıldır bizim gazetede düzenli olarak yazıyor Mustafa Hoca.

Bir eğitimci, bir tarihçi, en önemlisi de sorumlu bir Kastamonulu olarak bilgilerini paylaşıyor, yaşadıkları şehrin yakın geçmişini hatırlatıyor, sorunlarını dile getiriyor.

Sessiz sedasız, gürültüsüz patırtısız, bilgece aktarıyor anlatmak, hatırlatmak istediklerini.

Büyük bir disiplinle, büyük bir sabırla...

Siyami Özel'in, "Sizlerin de yazması gerek; Kastamonu'nun buna ihtiyacı var" sözü nasıl bir tetikleme yaptıysa artık, Mustafa Hoca'nın yazma uğraşı gazeteyi taşıp geçti yıllarla birlikte.

¹ Yazı İşleri Müdürü, Kastamonu Gazetesi, E-posta: cemilozel@gmail.com

Uzunca süre müdürlüğünü de yaptığı okulundan arta kalan zamanlarında kütüphaneleri mesken tutan Mustafa Hoca, Kastamonu'nun yakın tarihine ışık tutan her biri değerinden değerli, Kastamonu için müthiş bir kaynakça oluşturan 25 kitabı üst üste dizdi ki, bu memlekete armağanıdır.

•••

Sayısının hesabını tutamadığımız gazete yazılarından biri var ki, anmadan geçemeyeceğim.

Yine sessiz sedasız, gürültüsüz patırtısız aktarılan bir bilgiyi içeriyordu o yazı.

“Gelecek yıl 75’inci yıldönümü olacak” diye bir hatırlatmada bulunuyordu yazısının girişinde Mustafa Hoca.

Neyin 75’inci yılı mı?

10 Aralık’ın.

İlk Türk Kadın Mitingi’nin 75’inci yılı.

Hoca’nın o yazısını hiç düşünmeden ve büyük bir heyecanla manşetimize taşıdık.

Mustafa Hoca iyi ki bu hatırlatmayı yapmış ve biz de iyi ki durumdan vazife çıkartmayı bilmişiz.

Türk kadınının Şerife Bacı’yla sembolleştiği Kastamonu, çok ama çok önemli, çok anlamlı olan o eylemin, 12 Aralık’ın gururunu her yıl yaşamaya devam ediyor- sa bunda en büyük paya sahip olan Mustafa Hoca’ya hem bunun için, hem her biri bu şehre bir şeyler katan, dününü hatırlatan, değerlerini unutturmeyen yazıları için ve hem de 40 yıldır Kastamonu’ya kazandırdığı eserler için minnet borçluyuz.

Kastamonu’ya borcunu fazlasıyla ödeyen bir yazara sahip olmanın gururunu gazetemize yaşattığı için ayrıca bir koca teşekkür de bizden sevgili Hocamıza.

•••

Kısa bir süre önce nokta koyduğu üniversitedeki görevi sonrasında emeklilik yaşamını nasıl geçirdiğini merak edenler için gerekli güzel haberi vererek noktalayalım.

Hoca’yı arayanlar kendisini Kastamonu Yazma Eserler Kütüphanesi’nde, ilk günkü heyecanına yılların bilgeliğini de katmış olarak yeni araştırmaların peşinde koşarken bulabilir.

Çalışmaya, araştırmaya, yazmaya devam Hocam; Kastamonu’nun buna ihtiyacı var.

VAN'DAN KASTAMONU'YA UZANAN BİR DOSTLUK ÖYKÜSÜ

Müzeyyen BUTTANRI¹

1972 Ekim'inde Van Kız İlköğretmen Okulu'na geldiğimde, o yıl benim de içinde bulunduğum on üç stajyer öğretmen atanmıştı. Okulda öğretmen mevcudu otuz kadardı. Ben bu kutsal mesleğe henüz kendimi layık bile görmüyordum. O nedenle iki ay kadar öğretmenler odasına girmedim, ders aralarında idare katının koridorunda zaman geçirdim.

Mustafa Hocam, bana oldukça uzun boylu, biraz sert görünüşlü, konuşmaya çekindiğim bir abi gibi göründünüz. Fark edemediğim günler çok çabuk geçmiş, siz çok geçmeden memleketiniz olan Kastamonu'ya tayin isteyip gitmiştiniz. Van'da ne evinize gittim, ne de ailenizi tanıdım. Böyle bir fırsat olmadı. Sadece bir isim vardı bende. Halil Bey ile evlendikten sonra sizin isminizi daha sık duymaya başladım evde. Zaman zaman telefon konuşmaları oldu. Halk edebiyatı üzerinde bazı kitap çalışmalarınızı bize de gönderdiğiniz için okudum. Çalışkan, mesleğine bağlı bir abi olarak kaldınız zihnimde.

Van'dan sonra Eskişehir'de Edebiyat öğretmeni olarak görev yaptım. Daha sonra kısmet oldu, Osmangazi Üniversitesinde Profesörlüğe kadar yükseldik. Sizin de Kastamonu'da Üniversiteye geçtiğinizi ve öğretim üyesi olduğunuzu memnuniyetle öğrenmiştik. Rıfat Ilgaz adına yapılan bir sempozyuma katılmak için Kastamonu'ya giderken Halil Bey: "Mustafa Eski Bey de orada, belki onu da görürsün." deyince sizinle yıllar sonra yeniden görüşme duygusu heyecanlandırdı beni. Sanki siz varsınız diye yalnız olmama rağmen güvende hissettim kendimi. Kastamonu'yu daha evvel hiç görmemiştim. Van'dan, ilk öğretmenliğimden kalan anıları tazelerdik belki de.

Kastamonu'ya vardığım akşam yemekte yanımda oturan Kastamonulu arkadaşlardan birine "Benim Van'dan arkadaşım Mustafa Eski buradaydı, tanıyor musunuz?" diye sorduğumda, "Hocam biraz evvel ayrıldı. Yan masada oturuyordu." dedi. Şaşırdım nasıl tanımadığıma. O arkadaş üzüldüğümü görünce "Ben telefon ederim Mustafa Bey'e." dedi. Telefonda on beş dakika sonra siz geldiniz. Gelir gelmez koşarak kucakladım sizi. Yatılı okullarda on yıl okumuş, arkadaşlarımızı bir anne, bir baba, bir kardeş gibi görmüştük. Sizi görünce de sıradan bir merhaba olmadı bu karşılaşma. Gerçekten çok sevindim. Yıllar öncesine gitti anılarım. Oturup sohbet ettik. Cuma'ya kadar sempozyum devam etti. Beni evinize götürdünüz. Kızınız İstanbul'da, oğlunuz yine aynı üniversitede çalışıyormuş. Onları Van'da hiç

¹ Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: muzeyyenbuttanri@gmail.com

görmemiştim. Eşiniz de çok sıcak karşıladı beni. Hiç yabancılamadık birbirimizi. Onunla sohbetler ettik, Kastamonu ekmeği yaptık. Evimde gibi hissettim kendimi. Sanki sizlerle yıllardır birlikte gibiydim. Bana: “Halil Beyi de çağıralım. Hafta sonunu birlikte geçirelim.” dediniz. Onu çağırdık. İdareciydi üniversitede. Cuma akşamı o da geldi. Sizinle geçen bir hafta sonunda sizleri de, Kastamonu’yu da iyice tanıdık. Çok güzel ağırladınız bizi. Pazar günü ayrıldığımızda tekrar görüşmek için sözleştik ama sizler de bizler de çalıştığımız için tekrar görüşmek uzun yıllar mümkün olmadı.

Vandın mezun öğrencilerimizin yıllık toplantıları başladığında heyecanlandık tekrar sizlerle görüşeceğimiz için. Öyle de oldu. Çoluk çocuk, torun katıldınız bu toplantılara. İyi bir insan olmanızın yanında iyi bir öğretmen, iyi bir aile babası, iyi bir eş, iyi bir dede olduğunuza da şahit oldum. Eşimle birlikte Üniversitemizde yaştan emekli olalı üç yıl oldu. Siz bizden önce mesleğe başlamıştınız. Elli küsur yıl çalışmış olmalısınız meslekte. Çalışkanlığınız, azminiz takdire değer sevgili Mustafa ağabeyim, hocam. Tanrı bundan sonraki yıllarda da mutluluk ve sağlık versin, sevdiğinizle birlikte nice uzun yıllara diyorum. Kadim dostumuz, sevgili ağabeyimiz...

Orada bir ev var uzakta, o ev bizim evimiz.

Gitmesek de gelmesek de o ev bizim evimiz.

Orada bir aile var uzakta,

Görüşsek de görüşmesek de o aile bizim ailemiz.

Sağlıklı, mutlu, uzun bir emeklilik diliyoruz.

VAN'DA OLUŞAN KALICI DOSTLUKLAR VE AĞABEYİMİZ MUSTAFA ESKİ

Halil BUTTANRI¹

1972 yılı 10 Ekim'inde Van Kız İlköğretmen Okulu'nda Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olarak göreve başladım. İlk tanıştığım öğretmenlerden biriydiniz. Okulun Eğitim Şefi Müdür Yardımcısıydınız. Saygı duyulan bir tavrınız vardı. Kısa sürede yeni göreve başlayan bizlere çok değerli rehberliğiniz olmuştu. Daha sonra da ayrılıp Kastamonu'ya atandığınızda yerinize ben atandım. Sizin çalışmalarınız bana iyi bir rehber olmuştu. Hiç sıkıntı çekmedim. Müdür baş yardımcımız Hasan Kanver'in tecrübesi, samimi desteği, ağabeyce yaklaşımı, Müdürümüz Hızır Yılmaz'ın tecrübeleri ve bilge kişiliği başarılı ve huzurlu çalışmamızı sağladı. Öğrencilerimizin sevgisi ve sorumlu, saygılı, iyi niyetli, itaatkâr tavırları, öğrenmeye çok istekli oluşları, keyifle çalışmamızı ve başarılı olmamızı sağladı.

Yaşam boyu kullanılacak çok değerli tecrübe kazandık. Buradaki öğretmenlik ve yöneticilik tecrübelerimiz, çalışma hayatımız boyunca yol gösteren ışığımız oldu. Severek ve kendimize güvenerek çalışma hayatımızı güzel görevlerle sürdürdük.

Van'da çok değerli meslektaşlarımız oldu. Mutlu bir tesadüfle daha sonrasında üniversitelerde öğretim üyeliğine yükselen, üniversitelerde yöneticilikler yapan, Bakanlıklarda müfettişlik yapan çalışma arkadaşlarımızı duydukça iftihar ettik. Van Kız İlköğretmen okulunun çok değerli meslektaşlarımızın çalışmış olduğu şanslı bir okul olduğu ve iyi seçilmiş öğretmenleri, iyi seçilmiş çalışkan öğrencileri ile Türk Milli Eğitimine çok değerli hizmetler ürettiği anlaşılmaktaydı.

Bugün düşününce, kısa sayılan çalışma sürelerimize rağmen en fazla dört yıl nasıl olup da tüm hayatımız boyunca süren kalıcı dostluklar, öğrenci - öğretmen sevgi, saygısı ve bağlılığı oluşmuştu? Bunun sırrı, yatılı Van Kız İlköğretmen Okulu'nda bir araya gelmiş öğretmen ve öğrencilerin idealistliği, fedakârca çalışmaları ve kapasitelerinin yüksekliğiydi bence. Yaşanmışlıklardaki samimiyet ve birbirine verilen sevgi ve emeklerin karşılığı bunu oluşturmuştu.

Mustafa Beyin eğitim şefi olarak zümre öğretmenleriyle yaptığı toplantılar, anma ve kutlama programlarını hazırlayışı, stajları hazırlama ve yönetmesi, bayram törenlerine öğrencilerin hazırlanışı ve törenlerde görev alışları, okul yönetiminde öğrencilerin görev almasındaki planlaması bizi etkileyen başarılı çalışmalarındaydı. Daha sonraki yıllardaki başarılarımız, Van'da kazandığımız mesleki bilgi, beceri, özgüven ve tecrübelerin eseri gibiydi.

¹ Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: buttanh@gmail.com

Yıllar sonra Üniversitede Rifat Ilgaz adına yapılan bir sempozyuma katılmak için Kastamonu'ya giderken eşime: "Mustafa Eski Bey de orada, belki onu da görürsün." deyince sizinle yıllar sonra yeniden görüşme duygusu heyecanlandırdı bizi. Davetiniz üzerine eşimin ardından ben de Kastamonu'ya geldim. Sizinle ve aile fertlerinizle gerçek dostların yıllar sonra özlemle buluşması duygusunu yaşadık. Kardeşliğin tekrar tadına vardık.

Şimdi Van Kız İlköğretmen Okulu mezunlarının her yıl düzenlenen toplantılarında beraber olmaya başladık. Artık torunlarınız ile de tanışıyoruz. Hasret gideriyorduk.

Uzun meslek hayatımızda bir daha asla kurmadığımız dostlukların kurulmasında Van mı etkiliydi, dostlarımızın, meslektaşlarımızın ve çok değerli öğrencilerimizin kişiliklerinin mi etkisi vardı?

Değerli ağabeyimiz, sizi tanımak hayatımızın şansıydı. Size sağlık ve mutlulukla sürecek uzun bir yaşam diliyorum; saygılar, sevgiler sunuyorum.

EĞİTMEK, ARAŞTIRMAK VE YAZMAKLA SÜREGELEN BİR YAŞAM

Mine ÖZGÜR¹

Cervantes'in; "İnsan eğitimle doğmaz ama eğitimle yaşar" sözü yaşamının merkezi olan Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski ile yirmi yıl önce tanıştık. Röportaj yapmak için gittiğim Kastamonu Eğitim Fakültesi'nde, öğrencilerle kurduğu bağ ve öğretme enerjisiyle dikkat çekiyordu. Türk Basın Birliği Kastamonu Şubesi Başkanlığı'nı sürdürürken, dört yıl boyunca birlikte çalışma şansım oldu. Kastamonu Gazetesi'nde devam eden süreçte daha yakından tanıdığım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, 1981 yılından itibaren haftalık olarak köşe yazısı yazmayı sürdürüyor.

Yazar, eğitmen Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, dernek, cemiyet çalışmaları ve sosyal sorumluluk projelerinde de aktif rol oynarken, araştırmalarını durmaksızın sürdürüyor. Özellikle Kastamonu eksenli araştırmaları makale olarak yayınlanırken, ulaşılmamış bilgileri gün yüzüne çıkarıyor. Kastamonu Halk Kütüphanesi ikinci evi olan Mustafa Eski, eski yazı eserleri günümüz Türkçesine çevirerek, yazılarında yer veriyor.

"Milli Mücadele Dönemi'ndeki Kastamonu Basını" ile "Hüsni Açıksöz ve Gazetesi Konusundaki Düşünceler" başlıklı yazılarının yanı sıra "İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı olarak ilk yurt gezisini Kastamonu'ya yaptığını belgeleyen araştırması dikkat çekiyor.

"İşkân, Adalet ve Maârif Vekili olarak tanıdığımız Mustafa Necati, 1921-1922 yıllarında Kastamonu'da İstiklal Mahkemesi başkanlığı yaptı. Görevi dışında, cephane nakliyatı, eğitim, kültür ve şehircilik gibi konularla da ilgilendi. Bu hizmetlerinin karşılığında Belediyemiz ona ilk kez 'Fahri Hemşehrilik' unvanı verdi. Bu ödül, şehrimiz için olduğu kadar, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışı esas alındığında Türkiye'de bir ilktir" cümlelerinin yer aldığı "Mustafa Necati'nin ziyareti" yazısı ile de tarihe ışık tutuyor.

İnsanlık tarihi kadar eskiye dayanan halk kültürünü, toplumlar hem oluşturmuşlar hem de ondan etkilenmişlerdir. Kültürel birikimini, incelemeleriyle harmanlayıp eserlerine yansıtan Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, bu alanda da yazılar kaleme alıyor. Durağan olmayan, zaman içinde değişime uğrayan kültürün gelecek kuşaklara aktarılması, yaşatılması amacıyla 1983-1985-1988 yıllarında Eğitim Yüksekokulu'nda Aşıklar Günü düzenlenmesinde büyük rol oynamıştır.

¹ Kastamonu Kimya Mühendisleri Odası Kastamonu Temsilcisi, E-posta: mine_ozgur37@yahoo.com

Gazi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Eğitim Yüksekokulu işbirliği ile 1984 yılında Kastamonu El Sanatları Sempozyumu, 1988'de Türk Tarihinde ve Kültüründe Kastamonu Sempozyumu, 1991'de Mustafa Necati Sempozyumu'nun düzenlenmesinde görev almıştır.

Basın Sempozyumu ve İhsan Ozanoğlu Sempozyumu'nun Düzenleme Kurulu'nda görev alan Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski; "2. meşrutiyet sonrasında 1908 ile 1950 yılları arasında Kastamonu'nun kültür ve sosyal faaliyet bakımından en iyi yılları olduğunu görüyoruz" diyor.

"Hem kendi yaşadığım yılları hatırlıyorum. Hem de çok gazete karıştıran, arşiv inceleyen biri olarak öğretmenliğin geçmişten daha geride olduğunu görüyorum. Mesleki yönden geri gittiğimiz kanaatindeyim" diyen Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, sözlerini şöyle açıklıyor:

"Mesela günümüzde öğretmenler yazı yazmıyorlar. Eski yıllarda, öğretmen sayısı az olduğu halde birçok makale, araştırma gazetelerde yer alıyor. O dönemlerde öğretmenlerin çoğunluğunun yazdığını görüyoruz. Mesleki konularda olduğu gibi memleket meseleleri konusunda da yazıyorlarmış. 1950'lerde yazma azalmaya başlamış ve her geçen gün azalarak geliyor".

"Öğrencilerde okuma ve öğrenme isteği de azaldı. 1964 yılının Eylül ayından, 1965 yılı Eylül'üne kadar Bozkurt İlçesi'ndeki Şenmahalle İlkokulunda öğretmenlik yaptım. Bir tarafa doğru hafif yatmış, ahşap bir okulumuz vardı. Yıkılmasın diye okula bir direk dayamışlar, öyle ayakta kalabiliyordu. Tek derslik vardı ve 55 öğrenci aynı sınıfta öğrenim görüyordu. Bitişindeki tek oda da bizim lojmanımızdı. Tahta duvardan dışarının ışığı görünüyordu. Rüzgâr girmesin diye gazete kâğıdının arkasına hamur sıvayıp kapatmıştım. Elektrik yoktu. Suyu ise köy meydanındaki çeşmeden alıyorduk. Gazetelerimiz haftada 2 gün toptan gelirdi. Üstelik öğrencilerimin çoğunun babaları İstanbul'daydı. Yılda birkaç sefer ancak gelirlerdi. Tüm bu imkânsızlıklara karşın, çocuklar okumaya karşı ilgiliydi, meraklıydı. Ayrıca 1933-1936 yıllarında ortaokulu Kastamonu merkezde okuyan Hüseyin öğretmenin anılarından öğrendiğimize göre okulun müzik odasında 1 piyano ve 20 keman varmış. Geçmişte okulların güzel sanatlara ne kadar önem verdiğini gösteren bu örnekte Hüseyin Öğretmen Kastamonu'da ortaokulda keman çalmayı öğrendiğini de ifade ediyor."

İYİ Kİ VARSINIZ MUSTAFA HOCAM

Zafer KÜÇÜKŞABANOĞLU¹

İlkokuldan çıktığım zaman Nasrullah Meydanı'ndaki Zafer Eczane'mize giderdim. Her gün gittiğimde rahmetli babam Ecz. Süleyman Küçükşabanoğlu ile Mustafa Eski hocamın samimi sohbetlerine şahit olmuşumdur. Eczanemizde ülke ve memleket gündemi en ince detaylarına kadar tartışılırdı. Bu sohbet sadece Eczanemizde de kalmaz, Mustafa hocamızı arabayla evine bırakırken kendisinin evinin önünde de dakikalarca devam ederdi. Ben de o içten sohbetlere şahit olarak büyüdüm diyebilirim. İyi ki de şahit olmuşum.

2014'ün 17 Nisan gününde babamın vefat haberini öğrendikten sonra ilk arayıp, haber verdiğim kişilerin başında da Mustafa hocam gelmiştir. Babamın vefatından sonra da Mustafa hocamla sık sık bir araya gelerek babamla yaptıkları ülke ve memleket gündemiyle ilgili sohbetlerine kaldığı yerden, ara vermeden bizler de devam ettik. Bazen de saatlerce süren telefon konuşmalarında özellikle de geçmişten geleceğe memleketimiz Kastamonu'yu konuştuk, tartıştık. Mustafa hocam, bazen de beni arayarak, "bu konuda yanlışın, eksikliğin olmuş" diyerek de bana açıkça hatalarımı söylemiş, hatalarımı düzeltmemi sağlamıştır. Keşke herkesin bu şekilde arayıp, hatalarını düzeltmesi için uyaran büyükleri olsa.

Ben hayatımla ilgili karar vermem gereken konuların birçoğunda Mustafa hocama danıştım. Kendisi de saatlerce kendi fikirlerini söyleyerek, beni en iyi şekilde yönlendirmeye büyük bir gayret gösterdi. Kendisi ile her konuşmamızda eğitimin önemini bana sıklıkla vurgulardı. Lisans eğitiminden sonra eğitimime devam etmeyi düşünmezken, Mustafa hocamın ikna etmesiyle önce yüksek lisans eğitimimi tamamladım. Ardından da yine Mustafa hocamın yönlendirmesi ve cesaretiyle yüksek lisans tezimi genişleterek kitap haline getirdim. Burada da bitmedi. Mustafa hocam, "buraya kadar getirdin, şimdi de sıra doktora eğitiminde" dedi ve ben de şu anda doktora eğitimime devam ediyorum. Eğitimime devam etmemde en büyük payın başında Mustafa hocam geldi diyebiliriz. İyi ki de ısrar etmiş.

2013 yılında arkadaşlarımla birlikte memleketimiz Kastamonu'nun gelişmesine katkıda bulunmak için kurduğumuz, benim de halen Genel Başkanlığını yürüttüğüm Kastamonu Genç Girişimciler Derneği'mizin de her zaman faaliyetlerine katılarak ve fikirleriyle de yönlendirerek yanında olmuştur. 2014 yılının Ağustos ayında beni arayarak "Zafer, milli mücadelemizin basın bayraktarı, Açık-söz Gazetes'i'nin kurucusu Hüsnü Açık-söz'ün 27 Ağustos tarihinde vefatının yıl dönümü. Şimdiye kadar da herhangi bir topluluk mezarı başında anma yapmadı.

¹ Kastamonu Genç Girişimciler Derneği (KASGEG) Genel Başkanı, E-posta:zaferkiletisim@gmail.com

Memleketimizin geçmişine sahip çıkın” dedi ve bizler de arkadaşlarımızla birlikte Mustafa hocamızın yönlendirmesiyle, bir nebze de olsa memleketimizin geçmişine sahip çıkarak Hüsnü Açıksöz’ü ilk kez mezarı başında andık. Her sene de geleneksel olarak anma töreni gerçekleştirmeye gayret gösteriyoruz.

Mustafa hocam, Kastamonu’muz için çok önemli bir değerdir. Kendisini tanımaktan büyük bir mutluluk ve onur duyduğum hocama emeklilik hayatında sağlık, huzur ve mutluluk diliyorum.

SPOR TAKIMI

Yaşar SEVER¹

Kastamonu Eğitim Spor, o yıl yazın kampta idik. Antrenman bitti. Herkes düşünüyordu, günlük muhabbet başlamıştı. Yapacak iş kalmayınca, bahçede gezme-ye çıktık. Okulun hemen giriş kapısının sağında, Mustafa Eski hocanın yaptırdığı kümes vardı. Kümeste, değişik tavuklar ve ördekler vardı. O anda, nerden geldiye, aklımıza, tavuklardan birini kesip yiyeceğiz dedik. Yaparsın-yapamazsın derken, Sezgin Kaya kümese girdi. Bir tavuk yakaladı, çıktı. Tamam, da, bu tavuğu kim kesecek? O arada, Recep Güngör geldi.

- Recep, sen tavuk kesmesini bilir misin? dedik. Recep son derece masum,

- Evet, dedi. Sormadı ki, nedir, nerden esti, bu tavuk kesme muhabbeti diye.

Verdik eline bıçağı, tavuğu kesti. Pişirdik hep birlikte yedik. Sabah oldu. Bizim okulun hizmetlilerinde bir telaş, sormayın. Mustafa Eski hocamızda gelmiş, çevreye bakıyor. Biz antrenmana gittik. Geldik. Durmuş ağabeye sorduk, nedir bu telaş, diye.

- Ya, gençler, kümeden tavuklar kaybolmuş. Mustafa hoca tavuğu sordu, bulamadık. Siz gördünüz mü?

Futbol takımı, herkes birbirinin yüzüne bakıyor, “Yooookkk. Ne tavuğu !” Ayrıldık oradan, kantine gittik, ama herkes nasıl gülüyor, anlatamam. Mustafa Eski hocamız geldi. Durumu anlamış. Her zamanki olgunlukla, bize bir bakış attı ki, her şeyi anlattı. Sonra çıktı. Meğer, o tavuk kümesin en cins tavuğu imiş.

¹ Beden Eğitimi Öğretmeni, Çorum/İskilip Akşemsettin Anadolu Lisesi, E-Posta: sever1971@hotmail.com

TANIDIĞIM MUSTAFA ESKİ

Yavuz UNAT¹

Kastamonu'ya 2009 yılında geldim ve aynı yıl Kastamonu Üniversitesi'ne atandım. 10 yıl Eğitim Fakültesi'nde çeşitli bölümlere dersler verdim. Bu sıralarda Mustafa Eski'yi tanıdım. Kendisi gerek insani gerekse akademik yönü dolayısıyla örnek bir kişiliğe sahiptir. Eğitim Fakültesi'nde ders aralarında ziyaretine gittiğim ender insanlardandır.

Çalışma alanım olan bilim tarihi konusuyla hem ilgili hem de vakıf biri olarak gördüğüm Mustafa Eski Hocamızla sohbet benim için olduğu kadar kendisi içinde değerli idi. Hocamız, Fen Edebiyat Fakültesi'nde de derslere girerdi ve buraya ders vermeye geldiğinde beni en çok memnun eden beni ziyaret etmesiydi. Bu ziyaretler sırasında kendisiyle fikir alışverişinde bulunur, bilimsel sohbetler yapardık. Kendisinden çok şey öğrendim.

Çalışmaları dolayısıyla da bence Kastamonu'ya katkısı olan ender kişilerden biridir. Hocamızın çalışma azmi takdire şayandır. Bu çalışmaların büyük bir kısmı da Kastamonu ve yöresine aittir. Adeta kendisi ayaklı bir kütüphanedir. Kastamonu'nun kültürel yapısını, ilmi geçmişini en fazla tanıyan ve bu konular hakkında çokça yazılar yazan Hocamız hem Kastamonu hem de ülkemiz için büyük bir kazançtır.

Çalışma azminden dolayı kendisini takdir ediyor, emeklilik döneminde de birçok çalışmaya imza atmasını diliyorum.

¹ Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, E-Posta: yunat@kastamonu.edu.tr

DR. MUSTAFA ESKİ, BİR KİTAP BİR ANI

Serhat M. Yılmaz¹

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski hocamızla Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi'nde göreve başladığım 1996 yılında tanıştık. Mustafa Hoca deyince yerel tarih araştırmalarında örnek bir şahsiyet, Kastamonu İl Halk Kütüphanesi ve Yazma Eser Kütüphanesi'nin süreli yayınlar bölümü müdavimi bir araştırmacı, bir akademisyen aklıma geliyor. Anadolu'da her kentin Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski gibi bir tarih ve kültür insanına sahip olması gerektiğine olan inancım onu ve çalışmalarını gördükçe bir kat daha arttı.

Tarihçi olmamız sebebiyle, özellikle Kastamonu tarihi alanında kendisi bizlere rehberlik etmiştir. 2003-2004 öğretim yılında Gazi Üniversitesi'ne bağlı olarak Kastamonu Fen-Edebiyat Fakültesi kurulunca, fakültemizin kuruluş süreci ve devamında onun akademik desteğini hep yanımızda hissettik. Fakültemizde alanıyla ilgili derslere girdi, lisans mezuniyet tezlerinde danışmanlık hizmetlerini layıkıyla yürüttü. Onunla yirmi dört yıllık tanışıklığımız içinde hem bir akademisyen hem de büyüğüm olarak elbette hatıralarımız oldu. Burada birlikte hazırladığımız bir kitap üzerine hatıramı ve bu çerçevede düşüncelerimi yazacağım.

Millî Mücadele yıllarında Kastamonu konusunda araştırmalara kaynaklık eden iki başucu eseri bulunmaktadır. Bunlardan birisi Nurettin Peker'in 1955 yılında Gün Basımevi tarafından yayınlanan "İstiklal Savaşı Resim ve Vesikalarla İnebolu-Kastamonu ve Havalisi Deniz ve Kara Harekâtı" adlı kitaptır. Diğeri ise Hüsnü Açıkşöz'ün 1933 yılında Kastamonu Vilayet Matbaası'nda basılan "İstiklâl Harbinde Kastamonu" adlı eseridir. Her iki eser de tarih araştırmacıları tarafından çok aranan kaynaklar olması bakımından zaman zaman bizlerden istenir, araştırmacılar bulmakta güçlük çekerlerdi. Her iki kitabın da yeniden basılması konusu zaman zaman çeşitli toplantılarda gündeme gelmiş, getirilmişti. Kastamonu Gazeteciler Cemiyeti tarafından 24 Ekim 2015 tarihinde Rıfat Ilgaz Kültür Merkezi'nde Millî Mücadel'e'nin Anadolu'daki Basın Bayraktarı Hüsnü Açıkşöz Paneli düzenlenmişti. Söz konusu panelin sonunda Hüsnü Açıkşöz'ün eserinin tekrar basılması konusunu gündeme getirmiştik. Netice itibarıyla Kastamonu 2018 Yılı Türk Dünyası Kültür Başkenti seçilince, kültür başkenti etkinlikleri kapsamında Nurettin Peker'in kitabı Kastamonu Valiliği tarafından yeniden yayınlanmıştı. Artık sıra Hüsnü Açıkşöz'ün kitabının yayınlanmasına gelmişti.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski hocamız Kastamonu'nun Millî Mücadele hareketinde önemli bir yeri olduğunu hatırlatarak 2019 yılının Millî Mücadel'e'nin

¹ Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: myilmaz@kastamonu.edu.tr

yüzüncü yılı olduğunu, bu sebeple Kastamonu'da çeşitli akademik etkinlikler yapılması gerektiğini ifade ettikten sonra Hüsnü Açıksöz'ün kitabının yeniden basılması zamanının geldiğini ve bunun 100. yıl için anlamlı bir fırsat olduğunu ifade etti. Nasıl basılabilir düşüncesi içinde bir yol ararken hocamızdan bir öneri geldi. Bu öneri üzerine, Hüsnü Açıksöz'ün 1923 yılında kurulan Kastamonu Türk Ocağı'nın bir üyesi ve 1925 yılında seçilen İdare Heyeti'nde vazife yapmış olması sebebiyle eserin Türk Ocakları Derneği Kastamonu Şubesi tarafından bastırılıp Milli Mücadele'nin ve Açıksöz Gazetes'i'nin yayına başlamasının 100. yılında armağan eser olarak basılabileceği ve etkinliklerde ücretsiz dağıtılabileceği konusunda ortak kanaatimiz oluştu. Sıra hazırlık ve basım işlerine gelmişti. Ben konuyu Kastamonu Türk Ocağı Yönetim Kurulu üyelerine açtım, sağ olsunlar kabul ve rağbet gördü. Milli Mücadele Hareketi'nin 100. yılına ithafen Kastamonu Türk Ocağı Yönetim Kurulu'nun 25.09.2018 tarih ve 37 sayılı kararı ile Türk Ocağı'nın hediyesi olarak ücretsiz dağıtılmak üzere 1500 adet basılması ve eserin yeniden yayınlanmasına karar verildi.

Mustafa Hocamız Hüsnü Açıksöz'ün vârisleri olan Nurberat Kayış ve Ayşen Özbörme ile görüşerek izin ve muvafakatlerini almamızı sağladı. Hüsnü Beyin üç çocuğu vardı. Latife isimli kızı küçük yaşta vefat etmiş, Yaşar ve İsfendiyar adlı iki erkek evladı vardı. Nurberat Kayış ve Ayşen Özbörme 2018 yılında rahmetli olan Yaşar Açıksöz'ün çocuklarıdır. Allah her ikisine de sağlık ve uzun ömürler versin. Kitabın dizgisi Kastamonu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı yüksek lisans mezunu olan, benim de danışmanı olduğum iki öğrencimiz, Emine Pür ve Mustafa Acar tarafından yapıldı. Kitabın tekrar yayınlanması sırasında Mustafa Hocamın araştırmacı hassasiyetine, esere bir takım ilaveler yapılması konusunda gerekçe ve duyarlılığına, kapak, kâğıt seçimi, baskı kalitesi gibi hususlardaki inceliğine bir kez daha şahit oldum. Eserin ilk baskısında; içindekiler, indeks ve ekler kısmı yoktu. Ekler kısmında Açıksöz gazetesinin ilk sayısında başyazı olarak yer alan ve gazetenin çıkış gayesini açıklayan "Mesleğimiz", daha sonra 24 Ağustos 1919 tarihli sayısında yer alan "Mandadan Evvel İstiklâl" ve 15 Haziran 1926 tarihli sayısında Hüsnü Açıksöz adıyla yayınlanan "Açıksöz Sekiz Yaşında" başlıklı yazılara yer verildi. Ayrıca kitabın sonuna Hüsnü Açıksöz'ün soy kütüğü, fotoğrafı, İstanbul Feriköy Mezarlığı'nda bulunan kabrinin fotoğrafı ve Kastamonu'da Ceberrail Mahallesi Kırkçeşme Caddesi girişinde bulunan Hüsnü Açıksöz Anıtı'nın bir fotoğrafı ve toplu çekilmiş birkaç fotoğraf ilave edildi. Mustafa Hocam ile birlikte hazırladığımız kitabın kapak tasarımı Doç. Dr. Burak E. Tarlakazan tarafından yapıldı. Tasarımda Özeller Arşivi'nden 1920'li yıllarda Kastamonu'nun yer aldığı bir fotoğraf kullanıldı. Nihayet kitap Özeller Matbaacılık tarafından 2019 Mayıs ayı

içinde basıldı. Kitabı elime alınca Hocamız ile birlikte bir yayın faaliyeti yapmanın mutluluğunu hissettim.

Kitap yayınlanmıştı, şimdi geriye bir tanıtım toplantısı veya etkinliği ile eserin kamuoyu ile buluşturulması kalmıştı. Mustafa Hocam bir panel ile birlikte kitabın tanıtımının yapılmasının uygun olacağını ifade etti, eserin basımı sonunda tanıtım ve dağıtımı hususundaki ayrıntıları da düşünmüştü. Eserin tanıtımı Açık-söz Gazetesi'nin ilk yayınlandığı 15 Haziran 1919 tarihinin 100. yıldönümünde, 15 Haziran 2019 günü yapılacaktı. Hüsnü Açık-söz bir gazeteci idi, bu sebeple Kastamonu Gazeteciler Cemiyeti de programın içinde mutlaka yer almalıydı. Öyle de oldu. Kitap basılma aşamasındayken Mustafa Hocam ile birlikte dönemin Kastamonu Gazeteciler Cemiyeti Başkanı Sayın Erkan Yılmaz'ı ziyaret ettik. Ziyarete kitabın basım sürecinden bahsederek Açık-söz Gazetesi'nin iki sayfa olan ilk sayısının tarafımızdan Osmanlı Türkçesinden transkripsiyonunun yapılacağını, orijinal nüsha ile birlikte her ikisinin de Cemiyet tarafından 15 Haziran 2019 günü yayınlanan Kastamonu yerel gazetelerinde gazete eki olarak dağıtılması hususunda desteklerini beklediğimizi ifade ettik. Erkan Yılmaz teklifimizi memnuniyetle karşıladı. Bu arada Kastamonu Gazeteciler Cemiyeti seçimleri yapıldı, seçilen yeni başkan Sayın Mustafa Balcı da desteğini hiç esirgemedi. Biz bu arada gerekli hazırlıklara başladık.

Millî Mücadele'nin 100. yılı etkinlikleri kapsamında Kastamonu Gazeteciler Cemiyeti Başkanlığı ve Türk Ocakları Kastamonu Şube Başkanlığınca müşterek olarak Hüsnü Açık-söz'ün "İstiklâl Harbinde Kastamonu" adlı eserinin tanıtım toplantısı ile "Millî Mücadele ve Açık-söz Gazetesi'nin 100. Yılı" başlıklı bir panel düzenledik. Panel 15 Haziran 2019 tarihinde saat 14.00'da Kastamonu Belediyesi hizmet binası konferans salonunda gerçekleşti. Açık-söz'ün ilk sayısı o gün yerel gazetelerin eki olarak dağıtıldı. Programın yapılacağı salondaki bütün sandalyelerin üzerine Açık-söz'ün ilk sayısı ve tanıtımı yapılan eseri koymuştuk. O gün benim için de, Mustafa Hocam için de bu görüntü mutluluğun resmiydi. Oturum başkanlığını Kastamonu Üniversitesi Sivil Havacılık Yüksekokulu Müdürü Prof. Dr. Yaşar Nuri Şahin'in yaptığı panelde; Kastamonu Türk Ocağı Şube Başkanı sıfatıyla şahsım, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Kastamonu Gazeteciler Cemiyeti Onursal Başkanı Hüsnü Acar ve Kastamonu Gazeteciler Cemiyeti Başkanı Mustafa Balcı birer konuşma yaptık ve kitabı tanıttık. Bu panelle hem Açık-söz gazetesinin ilk sayısını basıp dağıtmış, hem Hüsnü Açık-söz'ü anmış, hem de kitabının tanıtımını yapmıştık. Cemiyet tarafından gazetenin ilk nüshası o gün dağıtılmış ve 100. yıl anması taçlandırılmış oldu. Programa Kastamonu Belediye Başkanlığı da sahip çıkmış, mekan ve ikram kısmını üstlenmiş, Kastamonu Belediye Başkanı Sayın Dr. Galip Vidinlioğlu da bizzat katılmıştı. Programa ilgi büyük oldu, ayrıca yerel gazeteler program öncesi ve sonunda konuya geniş yer ayırdılar.

Sonuç itibarıyla Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski hocamın teşvik ve gayretiyle Hüsnü Açıksoz'un eseri yeniden okuyucuyla buluşturulmuş oldu. Ben de bir düşüncenin bütün aşamalarıyla ve en ince ayrıntılarıyla hayata nasıl geçirildiğini görmüş, gurur ve heyecanını yaşamış oldum. Yaklaşık bir yıl sonra Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski Hocamızın 1 Haziran 2020 tarihinde elli altı yıllık devlet hizmetini tamamlayıp emekliye ayrıldığını Kastamonu Gazetesi'ndeki yazdığı "Allah'a Ismarladık" başlıklı veda yazısıyla öğrendik. Bir eğitimcinin elli altı yıllık meslek hayatı bu yazıyla birlikte gözlerimizin önünden geçti. Ondan, tecrübelerinden daha öğreneceğimiz şeyler olduğu muhakkaktır. 2008 yılında, Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü'nde Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski ve yayın faaliyetleri konulu bir lisans tezi yaptırmıştım. Bibliyografya ekli, iki ciltlik ve hayli kapsamlı bir tez olmuştu. Üzerinden on iki yıl geçti. Hocamızın akademik çalışmalarında kalan süreyi de kapsayan bir tez daha yaptırmak gerektiğini düşünüyorum.

Araştırma heyecanını hiç kaybetmeyen Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski Hocama, kıymetli eşi Fikriye Hanım ve çocuklarıyla, dost ve sevenleriyle birlikte huzurlu, sağlıklı uzun bir ömür diliyorum. Memuriyetten emekli olunur, lakin araştırma ve yazma sürekliliğinin devam edeceğine yürekten inanıyorum. Hocamızın kalemi kuvvetli olsun, yeni araştırmalarını, yeni yazılarını bekliyoruz.

ESKİ'MEYEN DOSTLUK

Süreyya ERAKMAN¹

22 yıllık köklü bir dostluk; 1997 yılında eşimin Kastamonu'ya tayini ve 1998 yılında benim Kastamonu Sağlık Yüksekokulu'nda görev alışımla başladı. Öğretim Görevlisi olarak başlayıp müdür yardımcılığına atanmamla beraber, uzun süre birlikte görev yaptık.

Mustafa Hoca; araştırmaya, çalışmaya, üretmeye değer verdiği gibi kendisi de bu konuda oldukça başarılıdır. Çalışanı destekler, teşvik eder ve yol gösterir. Araştırmalara kaynak teşkil edecek onlarca makale, bildiri, kitap yazmıştır.

Kastamonu gibi tarih kokan bir kenti Kastamonu'ya gönül vermiş bir tarihçi-den dinleme şansını yakalamış olmak benim ve ailem için ayrı bir öneme sahiptir. Kastamonu'yu gizli kalmış değerleriyle anlatan, tarihi Kastamonu konaklarından, hanlarından, camilerine, kalelerine kadar her birinin özelliklerini bilen biridir. Bu şehri daha iyi tanımamız ve sevmemizde katkısı büyüktür.

Mustafa Hoca'dan öğrendiğimiz ve misafirlerimizi gezdirirken anlattığımız tarihi anılarla herkesi şaşırtıp bu kadar şeyi nereden öğrendiniz dediklerinde çok gizli diyerek güldüğümüz çokça sohbet konumuz oldu. Şehirde popüler olmayıp da esasen görülmesi gereken yerleri konuklarımıza gezdirirken sıkça kulaklarını çınlattık.

Anlatılacak çok şey var tabi ki, 22 yıl dile kolay... Çok da uzatmadan yazımı küçük bir anekdotla noktalamak istiyorum. Hocam ve eşi Fikriye Hanım bir gün bizi İnebolu'daki yazlıklarına davet ettiler. Bol sohbetli muhabbetli bir gün geçirdik. Akşam yemeğinden sonra balkonda kahvelerimizi içip gün batımını izlerken hocam çocuklara döndü ve "şimdi güneşe iyi bakın ne olacak?" dedi. Çocuklar merakla izlemeye başladılar. Güneş denize değdiği an 'cosss' dedi. Hepimizi bir gülme aldı. Halen bu güzel anıyı hatırladıkça hocamı anımsar ve kulaklarını çınlatırız.

Kastamonu'nun yetiştirdiği ve yıllarını araştırmaya, öğrenmeye ve gelişmeye adanmış büyük bir değer. Emeklilik yaşamında sağlık, huzur ve esenlikler dilerim.

¹ Emekli Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi Sağlık Fakültesi, E-posta: surreyaerakman@hotmail.com

SİZİ MAHCUP ETMEYECEĞİM MUSTAFA HOCAM

Asuman YAPRAK¹

Bazı insanların isimleri ve ağırlıkları size kendilerinden önce gelir. Mustafa Hoca da benim için o insanlardan birisidir. Henüz kendisiyle tanışmadan önce ne kadar kaliteli, değerli ve saygın bir insan olduğunu öğrenmiştim. Mustafa Hocam ile 2018 yılının son aylarında gerçekleştirdiğim Almanca kursunda tanıştık. Ortakuldan günümüze kadar hâlen güncel olan Almanca bilgisiyle ilk günden kendisine hayran bırakmıştı. Beraber yaptığımız dersler ise Mustafa Hoca'nın benden öğrendiklerinden çok benim ondan öğrenmeme vesile oldu. Gerek Dünya tarihi, gerek Türkiye ve Kastamonu tarihi olsun tüm bilgi birikimini bana beyefendi tavrı ve güzel Türkçesi ile aktardı. Henüz iki yıllık bir akademisyen olan bana iş etiğinden öğretmenliğe, iyi bir yurttaş ve insan olmaya kadar birçok konuda tavsiye ve dersler verdi. Her gittiği ve gezdiği yerden beni unutmuyarak getirdiği hediyelerle, bahçesinden kendi elleriyle topladığı meyveler ve kıymetli eşinin kaynatmış olduğu reçellerle beni çok mutlu etti. Mustafa Hoca benim için sadece Kastamonu denilince akla gelen saygın bir kişilik değildir. O, duruşu, konuşması ve bana kattıklarıyla hem akademik hayatımda hem de özel hayatımda örnek bir kişilik ve rol modeldir. Anlattıklarıyla bana yol göstermiş, ufkumu açmış ve farklı bakış açıları edinmeme katkı sağlamıştır. Her görüşmemizden sonra hem kendime hem aile ve arkadaşlarıma “Bugün yine ne kadar çok değerli bilgiler öğrendim” derdim. Böyle değerli bir eğitimciyle bir araya gelme şerefine sahip olduğum için kendimi çok şanslı hissediyorum. Mustafa Hoca benim için her daim üzerimdeki etkilerini hissedeceğim bir insan olarak kalacaktır. Ona olan borcumu öncelikle iyi bir insan, sonrasında ise iyi bir akademisyen olarak ödemeye çalışacağım. Biliyorum ki kendini yetiştirmiş bir Cumhuriyet kadını onu en çok mutlu edecek ideallerden biridir. Sizi mahcup etmeyeceğim Mustafa Hocam!

Her daim saygı ile...

¹ Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, E-posta: ayaprak@kastamonu.edu.tr

SAKAL

Asım ALTUNTAŞ¹

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersindeyiz. Mustafa Eski hocamız, herkese bir konu vermiş, onun sunumunu yapıyoruz sınıfta. Ben sunumu yaptım, bana bir şey demedi. “Tamam, otur sen” dedi hocamız. Büyük bir yükün altından kurtulmanın verdiği rahatlama ile yerime geçiyordum. Sunum sırası, Antep’li bir arkadaşına gelmişti. O da kürsünün yanına geldi, sunumu için hazırlık yapıyordu. Orta sıraların en arkadan ikinci sıradaki yerime geçecektim, ama önümde Mustafa Eski hocam da aynı yöne yürüyor. Sağ tarafta, şuan adını hatırlayamadığım, ama uzun boylu, siyah gür sakallı bir arkadaşımız oturuyordu. Belli ki, birkaç gündür sakalını kesmemişti. Hocamız tam onun yanından geçiyordu ki, alçak sesle “oğlum, öğretmen olacaksınız. Sakalların fazla uzun değil mi?” gibi bir şey söyledi. Bizim arkadaş, bu samimi soruya gene samimi bir cevap vermiş olacak ki:

– Sünnet, hocam, sünnet, dedi ve sakalını sıvazladı, gayri ihtiyari.

Mustafa Eski hocam, iki adım geri geldi, elleri arkada:

– Oğlum, bütün sünnetleri işledin de, iş sakala mı kaldı.

Ortam, zaten Mustafa Eski hocamdan dolayı sessizdi. Alınan cevap karşısında, ortalık buz kesti.

¹ Okul Müdürü, Bursa /Nilüfer İlçesi Sadettin Türkün Ortaokulu, E-Posta:asimm0816@gmail.com

MUSTAFA ESKİ HOCAMA DAİR BİR HATIRATIM

Ercan ÇELEBİ¹

Bir yüksek lisans öğrencim tezini bitirmiş, incelemek üzere bana vermişti. Tezi okuyorum, hataları gösteriyorum ve düzeltmesi için öğrenciye geri veriyorum. Öğrenci iki gün sonra tezi geri getiriyor, bakıyorum düzeltme yapılmamış. Bu yaklaşık yirmi gün böyle devam etmiş ve öğrenci beni fazlasıyla bunaltmıştı. Öğrenciyi tez savunmasına aldık. Jüri üyelerimizden biri de Mustafa Hocam idi. Jüri üyelerimiz de tezde görülen aynı hataların düzeltilmesini istediler. Mustafa Hocamdan, öğrencinin tezi düzeltme konusunda laf söz dinlemediğini ve beni aşırı bunalttığını söyleyerek yardımını talep ettim. Mustafa Hocam öğrenciyi bir ay kadar çalıştırdı. Her ne kadar Mustafa Hocam da çileden çıkmış, öfkelenmişse de bunu dışa vurmamış, tez sonunda istenilen düzeye gelmişti. Mustafa Hocamın sabrı beni kendisine hayran bırakmıştı. Cervantes'in tecrübe, bilginin anasıdır sözünün karşılığını böylece Mustafa Hocamda müşahede etmiştim. Kıymetli Hocama Allah'tan sağlık ve sıhhat diliyorum.

¹ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: ecelebi@kastamonu.edu.tr

HAYATA DOKUNMAK

Emine KARASU AVCI¹

Mustafa Eski hocam ile lisans üçüncü sınıfta Yeni ve Yakın Çağlar Tarihi dersini aldığım dönemde tanışmıştım. Açıkçası başlangıçta kendisinden çok çekiniyor, soru dahi sormaya cesaret edemiyordum. Bir gün dersinde bir sunum yapmıştım. Ben sunumu tamamlayana kadar ders süresi dolmuş, hoca da hiçbir yorum yapmadan sınıftan ayrılmıştı. Sunumumu nasıl bulduğunu çok merak ediyordum. Ancak odasına gidip bunu sormak içinde kendimde cesaret bulamıyordum. Sunuma bir hafta hazırlanmıştım. Haftaya başka bir arkadaşım sunum yapacaktı. Bu nedenle hocanın benim sunumumu değerlendirmeyeceğinden endişelenmiştim. Biraz utanıp çekinsem de hocanın odasına gidip sunumumu değerlendirmesini kendisinden rica etmeye karar verdim. Kapıyı çaldım, içeri girdim, hocadan sunumumu nasıl bulduğunu değerlendirmesini rica ettim. Bana gülümsedi, kapının yanında bulunan sandalyeye oturmamı istedi. Sonra kantini arayıp bir çay söyledi. Çayımızı yudumlariken dersi ve görevimi önemseydiğim için bana teşekkür etti. Sunumumu beğendiğini belirtti. Nedense çekindiğim, utandığım, iletişime geçemeyeceğimi düşündüğüm bir hoca birden bire çok yakın gelmeye başlamıştı. En başta bana kendimi değerli hissettirmişti.

O günden sonra hocayı daha iyi gözlemlemeye ve söylediklerine daha iyi kulak vermeye başladım. Her zaman derslerime çalışan bir öğrenci olduğumdan dersler benim için çok önemli olurdu. Ancak bazı hocalarımız kalbinize dokunur, derslerin önüne geçebilirdi. Mustafa Eski hocam da benim için bu şekildedir. Belki de bugün derslerimde öğrencilerime önce model olmak, kalplerine dokunmak istemem bu yüzden.

Mustafa Eski hocam her derste öğrencilerine mesleklerine uygun olarak davranmayı öğütlerdi. Her zaman okula ders kitabı, not defteri ve kalemlerimizin bulunduğu bir çanta ile gelmemizi ve bu çantada diş macunu, fırça gibi günlük ihtiyaç duyacağımız materyalleri de yanımızda buldurmamızı isterdi. Ülke ve dünya gündemini takip edebilmemiz için bir yayın organını takip etmemizi önerirdi. Öğretmenlik mesleğinin entelektüel bir meslek olduğunu bu nedenle bu mesleği icra edenlerin çok okuyup yazması gerektiğini belirtirdi. Kendisi her gün öğrencilerine içinde ihtiyaç duyacakları malzemeleri taşımayı önerdiği siyah çantası ile okula gelirdi. Dersine tam vaktinde gelip tam vaktinde bitirirdi. Diğer kalan zamanlarını ise bolca araştırma yaparak ve yazarak geçirirdi. Bir gün yine odasına bir sebeple uğradığımda hocanın masasında Almanca ya da Fransızca olduğunu

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: eavci@kastamonu.edu.tr

ifade ettiği eski bir eseri çevirirken bulmuştum. O gün içimden hocayı ve çalışma azmini çok taktir etmişim. Bana akademisyenliğin bir meslek değil, bir yaşam tarzı olduğunu hatırlatmıştı.

Yıllar önce bu mesleğe ilk başladığım zamanlarda yanına uğradığımda “Dar bir çevrede kalma, açıl, farklı yerleri gör, tanı, kendini daha çok geliştir. Büyük üniversiteleri gör” diye tavsiyede bulunmuştu. Gençliğim ve tecrübesizliğimden dolayı o yıllarda hocanın vermek istediği mesajı tam anlayamamışım. Ama bugün bu meslek için hocanın bu tavsiyelerinin ne kadar önemli ve değerli olduğunu anlıyorum.

Yaptığı çalışmalar ile eğitim camiası ve Kastamonu için çok önemli bir değer olan hocamın emeklilik hayatının hayırlı olmasını diliyorum. Biliyorum ki durmayacak araştırmaya, yazmaya, üretmeye devam edecek. Ben bir öğrencisi olarak çalışma azmini, disiplinini, işini iyi yapmasını her zaman örnek alacağım. Kendisine her daim sevgi ve saygılarımla.

KÜRE SPOR

Hayri BOSTAN¹

1989 yılında, Kastamonu Eğitim Spor, İlyas Okan hocamızın yönetiminde, süper işler yapmaya başlamıştı. Takımda harika bir kardeşlik havası hâkim. Bu havayı, İlyas Okan başta olmak üzere, Ömer Saylar ve Mustafa Eski hocalarımızın bizlere karşı “babacan” tavırları sağlamıştı. Takımda sadece üç kişi ikinci sınıflardan, diğerlerinin tamamı yeni, birinci sınıflardandı. Süper oynuyoruz. Hemen hemen tüm maçları kazandığımız için, okul yönetimi de futbolculara farklı bakıyordu. Küre Spor’la maça çıktık. Rakip zorluydu. Okul yönetimi, Mustafa Eski, İsmail Eski ve Hüseyin Torun tam kadro maçı izliyorlardı. Ben de o maçta ilk defa ilk on birde sahaya çıkmıştım. Benden önce sağ bekte Turan diye bizden bir üst sınıftan biri vardı, o oynuyordu. O maçta, İlyas hocam bana görev vermişti. Takım saldırıyor ama ne mümkün, Küre Spor defansını aşamıyoruz. Küre Spor’u resmen kendi sahalara hapsedtik. Atak üstüne atak, ama sonuç yok. Tribünerdekiler sinirden çıldırıyorlar, ama yapacak bir şey yok. Adamlar çok şanslı. İkinci yarıda, sol taraftan adamlar bir kere geldiler ve golü attılar. Hata yok, ama müthiş bir şansla golü attılar. İlyas hocam kenarda resmen çıldırdı. Bir süre sonra İlyas hocam dayanamadı ve soyundu, ısındı oyuna girdi. Gene saldırıyoruz. Oyuncular tribünlerde oturanları mahcup etmemek için, bırakın rakibe sert girmeyi, hatalı karar verdiğinde hakeme bile itiraz edemiyor. Nasıl etsinler? Tribünde, Mustafa Eski var. Tam o sırada, rakibin atağında, bizim kaleci Hikmet Kesici, ani bir refleks ile topa atladı. Top dışarı çıktı ama Hikmet, kafasını kale direğine vurduğu gibi yere yığıldı. Hemen Kastamonu Devlet Hastanesine getirdik. Tahlil, tetkik derken, bizi müşahede odasından, servise aldılar. Hikmet’i yatırdık. Maçı kaybettiğimiz için üzgündük. Hikmet’e serum bağladılar. O ara hastanedeki odanın kapısı açıldı. Mustafa Eski hocamız içeri girdi. Önce geçmiş olsun, dedi. Ama yüzü bazen ekşiyor, belli ki, maçı kaybettiğimize kızıyor, bazen de endişeli bir hal alıyor. O zaman anlıyoruz ki, Hikmet’in durumundan endişe ediyor. Ne de olsa, okulun müdürü, bizimde sorumlumuz o. Elindeki malzemeleri aldım. Kenara koydum. Bir saate yakın yanımızda kaldı. İlk defa bu kadar candan ve uzun sohbet etti. Tekrar geleceğini söyledi ve gitti. Ben de hem maçtan gelmenin hem de gün boyu bir şey yememenin verdiği açlıkla, arkadaşlardan yemek istedim. Bizim Futbolcular, lahmacun yaptırıp hastaneye getirmişler. Tam yemeğimizi yiyeceğimiz sırada, doktor ve hemşire geldi. Muayeneden sonra, bize döndü ve:

¹ Görsel Sanatlar Öğretmeni, Trabzon /Ortahisar Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu, E-posta: hayribostan@gmail.com

– Gençler, bu akşam buna bir şey yedirmeyin, dedi. Gitti.

On tane lahmacun, dört tane ayran bana kaldı. Zavallı Hikmetin gözleri önünde onları yedik. Hastane odası bir kokuyor ki sormayın. O sırada görevli gelse, bizi yaka paça dışarı attı. Hikmet çıldırıyor yatakta. Hikmet:

– Mustafa Eski gelsin, hepsini söyleyeceğim. Ben burada ölüyorum açıklıktan, sizin ziyafetinize bakın!

Arkamızı döndük ki, gecenin o vakti Mustafa Eski hocamız Hastaneye gelmiş, bizi izliyor. Toparlandık, ama ne mümkün. Her yer Hikmet'in attığı peçeteler, kolonya şişesi ile dolu. Bize biraz nasihatten sonra, oradan ayrıldı. Ama sahipsiz olmadığımızı, bir büyüğümüzün olmasından dolayı üzerimizdeki rahatlığı anlamam.

SINAV

Ercan YİĞİT¹

Birinci sınıfın birinci dönemi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi final sınavına hazırlanıyoruz. Mustafa Eski Hocamız ders kitabının yanında, 20. Yüzyıl Siyasi Tarihi diye, ansiklopedi gibi bir kitabı da aldırdı. Günlerce çalıştık kitabı neredeyse ezberledik. Sınava girdik.

Soru: 1- Tanzimat döneminden günümüze Eğitim alanında yapılan yenilikleri karşılaştırarak, günümüz eğitime olan katkılarını yazın.

Soru: 2- İran – Irak Savaşının sonucu ne olur?

Sonuçta tüm okulda yirmi kişi geçti, gerisi bütünlemeye kaldı.

¹ Sınıf Öğretmeni, Manisa/ Gördes Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, E-posta: ogretmencan@gmail.com

HOŞSOHBET

İlkay AŞKIN TEKKOL¹

Mustafa Hocam ile birkaç defa aynı ortamda bulunma onunla sohbet etme imkânım olmuştu. Değerli Hocamızın fakültemizin geçmişi, öğretmenlik, Kastamonu ve tarihe ilişkin anlattıklarını dinleyebildiğim ve onun engin bilgilerinden biraz olsun yararlanabildiğim için kendimi şanslı hissediyorum. Kendisine bizlere kattıklarından ötürü çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta:ilkayaskin@hotmail.com

HAYATIMIN AKIŞINI DEĞİŞTİREN MUSTAFA ESKİ HOCAMA

Kerim KABALCI¹

“Bir insanın hayatını şekillendiren üç dönüm noktası vardır” der kimi bilge büyükler. Benim hayatımın üç önemli dönüm noktasından biri ise memleketimden kalkıp gittiğim, büyük bir zevkle öğrenim gördüğüm Kastamonu Eğitim Yüksekokulu ve müdürümüz Mustafa Eski'dir.

Niyetim Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nda okumak mezun olunca da çok sevdiğim gazetecilik mesleğine geri dönmekti. Zaten Kastamonu muhabirliği görevim de devam ediyordu. Ama okul öylesine hoşuma gitmeye başlamıştı ki. Her şey, herkes, arkadaşlarım, öğretmenlerim ve keza okul yöneticilerimiz. Allahım bu ne güzel tablo idi. Dersler harika geçiyordu. Öğretmenlerimiz bir öğretmenin biriktirmesi gereken bütün bilgileri, bütün yöntem ve teknikleri adeta birer melek üslubunda, gözleri ışıltılı heyecanla bizlere aktarıyorlardı.

Okulumuz öğretmen yetiştiren bir kurum olması hasebiyle yalnızca derslikteki derslerden ibaret değildi. Âdeta bir kültür, sanat ve spor merkeziydi. Hatta kampüsü diyebiliriz. Hepimiz kültür, sanat ve spor etkinliklerinin içinde bulduk kendimizi. Bütün bunlar niçin yapılıyordu? Kim planlıyordu? Öğretmenleriyle, öğrencileriyle, idarecileriyle bu mutlu ortam nasıl sağlanmıştı? Bu konuda kim bilgisini, tecrübesini, gönlünü ve sorumluluk bilincini ortaya koymuştu? Okulda kim bu başarılı ve mutlu ortamın sağlanması için kafa yormuş, planlar geliştirmiş, okul ekibiyle birlikte çaba sarf etmişti?

Okuldaki üçyüzden fazla her öğrencinin katıldığı gibi kültürel ve sanatsal etkinliklere ben de heyecanla ve aşkla katıldım. Çünkü tiyatroyu çok seviyor ve tiyatro oyuncusu olarak sahneye çıkmayı çok istiyordum. Ve ayrıca müzikteki yeteneğimle de okulda en iyi flüt çalan öğrenci olarak öğretmenimizin gözüne girmeyi başarmıştım. Bu yüzden de okulun müzik atölyelerinin şefi ilan edilmiştim. Müzik atölyelerindeki çalışmaları organize edecek, kayıtları tutacak ve korolar oluşturdum. Atölyedeki bütün enstrümanların sorumluluğu bana verilmişti.

Bazen öğretmeninizin bir cümlesi bile, size hayat akışınızın yönünü değiştirecek karar alabilir.

Farkında olmasa da. Tıpkı Mustafa Eski gibi... Bir gün yine, her zaman olduğu gibi, müzik atölyemizin anahtarını almak üzere okul müdürümüz Sayın Mustafa Eski'nin yanına gittim her zamanki gibi makamının yan duvarında bulunan anahtarlık panosundan anahtarı aldı ve bana verdi. Tam çıkıyordum ki seslendi, karşısındaki koltuğu göstererek “sana söyleyeceklerim var şöyle otur” dedi. Merak ve heyecanla oturdum. Zira okul müdürümüz müthiş saygın bir kişiliğe sahipti ve

¹ Eğitimi ve Yönetim, E-posta: kerimkabalci@gmail.com

öyle olur olmaz yere herkese nefesini tüketmezdi. Onun düsturu ciddiyet, meta-net, saygınlık, ağırbaşlılık üzerine kurulu; tek derdi ise okulun başarılı bir süreçle öğrencilerini yetiştirmesiydi. Her yönüyle örnek biriydi.

Karşısındaki koltuğa oturduğumda o kutsal ve bilge bir büyüğün edasıyla ne güzel konuşmuştu. Aynen şu sözleri söyledi: “Kerim. Sizler geleceğin öğretmenleri ve idarecilerisiniz. Sizlerin en iyi şekilde yetişmenizi istiyoruz. Ulu önderin söylediği gibi bu memleketi, bu milleti yükseltecek ve hatta tüm donanımlarınızla yetiştireceğiniz öğrencilerle, daima kurtaracak olanlar da sizlersiniz. Bir milletin bilgiyle, bilimle, kültür, sanat ve sporla yükseltilmesi, bireylerin verimli birer kişilik geliştirmesi, üretime katılması, dolayısıyla topyekûn kalkınma, topyekûn cehaletten kurtulup aydınlığa ve mutlu bir geleceğe kavuşması sizlerin göstereceği öğretmenlik performanslarına bağlı. İşte bu yüzden bütün derdimiz budur. Öğretmenlerinizle toplantılar yapıyoruz. Sizleri en iyi şekilde yetiştirmede gerekli olan bütün bilgi, davranış ve sosyal, kültürel, sanatsal, sportif becerileri donanımlarınıza nasıl ekleyebiliriz diye çabalar gösteriyor, uygulamalar yaptırıyoruz. Ki, sizler kutsal olan bu görevi yüksek bilgi, yüksek beceri, yüksek şevk ve yüksek birikimle yapabilirsiniz. Zor şartlarda bu aletler bulundu alındı. Senden isteğim şudur; Âlet edevat ve müzik enstrümanlarını sevgiyle kullanın. İncitmeyin. Bu konuda azami dikkatini ve orada çalışan her arkadaşına durumu anlatmanı rica ediyorum.”

Okul müdürümüz Sayın Mustafa Eski'nin bu konuşması benim için müthiş bir dersti. Ve bir dönüm noktasıydı. Öğretmen olabilmek ne kadar da önemli ve kutsal bir görevdi. Bir aşktı. O anda gazete muhabirliğine veda edip iyi bir öğretmen olmaya karar vermiştim. Öğrencilerim olacaktı. Onları en iyi şekilde yetiştirecektim. Ve idareci olacaksam ileri de Mustafa Eski gibi bir idareci olacaktım. Ve onun gibi bir öğretmen. Yeni nesil için aşkla çalışan, proje üreten.

O günlerden, bugüne okulum ve müdürümüz Mustafa Eski'den aldığımız şevk ve heyecanla ve dahi aşkla öğretmenlik mesleğimi 2010 yılında emekli oluncaya kadar 27 yıl boyunca yaptım. Okul müdürlüğü yaptığım okulları, birer kültür ve sanat merkezine çevirdim. Sanatın bütün dallarında çalışmalar yaptırдыm. Tıpkı Mustafa Eski gibi. Öğretmenlik yaptığım sınıflarda tiyatrodan müziğe birçok başarılı çalışmalara imza attım. Tıpkı Mustafa Eski gibi. Voleybol, basketbol takımları kurdum. Tıpkı Mustafa Eski gibi.

Emeklilik sonrası İstanbul'da profesyonel bir tiyatro kurdum, oynadım ve de yönettim. Başarılı oldum takdirler topladım. Yönetmenliğimde de Kastamonu Eğitim'in ve Mustafa Eski'nin katkısı vardı. Bugün başarılı bir oyuncu ve yönetmen isem bu yine Kastamonu'daki okulum ve bütün bu vizyonu oluşturan Mustafa Eski hocamızın gösterdiği hedef kaynaklıdır.

Bazen bir kişi bir okulu yönetirken ve bir öğretmen öğrencisini okuturken göstereceği hedeflerle ve sağlayacağı vizyonla memleketi bile kurtarabilir.

Teşekkürler öğretmenim, teşekkürler müdürüm. Saygılarımı sunuyorum.

SEVGİNİN FAZLASININ OLMADIĞINI ÖĞRETEN HOCAM MUSTAFA ESKİ'YE

Ulviye ÇELİKOĞLU BAŞTAŞ¹

1981-82 öğretim yılı 18. tercihim Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Sınıf Öğretmenliği Bölümüne yerleştim. Bu okulu kazanmış olmanın önemi mezun olduktan sonra iki şeyden dolayı daha iyi anladım. Bunlardan biri, babamın her anne öğretmen olmalı düşüncesinin doğruluğudur. İkincisi de aldığım eğitimin beni hayata nasıl hazırlamış olduğunu fark etmemdir. Başta okul müdürümüz babacığımın kadim dostu, eğitimci, edebiyatçı, araştırmacı, yazar, gazeteci, kültür sanat aşığı saygıdeğer hocam Mustafa Eski. Aynı zamanda tiyatroyla tanıştıran büyüğüm. Sevgi ve saygım kucak dolusu, 3.Okul hayatımda ve eğitim camiasındaki arkadaşlarımla katkıları.

Bir gün Mustafa Eski hocamız, Çelikoğlu paydos piyesinde teşrifatçı olur musun? diye sordu (gizli gizli çalışmalarını izlediğimi fark etmiş olmalı ki) olurum. Hemen ne şekilde karşılamam gerekir konukları diye düşünmeye başladım. Konuklara saygı ve sevgilerimi her anlamda aktarabilmeliydim. Hemen babama sordum. O da, önce kendini iyi hissettiğin aynı zamanda bir öğretmen adayına, öğretmen kızına ve çevremize uygun bir şeyler mi olsa ki dedi. Hemen güzel aneciğim geldi gözümün önüne, tayyörü, ökçeli ayakkabıları ve başına bağladığı (girdiği ortama göre fular da olabilen) eşarp ve minik çantasıyla. Evet, tam da babacığımın dediği gibiydi. Ama henüz benim bir tayyörüm bile yoktu. Karma tamamdı. Yengeciğimin tayyörü vardı, paylaştı benimle hardal renginde tayyör içinde ipek bluz (mendil yaka)ve bağcıklı ayakkabılarını. Evet, tam da buydu ve konuklarımızı izleyicilerimizi karşıladım. İçimden ben de bir gün o sahnede olabilir miyim? diye düşünmeden edemiyordum.

Bir gün müdür yardımcısı (aynı zamanda Matematik hocamız) Hüseyin Torun'un odasına çağırıldım. İçeride saygıdeğer hocam Mustafa Eski, meslek dersleri hocası muhterem Hüseyin Çavuş ve Hüseyin Torun hocamız vardı. Mustafa Eski hocam "Suçlu" isimli piyeste oyuncu olmanı istiyorum dedi. Ben hayal mi? gerçek mi? heyecandan uçuyor muydum? bilmiyorum. Sanırım eveet diye haykırışımıdır. Hüseyin Çavuş hocamız muzip muzip gülererek "sen yaparsın" dedi. Odadan çıktım ama beynimde şimşekler çakıyor, ayaklarım yerden kesilmiş uçuyorum sevinçten, bu hayal mi yoksa gerçek miydi? Hemen roller dağıtıldı, prova-lara başladık. Kendi kızı da vardı ekibimizde fakat suflördü oyunda rol vermemişti ona. Oysa ki müdürün kızıydı (etik miydi bunun adı?) tutum ve davranışlarıyla

¹ Bankacı, E-posta: ulviyebastas@gmail.com

hayat dersi vermeye devam ediyordu hocamız. Kızı Necla benim kurtarıcım imdat suflörüm olacaktı son oyunumuzda. Derken ilk gösteri okulumuzda, sonra da iki gece Halk Eğitim Merkezi'nde oldu. Unutmadan kostümümün biri kırmızı elbise ve ayakkabılar Ferzan'ın diğeri de kendi diktiğim etek bluzdu. Ailem de izledi gururlandılar, övgüler alkışlar aldık. Her bir provamızda gösterimizde saygıdeğer hocam Mustafa Eski hocamın bize verdiği değer sevgiydi ve hiç esirgemiyordu. Davranışlarıyla da sevginin fazlasının olmadığını fazlasını hayatın törpüleyeceğini gösteriyordu. Nereden mi anladım? Az sonra.

Aradan çok geçmeden 'Haydi gençler bir de turne yapalım' dedi. Hepimiz dünden razı tabi. İnebolu Türk Ocağı ile görüşmüşler, düştük yollara. Babacığım da geldi bizimle. Sanırım kadim dostluğun taçlanmasıydı bu da. Salon tamamen dolu, oyun başladı, her şey yolunda. Derken bir an babamla birlikte oturmuş bizi izleyen Mustafa Eski hocamla göz göze geldik ve onun hızla yerinden kalktığını hatırlıyorum. Meğerse ben epeyce bir bölümü atlamışım. İmdat suflörüm Necla'nın gayretiyle ipten dönmüşüz. Sonrasında saygıdeğer hocam beni hiç refuze etmeden naif bir gülümsemeyle geçiştiriverdi.

İşte o gün bugündür tiyatro aşkım hiç bitmedi. İzleyici olabildim çünkü meslek değişimim nedeniyle okul hayatım ve öğrenciliğim devam etti. Ardından evliliğim (ki hayatıma anlam katan eşim ve kızım şimdi bir de oğlum oldu) aktif iş hayatım sonrası emeklilik dönemimde bir üniversite topluluğunda kısa bir çalışmam oldu. Ancak ufak bir kaza sonucunda ayağım kırıldığından devam edemedim. İki yıl kadar Hakkâri' de öğretmenlik yaptığımda dramayı dil öğretirken en etkili metot olarak da kullandım.

Şimdi soruyorum yaptığım hata (nedeni her ne olursa olsun) naif bir gülümsemeyle geçiştirilmemiş olsaydı tiyatro aşkım devam eder miydi? Başta saygıdeğer hocam Mustafa Eski olmak üzere tüm ekip arkadaşlarıma teşekkürler. Hocamla son görüşmemizde ipten dönüş anımızı hala rüyalarımızda görüp kan ter içinde uyandığımızı da konuştuk. Hocamın ellerinden öpüyorum. Saygılarımla

GERÇEK BİR EĞİTİMCİ

Enis GÜNDÜZ¹

Her öğrencinin öğrenim gördüğü dönemlerde hayatına dokunan, ona örnek olan, hayatında bir dönüm noktası oluşturan bir öğretmeni olmuştur. Şüphesiz benim de ilk, orta ve lise yıllarımda böylesi öğretmenlerim olduğu gibi üniversite yıllarımda da bu denli etkili olan öğretmenim Mustafa Eski'dir. Üniversite yıllarımda hocamla olan derslerimizde geçirdiğim zaman içinde çok faydalı, bilgimi arttıran ve bana yol gösteren kazanımlar elde ettim. Dersi anlatım tarzı, konulara hâkimiyeti ve ilgimizi dakikalarca çekebilmesi beni her zaman etkilemiştir. Üniversiteden mezun olalı beş yıl olmasına rağmen daha dün gibi derslerinde, tutarlı ve anlamlı bir şekilde kullanmış olduğu jest ve mimikleri hala gözümün önüne gelebiliyor. Üniversite dönemimde ders zamanını heyecanla beklediğim ve katılmaktan mutlu olduğum nadir hocalarımdan biriydi. Derslerinde her zaman okumanın ve öğrenmenin öneminden söz ederdi.

Bu yöndeki emekleri istikametinde derslerine girdiği bütün öğrencilerine merak etmenin ve öğrenmenin gerekliliğine inandırdığına eminim. Şüphesiz ben bir öğrencisi olarak buna inanıyorum.

Sevgili Öğretmenim.

Hayata bakış açınız, insanlara insan olarak değer vermeniz ve bunları öğretmenlik hayatınızda uygulayarak yaşamanız beni etkileyen ayrı bir yanınız olmuştur. Bir gün bir dersinizde söylemiş olduğunuz şu cümle beni çok fazla etkilemişti. “Evladlarım mezun olduktan sonra mesleğinizi Anadolu'nun ücra yerlerinde yapınız. Oralarda bilgiye muhtaç ve sahiplenmeye ihtiyacı olan nice öğrenciler vardır”. İşte gerçek bir öğretilerde olması gereken asıl vasıflardan biriydi bu özelliğiniz.

2018 yılının Haziran ayında facebook vasıtasıyla sizin Van'da olduğunuzu öğrendim. O gün çok mutlu olmuştum. Hemen size mesaj atmıştım. Sizi görmek, üniversite yıllarını yad etmek ve sizi ağırlamak istedim. Vakit ayırmanız ve birlikte güzel bir gün geçirmemiz beni çok mutlu etti. Tarihi Van kalesinde ve Van kentinde yine tarih bilgisi ve tecrübesi ile iz bırakmış olan siz değerli hocam ile birlikte vakit geçirmek beni çok mesut etmişti. Van gezinizin bana kazandırmış olduğu en büyük değer ise çok kıymetli aile bireylerinizi tanımam oldu. Kızınız saygıdeğer Necla hocam ile de çok verimli sohbetlerimiz oldu ve bu yönde de çok memnun oldum. Eğitim ve öğretim hayatımda bana rehber olan nadir öğretmenlerimden birisiniz.

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmeni, E-posta: ensgndz@outlook.com.tr

Bizlere vermiş olduğunuz ilim ve ilham için size çok teşekkür ederim. Siz gönülden yapmış olduğunuz öğretmenliğinizde biz öğrencilerinizin kanatlarının açılmasına vesile oldunuz. Şimdi emekli oldunuz fakat biliyorum ki emeklilik sizin öğrenmeye ve öğretmeye olan aşkınızı bitirmeyecektir. Hayatınız boyunca şiar edinmiş olduğunuz mesleğinizi icra edeceğinizden hiç şüphem yoktur. Biz öğrencilerinizi hiçbir zaman kırmadan ve öğrenim sürecinde onure ederek rehber olduğunuz için çok teşekkür ederim. Varlığınız için, emekleriniz için çok teşekkür ederim. Hakkınızı bizlere helal edin hocam. Saygılarımla

BİR ÖĞRETMEN ÖNCE İNSAN SONRA ÖĞRETENDİR

Fatma GÜNER KÖYBAŞI¹

İlkokul sonrası uzak diye Bolu Öğretmen Okulu'na yollanmayan Fatma Güner kaderinin rüzgârıyla 3 yıl sonra Edirne öğretmen okuluna gitmek için açılan sınavı kazanır. Ama galiba ailenin uzak gurbet kavramı için Edirne bile yakın gelecektir. O yıl değişen Milli Eğitim Sisteminde öğretmen okulları 4 yıla çıktı. Diplomalarımızda hem lise hem de öğretmen okulu diploması yazar. 1. Sınıflar yani ben ve arkadaşlarım Van Kız İlköğretmen Okulu'na gittik. Van'dan ise son sınıflar Edirne'ye geldi. Buradaki haksızlık biz 4 uzun yıl en uzak okulda okurken doğudan gelen ablalar 1 yılın sonunda mezun oldu. Edirne, Denizli, Kayseri öğretmen okullarından toplam 87 ana kuzusu yaşamımızda gerçek dağ gördük. Kavak ağaçlarının nasıl hışırdağını korkarak öğrendik. Toplam iki sınıf oluşturduk. İngilizce sınıfı, Fransızca ve Almanca sınıfı. Her şeye kara gözlüklerle bakan bizlere rabbim Mustafa Eski adında bir edebiyat öğretmeni gönderince gözyaşlarımız azaldı. 1971 yeni yılını kutlarken artık kimsesiz değildik. Benim unutamadığım boş zamanlarımızda boynumuzda örgü örerken hemen yanımıza gelen ve en yakınındaki arkadaşın şişini çıkararak Mustafa öğretmenim'e öğrenirseniz öğrenin ama doğrusunu öğrenin, siz köylerde örgü de öğreteceksiniz. Elinizdeki şiş kol üzerine alarak örün" derdi. Hemen şöyle hafifçe doğrulurdum. "Fato öğretmen olacaksın sen" derdim kendime. Kasideleri, vezinleri herkes öğretir ama Mustafa öğretmenim önce insan sonra öğretmen adayı genç kızlar olduğumuzu ruhumuza yerleştirdi. İyi ki yolum Mustafa öğretmenimin görev yaptığı Van Kız İlköğretmen Okulu'na düştü. Hakkınızı helal edin öğretmenim, ruhumuzda açtığınız, Atatürk'ün açtığı yolda atamızın ilke ve inkılaplarını öğrencilerimizin küçücük yüreklerine sığdırdık. Ben 25 yıl devlette, 11 yıl özel sektörde toplam 36 yıl çalıştım. Bu arada 1970-1971 öğretim yılında 4/f sınıfının tamamı hiç fire vermeden yaz döneminde 5. sınıfa geçtik. Devlet okullarında acaba kaç sınıf bu gururu yaşamıştır?

Ellerinizden saygıyla öpüyorum Mustafa öğretmenim.

¹ Emekli Sınıf Öğretmeni, E-posta: fatmakoybasi@gmail.com

SEVGİLİ ÖĞRETMENİM MUSTAFA ESKİ'YE

Hatice DURMAZ GÖÇMEN¹

1970 yılının 14 Kasım'ında batıdan doğuya giden tren Van'da tüm yolcularını son istasyona ulaştırmıştı. Denizli Kız İlköğretmen Okulu'ndan birinci sınıf öğrencileri ile Van Kız İlköğretmen Okulu son sınıf öğrencileri bir proje kapsamında yer değiştirmişlerdi. Değerli edebiyat öğretmenimiz Mustafa Eski ile yolumuz kuzeyden, güneyden gelerek Van'da kesişti. Bizler o yıllarda evlerimizden kilometrelerce uzakta Van'da okuduk. Gurbet elde. Van Kız İlköğretmen Okulu öğretmenlerimizin yeri çok ayırdır bizler için. Henüz mesleklerinin başında olan genç, dinamik, bilgili, donanımlı bir kadro. Genç yaşlarına rağmen bizlere anne, baba, abi, abla, öğretmen oldular. Ben ve arkadaşlarım, mesleğimizdeki başarılarımızı öğretmenlerimize borçluyuz. Edebiyat öğretmenimiz Mustafa Eski sabahları derse girdiğimizde önce hepimizle ilgilenir, espriler yapardı. Öğretmenliğe başladıktan sonra daha iyi anladığım derse motive ediyordu kısaca. Derse hazır olunca da zevkle geçen edebiyat dersimize başlıyorduk. Dışarıda şiir gibi kar yağarken içeride Cenap Şahabettin'in Elhan-ı Şita şiirini uçuşan kar tanelerini izleyerek işlerdik. Tevfik Fikret'in Aşiyani'nı anlatırken adeta gözlerimizin önüne getirirdik. Öyle güzel anlatır, ilgi ve merak uyandırır ki ders bitiminde kendimi kütüphanede araştırma yaparken bulurdum. Bu araştırmalar genellikle yazarlar, şairler, eserleri, yaşamları derken bilgimiz artmış, bakış açım genişlemiş, hayal gücüm ve fikirlerim gelişmiş olurdu. Tabii o zamanlar bunların farkında değildik. Her edebiyat dersi sonunda öğrendiklerimizi aktarabilmek için can atardık. Eklemek istediklerin var mı Durmaz? sorusu gelince, çok mutlu olur araştırmalarımı zevkle aktarırdım.

Yıllar sonra öğretmen olunca anladım ki çocukları motive etmek, merak ve ilgi uyandırarak araştırmaya ve öğrenmeye yöneltmek ne kadar önemliymiş. Öğretmenim bütün bunları bize yaparak, yaşatarak kazandırdınız. Bu kazanımları ben de meslek hayatım boyunca hep uyguladım. Bu da bizi ve özünde öğrencilerimizi başarıya ulaştırdı. İyi ki Van Kız İlköğretmen Okulu'nda siz ve sizin gibi değerli öğretmenlerimiz olmuş. Sizlerden öğrendiklerimizi biz de öğrencilerimize aktardık. Sağ olun, var olun öğretmenim. İyi ki benim öğretmenim olmuşsunuz. Sağlıklı ve mutlu yaşamlar diler, saygı, sevgi ve şükranlarımı sunarım.

¹ Emekli Sınıf Öğretmeni, E-posta: htcgocmen@gmail.com

ÖĞRETMEN BABAMA

Şerife EKİZ¹

Van Kız İlköğretmen Okulu'nda okuduğum sürede (1970-1973) maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, yanımda olan, kıymetli bilgileri ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, fikirlerinden ve insanîyetinden çok şey öğrendiğim, kullandığı her kelimenin hayatıma kattığı önemi ve desteğini (öğretmen babalığını) asla unutmayacağım. Mesleğe başladığımda da mektupları ile hep yol gösterici oldu ışık tutmaya devam etti.

Çok değerli öğretmenim Mustafa Eski'ye teşekkürü borç bilirim. Yaşamımda sağlık, mutluluk ve esenlikler diliyorum. Saygı ve sevgilerimle.

¹ Emekli Sınıf Öğretmeni, E-posta: serifexahmet@yahoo.com

UZUN YILLAR ÖTESİNDEN HATIR SORMAK – DERSİMİZ HIÇ BİTMEYECEK

Havva AYZAZ¹

Mustafa Eski hocamızla, mensubu olmaktan gurur duyduğum, doğunun incisi Van Kız İlköğretmen Okulu'nda kesişti yollarımız. Bizler, yatılı okulun öğretmen ve öğrencileriyle büyük bir aileydik. Her yıl eylül ayında ailemizden ayrılmanın burukluğu ile arkadaşlarımıza ve öğretmenlerimize kavuşmanın sevincini yaşırdık.

Okulumuza özenle seçilmiş öğretmenler gelirdi. Onlar elmas işleme titizliği ile bizleri hayata hazırlıyordu. Giden öğretmenlerimize çok üzüldük, yeni gelenleri tanımaya çalışırdık.

Yıl 1970, aylardan ekim. Yeni bir edebiyat öğretmeni gelmiş. İlk izlenim çok önemli. Sekiz yüz öğrencinin gözlemediği bir sahnede öğretmen olmak. Dersimize ilk girdiği gün kendisini tanıttı, bizleri de tanımaya çalıştı.

Öyle güzel ders işlerdi ki, hiç bitmesin isterdik. Ancak çalan zil bıçak gibi keserdi hevesimizi.

İlk derste nasıl bir saygınlık yaratmış, sevgimizi nasıl kazanmışsa, yıllar sonra karşılaştığımızda da duruşunu hiç değiştirmemişti. Aradan geçen bunca zaman içinde aldığı görevler, bulunduğu mevkiler, eğitim basamaklarındaki yükselişler onu hiç etkilememiş aynı mütevazilik, kibarlık, ağırbaşlılık, ciddiyet, sevecenlik ve yüzünden eksik etmediği tebessüm. Öğrenciye değer vermesi, çalışmaktan yorulmayan azmi ve şefkati ile öğrencilerin sevgisini kazanmış, bizlere ilham kaynağı olmuştu.

Hocam yüksek insanlık erdemleriyle, engin öğretmenlik yetisini kendinde toplamıştır. İşini severek yapmış, bizlere örnek olmuştur. Öğrenciler ve aileleriyle kurduğu samimi diyalogların meyvesini topluyor bugün.

Okulda önce müdür yardımcısı, sonra eğitim şefliği gibi hassas bir görevi başarıyla yürüttüğünü gördük. Okuldaki sosyal faaliyetlere özen gösterir, etkinlikleri titizlikle takip ederdi. Üç büyük piyesin ikisinde rol almış bir öğrenciyim. Hocamın titizliği kadar, sabırlı davranışı da dikkatimi çekmişti o yıllarda.

Görev yaptığı süre içinde biz kendisini çok sevmiştik. Okulumuzdan ayrılınca da çok üzüldük. İçimizde buruk bir özlem bırakmıştı. Yıllar sonra, mezunların Antalya buluşmasında kesişti yollarımız. Aynı tavır, aynı duruş, aynı sevgi, aynı tebessüm, hiç değişmemiş.

Emeklilik hayatının sağlıklı ve huzurlu geçmesini diliyorum. Koca çınarın gölgesi üzerimizden eksik olmasın. Allah uzun ömürler versin. Saygılarımla.

¹ Emekli Sınıf Öğretmeni, E-Posta: havvaayaz@cloud.com

VEFANIN EN GÜZEL ÖRNEĞİ MUSTAFA ESKİ HOCAMA

Serpil ŞEREFHANOĐLU¹

Öğretmen, yönetici, akademisyen, halk bilimci, yazar ve iyi bir baba. Kim mi? Öğretmenim Mustafa Eski. Bütün bu özelliklerinden başka beni çok duygulandıran bir başka yönünü belirtmek isterim. İki yıl önce Van'da yaptığımız okul buluşmasına ailesiyle katıldı öğretmenim. Her bir öğrencisiyle ayrı ayrı ilgilen-di ve okulumuzda çalışan ahçı, bekçi, depocu gibi emektarları görmek için haber gönderdi. Hayatta olanları o gece otelimizde ağırladı, hepsini tek tek anons ettirdi. Telefon numaralarını almamı istedi ve gecenin sonunda toplu bir resim çektirerek onları onurlandırdı. Mustafa Eski sadece öğretmen değil, vefalı ve insanî duygusu yüksek bir büyüğümüzdür. Kendisine sağlıklı bir ömür diler, saygılarımı sunarım.

¹ Emekli Sınıf Öğretmeni, E-Posta: serpilserefhanoglu@gmail.com

BİZLERLE EMEKLİ OLUNMAZ ÖĞRETMENİM

Nesrin KATLI¹

1972-1974 yılları arasında Van Kız İlköğretmen Okulu'nda lise 1 ve 2. sınıflarda okudum. Yıllar sonra Van'da birlikte okuduğum arkadaşlarımı ve sevgili hocalarımı unutmuyarak onların buluşmalarına vesile oldum. Buluşmalarımızda eksik olan hocalarımıza ve arkadaşlarımıza ulaşmaya çalışarak grubumuzu büyütmeyi hedefledim ve beş yıl önce Mustafa Eski hocamıza ulaşarak gezilerimize katılmasını rica ettim. İlk iki yıl toplantılarımız hocamızın sınav dönemine geldiği için katılamadık. Ben ise kendisini sadece telefonda ve arkadaşların anlatımından tanıyordum. Çok değerli bir öğretmen olduğunu duyuyordum. Nihayet 3 sene önce ailesiyle birlikte Antalya'daki gezimize katıldılar, kendilerini ve ailesini tanımaktan çok mutlu oldum.

Daha sonra Van ve İzmir gezilerinde birlikte olduk. Aramızda olmaktan, öğrencilerine kavuşmaktan çok mutlu görünüyordu. Her öğrencisi ile tek tek ilgileniyor aynı baba şefkati ile kucaklıyordu. Eski ailesini tanıdıkça çok sevdim, saygı duydum, mükemmel insanlar.

Çok değerli hocalarımızın elinde yetişmekten her zaman gurur duydum. Başarılarımızda onların katkıları çok büyük. Öğretmenlik sadece okulda olmuyor mezun olduktan sonra asıl öğretmenlik hayatta başlıyor. Biz bunu öğretmenlerimiz sayesinde öğrendik ve uyguladık. Belki öğretmen okulu mezunu olmaktan ilgili bilemiyorum ama sizlerle büyüdük ve sizlerle olmaktan gurur duyuyoruz öğretmenim. Aynı aile içinde gibiyiz sanki okul yıllarını yaşamaya sizlerle devam ediyoruz. Bizi ailenizden bir parça gibi görmeniz, mütevazî kişiliğiniz hem hoca hem bizlere baba gibi yaklaşımınızla harika bir kişiliğe sahipsiniz ve sizleri çok seviyorum. İyi ki tanıdım. Fikriye hanım, çocuklarınız ve torunlarınızla birlikte size sağlıklı ve çok çok mutlu uzun yıllar diliyorum. Emekliliğinizi kutluyorum hayırlı olsun hocam. Okulda emekliliğe evet hayatta ve bizlerle emekliliğe hayır. Saygı ve sevgilerimle

¹ Emekli Sınıf Öğretmeni, E-Posta: nesrinkatli2015@hotmail.com

FEDAKÂRLIK ÖRNEĞİ HOCAMA

Seçim ÖZTÜRK¹

Bizler 1970-1971 öğretim yılında Edirne Kız İlköğretmen Okulu'nu kazandık. O yıl Millî Eğitim Bakanlığı doğu ve batı okulları arasında öğrenci değişimini uyguladı. Bizleri Van Kız İlköğretmen Okulu'na oradan da son sınıf öğrencilerini Edirne Kız İlköğretmen Okulu'na gönderdiler. Ben, ablam da içlerinde olduğu için gönüllü olarak Van'a gittim. Biz Van'da dört yıl okuduk onlar Edirne'de bir yıl okudular. Bize büyük haksızlık yapılmıştı ama Mustafa Eski öğretmenim gibi birkaç öğretmenimiz vardı. Bizi sevgi ile karşıladılar alışmamıza çok yardımcı oldular. Kendisi sınıf öğretmenimizdi. Kendi çocukları gibi koruyup kollardı bizleri. Her sıkıntımız ile ilgilenirdi. İlk defa evlerimizden ayrılmıştık çok zorlanıyorduk. Bayramlarda evlerimize gidemediğimiz için çok üzülürdük. Sevgili öğretmenim bizi hiç yalnız bırakmazdı. Bayram şekeri elinde çıkar gelirdi ve bizler biraz olsun teselli bulur bayramı kutlardık. Gene böyle bir bayramda tatil biraz uzundu batı grubuna da izin verilmişti. Biz iki kardeşlik paramız azdı ya ikimizden biri gidecek veya diğeri okulda kalacaktı. Nihayetinde ablamın gitmesine benim de okulda kalmama karar verdik. Üzüntümü anlatmak mümkün değildi. Herkes hazırlanıyordu gitmek için ve 1-2 gün sonra yolculuk vardı. Ben bu karmaşık duygularla boğuşurken nöbetçi öğrenci yanıma gelerek beni Mustafa öğretmenimin çağırdığını söyledi. Ben bir görev vereceğini düşünerek yanına gittim. Bana "Sen tatile gitmiyormuşsun öyle mi?" dedi. Ben de ablamla birlikte ikimizin gidemeyeceğini söyledim. Nedenini gayet iyi biliyordu. "Git bavulunu hazırla sen de geliyorsun" dedi. Yatakhaneye uçar gibi gittim ve hazırlığımı yaptım. Ertesi gün yola çıktık. Mustafa öğretmenim de otobüsteydi ve herkesi yerine yerleştirdi beni de bir koltuğa oturttu. Kendisi otobüs muavininden bir tabure istedi. Bana kendi koltuğunu verdiğini o zaman anladım. Van'dan Ankara'ya kadar olan o uzun ve zorlu yolculuğunu tabure üzerinde tamamladı. Ankara'da ayrıldık, bizler İstanbul yönüne devam ettik. Hep aklıma geldikçe gözümde birkaç damla yaş süzülür ve düşünürüm kaç öğretmen öğrencileri için böyle bir şey yapar? Teşekkürler sevgili öğretmenim. Biz de sizi utandırmadık çok çalıştık, çok başarılı birer öğretmen olduk sizin sayenizde. En önemlisi de hep örnek olduğunuz gibi iyi birer insan olduk.

¹ Emekli Sınıf Öğretmeni, E-posta: secimozturk59@hotmail.com

ÇOK DEĞERLİ EDEBİYAT ÖĞRETMENİM MUSTAFA ESKİ'YE

Emel İNCE¹

Ben Emel İnce Uğurluoğlu, 1970 yılında Edirne Kız İlköğretmen Okulu'nu kazanmış, o sene değiş tokuş nedeniyle Van Kız İlköğretmen Okulu'na giden bir öğrenci idim. Ya gidecektim ya da öğretmen olamayacaktım. Öğretmen olmayı çok istediğim için gitmeye karar verdim. Türkiye'nin bir ucundan diğer ucuna gitmek ailemi tedirgin etmişti ama gittim, iyi ki gitmişim. Yatılı okumak bir aile ortamı içinde olabilmek güzeldi. Bu aile ortamını öğretmenlerimiz ve idarecilerimiz sayesinde yaşadık. Ben çok çabuk hastalanan bademcikleri devamlı şişen, ateşlenen bir kızdım. Yine bir gün okulda gece etüdünde çok hastaydım. Nöbetçi öğretmenimiz Mustafa Eski sınıfımıza girdi. Başım masanın üstünde yatıyordum. Öğretmenim yanıma yaklaşıp bütün içtenliği ve sevgisiyle neyim olduğunu sordu ben de anlattım. Sınıftan çıktı 10-15 dakika sonra elinde bir kese kâğıdı limonla yanıma geldi. Bir abi bir baba şefkati ile 'Bu limonlar bu gece yenilip bitecek' dedi. Okulumuzun hemen karşısında bir bakkal vardı oradan almıştı. Yedim yüzümü buruştura buruştura. Sabah kalktığımda hastalığım hafiflemişti belki limondan ama benim için bir abi bir baba şefkatindendi. Bir daha da o kadar fazla hastalanmadım. O gün anladım ki okulların ABC öğretmesinin yanı sıra sevgi şefkat yuvası olduğunu. Öğretmen oldum. Öğretmenim aynı sizin gösterdiğiniz şefkat ve sevgi ile öğrenciler yetiştirdim. Sevdim ve onlar tarafından sevildim. Bu güzel duygularla emekli oldum. Siz ve diğer öğretmenlerim kalbimizde kalacaksınız zaman geçse de unutulmayacaksınız.

Değerli öğretmenim emekliliğiniz hayırlı olsun, bundan sonraki yaşamanız sağlık içinde geçsin. Siz bizim için çok sevdiğimiz öğretmenimiz olarak kalacaksınız. Size, sevgi ve saygılarımı sunuyorum. O değerli ellerinizden hürmetle öpüyorum.

¹ Emekli Sınıf Öğretmeni, E-posta: emelugurluoglu5656@gmail.com

BURASI EVİN TAVANI DEĞİL TAAA VAN'I...

Fatoş Fatma YAVUZ¹

Van Kız İlköğretmen Okulu'nda yollarımız keşişti. Yıllar evvel ama sanki dün gibi yaşadıklarım. Biz yeni ergen, korkak, ürkek ve çekingen gurbet ağırlığının omuzlarımıza çöküşünün farkında bile olmadan anne babalarımızın ellerini öpüp Edirne'den Van'a giden bir grup öğrenci idik. Sonrasında oradakiler bize Batılılar dediler. Öğretmenim Mustafa Eski ile ilk dersimizi hatırlıyorum. Yıl 1970-1971 olmalı. Hepimizin ismini okudu tanıştık. Öğretmenimiz çok sakindi, çok ağırbaşlı, çok babacan, ağzında lafları bekletmeden düzgün tümcelerle konuşuyordu. Bakışı ve beden dili ile konuşması ile adeta bizi bağına bastı. Öğretmen disiplini ve baba şefkati ile abi sıcaklığıyla bizim ürkek bakışlarımızı telafi etti. Bize sevgi verdi yolumuza ışık tuttu aydınlattı. Büyük bir güven verdi. Çalışın dedi burası evin tavanı değil Türkiye'nin taaa Van'ı. Buraya gelmenin yatılı okumanın ayrıcalığını fark edip başarılarınızla hem bizi hem hasretinizi çeken ailelerinizi onurlandırın gururlandırın dedi.

Öğretmenim şu satırlarda tıkağım. Türkçem yetmedi sizi anlatmaya. Kültürümüzden kopmadan o kadar şık medeni değerler ve bilgiler katmışsınız ki. Bize ışık tutan ve rehber olan, bilgilendiren meslek hayatımızın ve özel hayatımızın temelini sağlam taşlarla dolduran öğretmenim. Size minnettarım iyi ki varsınız, iyi ki yollarımız keşişmiş. En derin saygılarımla ve sevgilerimle uzatın ellerinizden öpeyim.

¹ Emekli Sınıf Öğretmeni, E-Posta: fatosfatmayavuzalp@gmail.com

MESLEĞİMİN İŞİĞİ, KİŞİLİĞİMİN MİMARİ MUSTAFA ESKİ ÖĞRETMENİME

Betül ATLI¹

Nasıl ve nereden başlayacağımı hiç bilemiyorum. Hayatımız doğumla başlayan önemli durağı okul olan bir yolculuktur. Öğretmenlerimiz ise ikinci anne babamızdır. Tıpkı çok değerli öğretmenlerimden olan Mustafa Eski gibi. 1972 yılında noktaladığım Van Kız İlköğretmen Okulu'nda, barışın kardeşliğin güzelliğini öğreten Mustafa Eski. Sabır ve özveri ile ilmin yanında kalp ve gönül zenginliği sunan, ne zaman bir yerimiz kesilse yüreği ile saran hızımızın kesildiği yerde yetişip elimizden tutan, vatanına bağlı, sözlerine sadık, her türlü fedakârlığa razı, zorluklara katlanan, gönlümüzdeki yerini alan Mustafa Eski. Yaklaşık 50 yıldır muhafaza ettiğim, yoluma ışık tutan, ilham kaynağım olan Mustafa Eski. Öğretmenimin mektuplarından özdeyiş gibi alıntılar yaparak anılarının arasında yer almak istiyorum. Her satırı bir ders niteliğinde olan ve hala sakladığım mektuplar.

'Tayinin Afyon'a çıkmış, bana sorarsan vazifeye başla. Meslek hayatın öğrenicilik hayatın gibi başarılı ve takdire layık olacaktır.'

'Sen okulun tarihinde ender görülebilecek olan bütün hocalarının takdir ettiği, sevdiği, ciddi, ağırbaşlı, hanımefendi bir öğrenci idin. Bugün bir öğretmensin, dileğim ömür boyu böyle olman.'

'Bize senin gibi ölçülü, giyimi ve kuşamıyla, hareketleri ile etrafına iyi örnek olan, terbiyeli öz be öz Türk kızları gerekli. Hamiyet ve fazilet budur.'

'Millet sizden çok şeyler bekliyor, bulunduğunuz yerde en yüksek seviyeye ulaşmak için çalışın. Bu millet gönlü Türklük gururu ile dolu, kalbi yurt sevgisi ile çarpan, faziletli evlatlar sayesinde yükselecektir. Yetiştireceğin çocuklara ne kadar milli şuur verebilirsen görevini o ölçüde başarmış sayılırsın.'

'Hoca talebe münasebetleri bizim okullar için bir müddet sonra meslektaş münasebetine dönüşür. Her zaman dertlerinizi dileklerinizi bekleyeceğiz. Problemlerinizi çözeceğiz. Kendi çatımız altındaki meslektaşlarımıza harcayacağımız küçük emeklerdir bunlar.'

'Sen öğrenci başkanı idin bu hafta sonu senin yerine öğrenci başkanı seçeceğiz. Sen ahlak, fazilet, doğruluk timsali olan birisin başarı ve mutluluk dileklerimizle saygılarımı sunarım aziz meslektaşım.'

Müdür Yardımcılığı yaptığınız Van Kız İlköğretmen Okulu'ndan 1972 yılında elimde Atatürk'ün meşalesi ile mezun oldum. Onun ilke ve özdeyişleriyle yola çıktım. Sizin özdeyiş gibi sözlerinizle dimdik ayaktayım. Başka söze gerek var mı öğretmenim? Yılmadan ilim irfanla uğraştığınız güzel mesleğiniz size emekliliğinizde hayır getirsin. Mutlu olun, güzel günler sizin olsun sevgili öğretmenim.

Saygılar sunuyor ellerinizden öpüyorum.

¹ Emekli Sınıf Öğretmeni, E-posta:betulatli@gmail.com

MANEVİ BABAM, SEVGİLİ ÖĞRETMENİME

Nuran PAZARBAŞI ERTAN¹

Öğretmen okulu 3. sınıfa giderken babamı kaybettim. Onun elini öpüp ayrıldıktan bir hafta sonra kalp krizi beni babamdan ayırmıştı. Çok ağladım, çırpındım ama nafile. Üzüntülü zamanlarım çok uzun sürdü. Her uzun boylu erkeği, adı Mustafa olan herkesi babam yerine koydum. Yokluğuna alışmak kabullenmek çok zor oldu.

Sonra bir gün okulumuza bir öğretmen geldi. Babam gibi uzun boylu ve babam gibi yakışıklıydı ve babam gibi insancıl. Ne tesadüftür ki adı da tıpkı babamın adı gibi Mustafa idi. Gerisini hatırlamıyorum ama kedi gibi peşine takılmıştım. Bizim dersimize girmiyordu ama ona olan ilgimi fark etmişti. Onun dikkatini çekmeyi başarmıştım.

Ben pırasa ve yemeğini hiç sevmezdim. Bir gün yemekte pırasa karşıma çıktı. Yatılı okul olduğu için çıkan yemeği yemek zorundaydık. Yemekleri veren abiye az koy diyorum sanki o da inat eder gibi fazla dolduruyordu. İki kere yemeğimi arkamda sırada duran arkadaşşıma vermeme rağmen yine tabağıma pırasa yemeği dolduruluyordu. Ağladım ağlayacağım o noktaya geldim. Mustafa Eski öğretmenim de o gün nöbetçi idi. Uzaktan benim yemekleri servis eden abi ile çekişmemi görmüş ama anlayamamış halde yanıma geldi. ‘Ne oluyor, neden tartışıyorsunuz, sorun ne?’ dedi. Zaten çok doluydum birden ağlamaya başladım ve ağlamaktan anlatamadım ne olduğunu. Ağlamama çok üzüldü ve bir daha sordu ben yine anlatamadım. Arkadaşlarım benim yerime pırasa yemeğini az istediğimi ama servis yapan abinin çok verdiğini bu yüzden ağladığımı söylediler. Servis yapan kişiye döndü ve ‘az ver alışınca yer ısrar etme’ dedi. O an babam sandım, bir baba şefkati ile bana sahip çıkmış ve korumuştı. Utanmasam boynuna sarılıp ağlayacaktım babam diye.

O günden sonra benim gerçekten değerlim, manevi babam oldu. Okuldan tayini çıkıp ayrıldığında nasıl üzüldüm anlatamam çok ağladım. Sanki babam gitmişti.

Yıllar sonra bir okul buluşmamızda gördüm onu ve çok mutlu oldum, ellerinden öptüm. Allahım sağlıklı uzun ömürler versin. 64 yaşındayım ama hala yanında çocuk gibi oluyor ve çocuk gibi seviniyorum.

Sen çok yaşa Mustafa öğretmenim, manevi babam. Ellerinden öpüyorum.

¹ Emekli Sınıf Öğretmeni, E-posta: n.ertan@hotmail.com

KOMPOZİSYON KELİMESİNİ HER DUYDUĞUMDA...

Zübeyde KIRLI¹

Muğla Kız İlköğretmen Okulu'nda 1. sınıfa başladığımda Edebiyat dersimize Mustafa Eski öğretmenimiz giriyordu. Genç, yakışıklı, dinamik bir öğretmendi ve bir o kadar da olgun ve ciddi görünümlü. Kompozisyonda çok başarılı bir öğrenci değildim. Genelde not olarak 10 üzerinden 6 ya da 7 alırdım. İyi not alabilmek için kendime göre çok dikkatle ve elimden geldiğince yazdığımı inanırdım. Bir sınav öncesi tüm cesaretimi toplayıp “Öğretmenim isim soyadı yazmadan bir sınav yapsanız” dedim. Bu önerime evet diyen ve onaylayan birçok arkadaşım oldu. En yakın arkadaşım geçtiğimiz yıl kaybettiğimiz Gülümser Oran sürekli 9 veya 10 alıyordu. Belki de çocukluk ama kıskandım gizlice onu.

Bu önerime öğretmenimiz Mustafa Eski “olur yapalım” dedi ve kompozisyon sınavımızı isim yazmadan yaptı. Çok ilginç ya da tamamen tesadüf ben o sınavdan 8 aldım. Ama genellikle herkes bir not aşağı bir not yukarı olmak üzere yine aynı notu aldı. Ben de epey bir moralle devam ettim çalışmaya ama yine 7 notunun üstüne hiç çıkamadım. Sonra kendi kendime kompozisyonun bir yetenek olduğuna karar verdim. Zira ben müzik, resim ve beden eğitimi derslerinde çok iyiydim ve yüksek notlar alıyordum. Kompozisyon kelimesini duyduğum her an ilk anımsadığım bu olay ve sevgili öğretmenimdir. Sağlıkla uzun yıllar yaşasın.

Emekleri için yürekten teşekkürler, sevgi ve saygılar.

¹ Emekli Müzik Öğretmeni, E-posta:zubeydetoparlakirli@gmail.com

AKADEMİSYEN OLMAK

Melike FAİZ¹

Ashında kendisiyle çok fazla anım var. Odasına her gidişimde yaptığımız sohbetleri unutamam. Öyle engin bir deniz ki bunu kelimelerle anlatmak pek mümkün değil. Yıllar önce buraya araştırma görevlisi olarak atandığımda doktora tez danışmanım ve lisansta dersime giren çok değerli bir hocam bana Mustafa Eski Hocamdan bahsetmişti. Kastamonu'ya geldiğimde kendisiyle tanışmak istedim. Odasını ziyaret ettim. Hocalarımdan bahsettik ve oradan konu konuyu açtı. Hocam anlattıkça anlattı ve ben hayranlıkla izlemiştim. Yabancı bir yere gelirsiniz ve evinizde hissedersiniz ya ben Mustafa Eski hocamın yanına ilk gittiğimde öyle hissettim. Size tatlı diliyle o kadar çok şey anlatır ki kendinizi bir kütüphanenin içinde hissedersiniz. Keşke onun gibi bir akademisyen olabilsem dediğim çok olmuştur. Bir gün anabilimdalı olarak bir ziyaret yapacaktık. Ziyaretten sonra bizi El Yazmaları Kütüphanesine götürdü. Ona burada bir masa tesis edilmiş ve o masada eski gazeteleri, okuyup notlar aldığı kâğıtları da gördüm (tabii uzaktan). Biraz da etkilendim açıkçası... Bizi eski yazma eserlerin olduğu odaya götürdüler hepsini tek tek anlattı. Benim için sanırım "Mustafa Eski" demek gerçek bir akademisyen demek, unvan kaygısı olmadan sadece üretmek demek. Biliyorum ki emekli olması hiçbir şeyi değiştirmeyecek. Sayın hocam yine üretecek. Bundan sonraki hayatında esenlikler diliyorum. Saygılarımla.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: mfaiz@kastamonu.edu.tr

İBRAHİM AGÂH ÇUBUKÇU'NUN MUSTAFA ESKİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİ

İbrahim Agâh ÇUBUKÇU¹

Sayın Eski, kırk yıldan beri yakın arkadaşımıdır. Araştırmayı seven bir bilim adamıdır. Kuşkusuz Kastamonu'nun yetiştirdiği değerli insanlar çoktur. Ancak kültür deyince akla ilk gelen Kültür Bakanlığı genel müdürlerinden Nail Tan ve çeşitli müdürlükler, başkanlıklar yazan Mustafa Eski'dir.

Sayın Eski iftihar edeceğimiz bir yazardır. Mustafa Eski ayrıca Cumhuriyetimizin kuruluş yıllarındaki eğitim ve kültür gayretlerini kitaplarına aktaran güçlü bir tarihçidir. Eğitimde hizmetleri pek çoktur. Fikri alınmak üzere Milli Eğitim Şurasına iki kez davet edilmiştir. Allah razı olsun.

Tanrıdan, eşi Fikriye Hanım'la birlikte daha nice yılları mutlu yaşamasını dilerim.

MUSTAFA ESKİ

Okudu çalıştı kitaplar yazdı,
Meçhul bilgileri esere kazdı
Sayısız tarihî konular dizdi
Kültür demetleri sardı Mustafa.

Atatürk düşmanlara savaş açtı
Millet ordumuza yardımı seçti
Kastamonu'dan nice destek geçti
Katkıyı ortaya serdi Mustafa.

Milli duygularla kadınlar koştu
Gösteri yapıldı Türkiye coştı
Kahraman Mehmetçikler engeli aştı
Bunları okura verdi Mustafa.

Öğrendik Kastamonu kültürünü
Nicesi Eski'nin kalem ürünü
Ben nasıl sayayım hangi birini
Tarihi bilgiyi ördü Mustafa

Yanlışlar düzeltir ustada keski
Diploma elinde bilimde yetki
Mustafa demişler soyadı Eski
Gerçekler nerede gördü Mustafa.

20.09. 2020. İbrahim Agâh Çubukçu

¹ Prof. Dr., Ankara Üniversite İlahiyat Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi

YOL GÖSTERİCİM, GÜVEN VE GURUR KAYNAĞIM BABAM MUSTAFA ESKİ

Necla TUZCUOĞLU¹

Yaşamın en temel duygusu güvendir. Güven yoksa her şey anlamını yitirir. Bastığınız toprağa, yaşadığınız eve, yediğiniz yemeğe, trafikte tanımadığınız arabaların şoförüne bile güven gerekir. Hele yakınınızdaki kişilere güven çok daha önemlidir özellikle aile bireyelerine. Yaşamdaki en büyük güçtür ailenize, sevdiklerinize güvenmek. Yaşamımda en büyük güven kaynağım, baba kelimesini tam anlamıyla karşılayan ve bunu dolu dolu hissettiren, aynı zamanda bir dost, arkadaş, varlığı ile gurur duyulan örnek bir insan Mustafa Eski yani babam. Her özelliği ayrı güzel ve uzun uzun anlatılası. En çok da gerçek bir eğitimci.

İnsan kendini ne kadar yetiştirirse yetiştirsin aileden aldığı temeller ve eğitim çok önemli, bazı şeyler sonradan kazanılmıyor. Bu temel prensipler ve değerler kişinin adeta mayasına işliyor. Bugün geriye doğru baktığımda babamdan gördüğüm ve yaşadığım hayatımda önemli yeri bulunan prensipler ve değerler var ve bunlar benim için çok kıymetli. Doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik, hoşgörü, çalışma azmi, ileri görüşlülüğü, üretkenlik ve daha birçoğu. Hele eğitimci yönü anlatmakla bitmez.

Mesleğine olan aşkının en yakın tanığıyım. Öğrencilerine yaklaşımı, onlar için hep daha iyisini isteme çabası, sürekli kendini yenilemesi bana hep önemli bir rehber oldu. Öğrencilerine bir öğretmenden önce baba şefkati ile yaklaşması, insan olarak değer vermesi, koruyup kollaması ön planda gelir. Bu yüzden birçok abla, abi ve kardeşe sahip oldum. Hala daha öğrencileri ile buluşmalarında üzerinden 40-50 yıl geçmesine rağmen “baba öğretmenim” diye koşup yanında çocuklaşanları izlemek, onları bir baba şefkati ile bağrına bastığını görmek büyük mutluluk. İz bırakan bir öğretmen olmak çok önemli, öyle ki üzerinden 50 küsur yıl geçmesine rağmen hala 1970’li yıllarda yeni göreve başlayan öğrencilerine yazdığı mektupları saklayan ve o mektupları kendilerine yol haritası yapan öğrencilerinin olduğunu bilmek. Gittiği bir yerde, yürüme zorluğu olup tekerlekli sandalyesi ile üstelik toplu taşıma aracı kullanarak sadece onu görmek için uzun bir yolculuk geçiren bir eski öğrencisi, eşi ve çocuğu ile karşılaşma ve veda zamanlarında yaşanan duygusallıklara şahit olmak çok başka bir duygu. İz bırakmak böyle bir şey olmalı.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta:necla.tuzcuoglu@marmara.edu.tr

Görev yaptığı tüm okullarda mesleğinin ve yöneticiliğinin hakkını sonuna kadar veren ve bu konuda çok hassas olan, adeta aslan kesilen, asla taviz vermeyen, boyun eğmeyen biri. Gece yaralarına kadar okulda kalıp sürekli yeni şeyler planlayan ve yapan biri. Devletin parası ve malzemeleri konusunda aşırı hassas davranan ve bize de “Devletin 1 kuruşunda bile bu ülkenin her ferdinin hakkı vardır” sözünü adeta beynimize yüreğimize işleyen biri. Makam arabası olduğunda bile çok nadir kullanıp kendi arabası ile her yere giden, lojman hakkı olmasına rağmen kullanmayıp gerektiğinde karda kışta bile uzun yol yürüyüp kendi evinden okuluna giden biri. İşte bu benim babam Mustafa Eski. Bu konuda kendisinin bile bilmediği ilk kez dile getireceğim bir anımı paylaşacağım.

İlkokula başlamama bir kaç ay var iken bir gün babam evde “Bizim bu devlete borcumuz var çok çalışmalıyız” dedi. Mutlaka cümlemin bir başı vardı ama ben borç kelimesiyle irkilip o cümleye dikkat kestim. Borç kelimesi başımdan aşağı kaynar sular dökülmesine sebep olmuştu. Kimdi bu devlet ve biz neden borçlu idik? Ne alıp tamamını ödeyememiştik? Çocuk ruhumda büyük fırtınalar koptu diyebilirim. Yaz ayını borcumuz var, ben nasıl okula başlayacağım, acaba okul kitaplarını alabilecek paramız olacak mı ve ben okula gidebilecek miyim? endişesi ile geçirdim. Tabi korkudan ne borcu, ne kadar borcumuz var, kim bu devlet? diye sormadım ya çok fazla ise diye. Okula başlayıp kitaplarım ve malzemelerim alınca çok mutlu oldum, borcumuzu unuttum.

Yıllar içerisinde anladım ki bu borç duygusuyla yaşamak çok güzelmiş. Bize hep devlete bağlılığımızı, yetişmemizdeki yerini, mesleğimizi en iyi şekilde yaparak, doğru, dürüst ve vatansever olmamızı sağlıyormuş. Yine anladım ki bu borç ömür boyu sürecek ve biz hep bu borç ile yaşayacağız.

Devletine bağlılığı, ileri görüşlülüğü, yardımseverliği, demokrattığı, yol göstericiliği, ince düşünceli oluşu ve hiç bir ayrıntıyı gözden kaçırmadan yaptığı davranışları, çalışkanlığı her zaman bana örnek, rehber oldu ve olmaya da devam edecek. Yazmakla bitmez. Bugün eğer başım dik, özgüveni tam, kendimle ve yaşamla barışık bir insan olarak yaşıyorsam bunu babama borçluyum. Mesleğimi ve insanlığımı ondan gördüğüm şekliyle ve prensiplerle yapıyorum yaşıyorum.

Benim için; sırtımı yasladığım sıradağlar, bir koca çınar, kardeşimin tabiri ile bir K2, bir idol bir gurur kaynağı. Yaşamdaki en büyük şansım ve ödülüm. İyi ki benim babam Mustafa Eski.

BABAM MUSTAFA ESKİ

Özkan ESKİ¹

İnsan yaşı ne olursa olsun her zaman yeni bir şeyler öğreniyor. Babamın hakkında yazı yazmanın, onu anlatmanın ne kadar zor olduğunu da bu vesile ile öğrenmiş oldum. Hangi Mustafa Eski? Akademisyen, eğitimci olan mı, yoksa baba olan mı? Babamda her ikisi de bir bütündü. Belki de sadece benim için değil pek çok öğrencisi içinde böyle olmuştur. Güçlü ve biraz da sert görüntüsünün altında hep bir babalık duygusunu taşımıştır. Manevi anlamda pek çok öğrencinin babası olmuştur.

Akademisyenliğin en temel özelliklerinden birisi ön yargılı olmamaktır. Sorulamak ve bunun sonucunda en doğru olanı bulmaktır. Çocukluk dönemini net hatırlamam ama ortaokul bitiminden sonra sürekli olarak karşılıklı görüş alışverişlerimiz olmuştur. Bizimle ilgili konularda otururduk saatlerce analiz yapardık. Artılar, eksiler, kısa-orta-uzun vadedeki sonuçlar neler olabilir, alternatifler neler olabilir uzun uzun konuşurduk. Bu konuşmaların sonucunda kararı yine bize bırakırdı. Baştaki kararlarımız ile sondaki kararlarımız aynı da olsa ciddi kararların detaylı bir şekilde analizinin yapılmasını sağlardı. Sadece bununla da kalmaz bizlere de kararlarımıza da güvenir, maddi manevi arkamızda koca bir dağ gibi dururdu.

İnsanların zaman zaman açıp okuduğu ve her seferinde yeni bir bakış açısı kazandığı başucu kitapları vardır. Kimi zaman açıp tekrar okuduğu, kimi zaman da gördüğünde bile içindekileri hatırladığı. Babam benim için her zaman bir başucu kitabı olmuştur. Ne zaman başım sıkışsa, karar vermede tereddüt yaşasam kapısını çalarım. Bazen baba-oğul, bazen de deneyimlerinin ışığından yararlanmak üzere konuşuruz. Her seferinde mutlaka o geniş analizler, artılar eksiler konuşulur. Alternatifler gözden geçirilir. Ön yargılar olmadan, şartlanmadan. Bazen ağır cezalar gerektiren konularda soruşturmacı atanırdım. Her seferinde gider kendisi ile konuşurdum. Mühendislik formasyonu katıdır. Alan serttir, iki kere iki her zaman dört eder ama babamla konuşunca bunun her şartta böyle olmadığını anlardım. Canı istediği için baklava çalan çocuk ile altını çalanın hukukta her ne kadar eşit olsa da vicdani yönden aynı olamayacağını söylerdi her seferinde. Yaptığı her işin içine insan faktörünü katar ve bizlerin de insan faktörünü göz ardı etmememizi öğütlerdi. Her müracaatımızda olduğu gibi analiz yapar ve kararı yine bana bırakırdı.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, E-posta: oeski@kastamonu.edu.tr

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) yayınlarından olan ve dünyanın en iyi üniversitelerinden biri olan Harvard Üniversitesi'nin yapısının anlatıldığı "Üniversite" isimli kitabı okuduğumda adeta babamın üniversiteleşmiş halini görür gibi olmadım, gördüm. Enine boyuna yapılan analizler ile işlenen dersler, duruşu olan, ön yargılarından arınmış, prensip sahibi akademisyenler, objektiflik, özgünlük ve daha pek çok şey. Sınav değerlendirmelerinin objektif olması gerektiğini, öğrencilere karşı şeffaflığı savunur. Hesabını veremeyeceğiniz şeyi yapmayın der. Hesap verilebilirlik onun için çok önemlidir. Kaynakların verimli ve faydalı işlerde kullanımı konusunda son derece hassas ve kılı kırk yaran bir yapısı vardır. Mevcudun en iyi şekilde değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Kararların da şeffaf olması önemlidir. Kararların görüş alış veriş ile istişare edilerek alınması, sonuçlarının iyi analiz edilmesi, gerekçelerinin gerçekçi olması gerekir. Orta çağ tarihçilerinden Ernst KANTOROWİCS, Harvard'da imzalaması istenen bir bildiriye "ben bir bilim adamı olarak bilmediğim bir konuda hiçbir ön yargıya sahip olamam" diyerek imzalamamış ve bunun sonucunda yapılan baskılara da boyun eğmemiştir. Babam da buna benzer bir yapıdadır, doğruluktan ve doğru bildiğinden asla taviz vermez. Ablam ve benim en büyük şansımız ve de rol modelimiz bu anlamda babamdır.

Eğitimci bir baba nasıl olur? Baba olmanın nasıl bir şey olduğunu insan baba olunca çok daha iyi anlıyor. Hele ki eğitimci bir babanın nasıl olması gerektiğini çok daha iyi anlıyor. Uzun yıllar idarecilik yaptı babam. Hiçbir zorunluluğu olmamasına rağmen, çevresinin karşı çıkmalarına rağmen okulların bünyesinde yurtlar açarak, öğrencilerin barınma sorunlarına bir nebze de olsa çözüm bulmaya çalıştı. Kendi arkadaşlarının arasında çok daha uygun ortamlarda kalabileceklerini, sağlıklı bir çevrede barınma ve beslenme imkânı bulabileceklerine inanarak yaptı. 2020 yılı itibarıyla Kastamonu'daki öğrenciler inanılmaz derecede şanslılar. Eski dönemlerde özellikle 80'li yılların başlarında durum çok daha vahimdi. Babamı yurt açmanın sıkıntılarını anlatarak amirleri bile bu kararından vazgeçirmeye çalışsa da bundan asla yılmadı. Gece nöbetine kalmak zorunda kalan bazı hocalar ona karşı tavır almış olsalar da geri adım atmadı. Hocalığın her zaman ders anlatmak olmadığını, yeri geldiğinde öğrencilere analık babalık yapılması, onların yanında olunması gerektiğini belirtir, hocalardan da buna göre davranmalarını isterdi. Her gece mutlaka hem kız hem erkek öğrenci yurdundaki nöbetçi personeli veya hocayı arar, bir sorun olup olmadığını kontrol ederdi. Okulda çıkan yemekleri, mutfağın temizliğini bizzat denetlerdi. Öğrencileri her zaman bir evladı gibi görür ve zaman zaman da hitap ederken "evladım" diye konuşurdu.

Dışarıdan bakıldığında sert görünür ama asla öyle değildir. Bire bir tanık olduğum bir olayı anlatmadan geçemeyeceğim. Bir pazar günü saat iki gibi ev-

den aradılar babamı ve bir öğrencinin kendisi ile görüşmek istediğini söylediler. Saat 3 gibi okuldaydık. Kayıt dönemiymi ya da kayıt döneminden önceydi sanırım. Eğitim Yüksekokulu'nu kazanmış, okumak istiyordu. Ailesinin onayı olmadan bir evlilik yapmış, bu evlilikten de bir çocuğu olmuş ancak anlayamamışlar. Aile kendisini kabul etmemiş. Bu okulu okuyup öğretmen olmaktan başka bir çaresinin olmadığını ifade etti babama. 3-4 yaşlarında da bir çocuğu vardı. Tek çıkış yolu buydu ve çaresizdi. Her zamanki babalığını bir kez daha gösterdi, şimdiki dekanlık katında birkaç odalı misafirhane vardı. İçinde banyosu olan odayı bu öğrenci ve çocuğuna verdiler, gündüzleri çocuk anaokuluna gitti, sanırım dernekten de okulunu bitirinceye kadar destek oldular.

Sağlık Yüksekokulu kurucu müdürlüğünü yaptı yıllarca. Personel yok, para yok, bir müdür bir mühür. Orası daha önceki yıllarda sağlık meslek lisesi olarak kullanılmış, alt katları derslik, üst katları yurt idi. Öğrencilerin maddi durumları iyi olmadığı için yine yurt işine girdi, çevresinin olumsuz çabalarına ve engel olmalarına rağmen yurdu hayata geçirdi. Yurt başkanları, koğuş sorumluları vasıtasıyla öğrencilerin ailevi ve maddi durumları ile ilgili sürekli bilgi alır, istişarelerde bulunur, maddi sıkıntıdaki öğrencilere destek olurdu. Yemek ihtiyaçlarını daha ekonomik şekilde karşılansınlar diye eski mutfağı modern hale getirmiş, çocuklar kendilerini evlerinde hissetsinler diye pasta kek kalıplarından fırınına, tenceresinden tavasına kadar her türlü teçhizatı tesis etmişti. Kızını okutma çabasında olan ancak maddi durumu buna imkân vermeyen bir babanın kızını önce Allah'a sonra babama emanet edip gittiğini kimse bilmez. Ve daha benim bile bilmediğim niceleri vardır. Bunların her biri onun evladı olmuş, eğitimlerinin sonuna kadar destek olmuş, elinden gelen desteği sağlamıştır. Bunlar benim tanık olduğlarımdan ve bildiklerimden bazılarıdır. Bizlere hep şunu öğütler, hocalık sınıfa girip ders anlatmak sınav yapmak değildir. Yeri geldiğinde hoca yeri geldiğinde baba, yeri geldiğinde sizi örnek alacağı rol modeller olmanız gerekir. İnsan faktörünü asla göz ardı etmeyin, diye hala daha zaman zaman bu hatırlatmaları yapar bana.

Dışardan sert görünse de babalık tarafı güçlü bir eğitimcidir. O yüzden babalık ve eğitimciliğin yan yana olduğu biridir Mustafa Eski. Ne eğitimciliğini babalık tarafından ayrı düşünmek doğru olur ne de babalık tarafını eğitimcilikten ayrı düşünmek. Devletçidir. Devletin menfaatleri söz konusu olunca aslan kesilir. Kendi cebinde kaç lirası var bilmez. Nereye ne harcandı bilmez. Ama söz konusu okulun işleri resmi işler oldu mu kuruşu kuruşuna bilir, kuruşun hesabını yapar. Faydası devletten yana oldu mu olay bitmiştir. Kendisi için bir şey alırken fiyat sormaz, pazarlık etmez ama iş devletinse günlerce hesap kitap yapar ve bazıları da acaba ne kadara mal olur, ne kadar malzeme gider gibi teknik konularda da beni devreye sokardı. Kafasındakinden düşük bir malzeme ya da işi almak isteyenlerin çı-

kardığı malzeme sarfiyatından daha düşük bir hesap yaptığımda ise yüzünde tatlı bir gülümseme belirir, pazarlık gücü arttığı için sevinirdi. Onunla ilk hesap kitap işimiz Eğitim Yüksekokulu spor salonu zemininin yenilenme işiydi. Üniversite ikinci sınıftaydım sanırım. Talep edilen kereste konusunda tereddüt etmiş olacak ki konuyu bana açtı. Ben de yanlış hesaplama yapıldığını bu nedenle fazla kereste çıkartıldığını söyledim. Önce bana pek inanmamış olsa gerek, birkaç kez nasıl hesapladığımı, hesap detaylarını ince ince sordu, izah ettim, kafasına yattı ve benimkinin doğru olduğunu anladı. Yanılmıyorsam %30-40 civarında bir fark vardı ve bütçesi bu işin yapılması için yeterli hale geliyordu. O an bu iş halloldu dercesine kafasını ufak ufak sallayıp yüzündeki tatlı gülümsemeyle “ yavaş yavaş mühendis oluyorsun galiba” demişti. Mesleki olarak ilk takdimim babamdan gelmiştir.

Sağlık Yüksekokulu'nun spor sahasının etrafının kafes telleriyle çevrilmesi işi okulun koruma derneğinden yaptırılacak, fatura yüksek. Akşam evde ne kadar malzeme gider, çıkartılan malzeme listesi doğru mu derken kafasını kaldırdı, bana baktı. Meslek Yüksekokulu'nda o zamanlar Kaynak Teknolojisi Bölümü var ve ben de o bölümün ana hocasıyım. Siz öğrencilere nerde staj yaptırıyorunuz? diye başladı söze ve bir anda ihale bana ve staj yapacak elinden iş gelen becerikli öğrencilere kaldı. Bu işler yapılırken de gece yarısına kadar an be an bizlerle oldu, yeri geldi çayımızı döktü, yeri geldi gecenin birinde ikisinde öğrencileri Kuzeykent'e evlerine bıraktı. İş bittiğinde derneğin bu işten ne kadar karlı çıktığını, tasarruf edilen parayla nelerin yapılacağını anlatıyordu. Şaka yollu bu işin bana pahalıya patladığını söylediğimde ise devlet memurluğuna, devlet işinin ve devletin yararının düşünülmesine dair inceden bir nasihat(?) aldık. Devlet ve devletin yararı onun için her şeyden önce gelirdi. Çocukluktan itibaren bize bunu aşıladı ve öğretti.

Akademisyen Mustafa Eski nasıldır? Hedefine kilitlenmiş bir füze gibidir. O işe başladığı an her şey durur. Ne zaman o çalışma ya da kitap biter o zaman normale döner. Fırsat bulduğu her an bitirmek için çalışır. Kütüphane-fakülte-ev üçgeninden çıkmaz. Kastamonu kütüphanesindeki Kurtuluş Savaşı ve sonrası dönemde Kastamonu'da çıkan Osmanlıca basılmış gazetelerin içeriğine hâkim tek kişidir demem abartılı olmaz. O döneme dair Kastamonu ve civarlarında olan olayların, yaşananların yazıldığı belgeler niteliğindeki mahalli gazeteleri babamdan başka okuyan nadirdir. Onun kadar okuyan var mıdır dersek, sanmam. Yazdığı ya da hazırladığı çalışmalar söz konusu ise eğer kaynak neredeyse gider. Bu kaynağa da bakmasam olur mu diye düşünmez. Çalışmalarından son derece titiz ve objektiftir. Kastamonu tarihindeki pek çok bilinmeyen olay onun sayesinde gün ışığına çıkmış, tarihin tozlu sayfalarında kaybolup unutulmaktan kurtulmuştur. 10 Aralık Kadın Mitingi bunlardan biridir. Bazı tarihçilerin çarpıtarak, abartarak

adeta engizisyon mahkemeleri gibi anlatmaya çaba sarf ettiği İstiklal Mahkemeleri de bunlardan biridir. Mahkeme başkanı olan, Cumhuriyet döneminde Milli Eğitim ve Bayındırlık Bakanlığı yapan Mustafa Necati Bey ve içtihatları örnek verilebilir. Bunlara benzer çok sayıda çalışması kitap halinde yayınlanmıştır. Kastamonu insanının kültürüne sahip çıkmamasından dolayı pek çok kitabını kendi imkânlarıyla bastırması, ücretini de cebinden ödemiştir. Konu araştırma ve bilim olunca gerisi teferruat olur onun için.

Kastamonu sevdalısıdır. Bugün Kastamonu'da el yazması eserler kaldıysa bu abartısız söylemek gerekirse babamın sayesinde. Kastamonu'daki el yazması eser sayısı sıralamada bildiğim kadar ikinci sıradaydı o dönemde ve başka bir ildeki el yazması eserler kütüphanesine gönderilecekti. Babam bunu duyar duymaz hemen mahalli gazetelerde ve Kastamonu'nun önde gelenlerini de yanına alarak bu işe karşı çıkmış ve bu eserlerin Kastamonu'da kalmasını sağlamıştır. Şu an on binin üzerinde el yazması eser Kastamonu'daysa bunda Mustafa ESKİ baş aktördür. Rahmetli Metin Boyacıoğlu'nun binden fazla eserinin Kastamonu El Yazması Eserler Kütüphanesi'ne bağışında da babamın kişisel çabaları vardır. Yaptıklarıyla övünmek asla istemez, bunun gündeme gelmesini de istemez ama kendi çabasından ve yaptıklarından bireysel menfaat sağlayanlara ve sağlamaya çalışanlara çok kırıldığını da bilirim. Kent Tarihi Müzesi de olmak üzere Kastamonu kültürüne dair pek çok eserde emeği vardır. Övünmek de istemez, övülmek de. Sadece bilsin ister. Emeğe saygı gösterir ve saygı gösterilmesini ister. "İyilik yap denize at, balık bilmezse Hâlik bilir" der. Mütevazıdır.

Eğitimci yanı ağır basar her zaman. Rol model olma konusunda bizlere sürekli nasihat bulur. Eğitimci olmanın, öğretmenin zamanı ve mekânı olmaz diyenlerdendir. Sakin, sabırlı ve istikrarlıdır. Kastamonu Gazetesi'nde yıllardır her hafta yazar. Kimi zaman topluma, olaylara dair, kimi zaman Kastamonu kültürüne, siyasete dair yazılarında hep olumlu, birleştirici ve pozitif şeyler yazar. Daha önce bahsetmiş olduğum Kastamonu ile ilgili kütüphanede bulunduğu ilginç konuları da gazetenin köşesinde toplumla paylaşır. Bir kişi bile o yazdıklarını okusa yazım, çabam amacına ulaşmıştır diye bakar.

Mustafa Eski için asıl olan insandır. İnsanlardan beklediği iyi niyet, samimiyet ve açıklıktır. Kendisine karşı dürüst olana, ülkesi için, bilim için bir şeyler yapma çabasındaki insanlara tüm kapılarını açar. Etnik kökeni, inancı, nerden geldiği hiç önemli değildir. Her zaman insanı bu ülkenin bir zenginliği olarak görmüştür ve bir bütünün ayrılmaz parçası kabul etmiştir. Devletine, ülkesine, bayrağına bağlılık kırmızı çizgisidir. Ayrımcılık yapandan, ayrıştırandan hazzetmez. İnsanlığın ve bilimin dini, dili, ırkı olmaz der. Bilim yapana, öğrenene her zaman destek olur, zaman zaman da onlara deneyimleriyle abi olur, baba olur, rehber olur.

Yaptıklarında, davranışlarında ince ruhludur, ince düşünür ince davranır. Detaylara dikkat eder ama kendine karşı olanlarda detaylara takılmaz. Onun için asıl olan art niyet olup olmadığıdır. İnsanın olduğu yerde her şey olabilir diye bakar. Olmuş olmamış, yanmış, kırılmış önemli değildir. Sert görünse de esprilidir, duygusaldır. Keyiflidir.

Yazacak daha çok şey var ama bazen kelimeler, cümleler, sayfalar yetmiyor. Asırları devirmiş büyük çınar ağaçları vardır, dalları ile yaprakları ile kaplar kocaman bir alanı, gölgesinde pek çok canlı serinler, rüzgârdan, yağmurdan, güneşin ışınlarından korunur. Kimi zaman böyle kocaman bir çınardır. Kimi zaman aşılması gereken çetin dağlara yol yapan çelikten paletli bir dozer gibidir, kendini feda eder. Yolun, izin olmadığı yerde yol açar. Kimi zaman bir deniz feneridir yol gösteren. Kimi zaman dert ortağıdır. Kimi zaman çocukla çocuk, büyükle büyüktür. Gırgırın, şamatanın, esprinin tam ortasındadır bazen.

Sadece benim değil çocuklarım için de en büyük şanstır Mustafa Eski. K2, dünyanın en zorlu coğrafyalarından birinde yükselen Karakoram Dağları'nda "K2" simgesiyle kodlanan dünyanın ikinci en yüksek dağıdır. Diğer 8 binlik dağlar gibi süslü, karizmatik adları ve sıfatları yoktur. Ancak K2 dendiğinde, bilenlerin zihninde ulaşmak istedikleri bir zirve belirir. K2 bir semboldür, güçtür, zirvedir. Tanımlamaya, anlatmaya gerek kalmaz; K2, K2'dir.

Mustafa Eski, Mustafa Eski'dir.

5. BÖLÜM

FOTOĞRAFLAR



Fotoğraf 1. Nisan 1962

*Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski lise arkadaşları ile
(Soldan sağa oturanlar: Mustafa Eski, Aşkın Gedizli, Önal Baysal; Soldan sağa
ayaktakiler: Erdal Ökmen, Cemal Pirinççi, Özer Ormanlı, Atalay Mola)*



Fotoğraf 2. Ekim 1964
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski ilk görev yeri olan
Kastamonu Bozkurt İlçesindeki öğretmen arkadaşları ile



Fotoğraf 3. Mart 1966
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski İstanbul Eğitim Enstitüsü'ndeki sınıf arkadaşları ile
(Soldan sağa: Nezzettin Akkuzu, Doğan Gürer, Nuran Özkan,
Selma Efe, Ayten Ahmet, Filiz Türeli ve Mustafa Eski)



Fotoğraf 4. Kasım, 1967

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, İstanbul Eğitim Enstitüsü'ndeki sınıf arkadaşı Türkçe öğretmeni Filiz Türelî Güngör ile



Fotoğraf 5. Mart 1972

*Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski Van Kız İlköğretmen Okulu'nda meslektaşları ile
(Sağdan sola: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Gönül Şengül,
Hayriye Balkan, Rabia Güner)*



Fotoğraf 6. Mart 1972
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Van Kız İlköğretmen Okulu'nda
öğrencileriyle bir sosyal etkinlik sırasında



Fotoğraf 7: 26 Kasım 1983
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Aşıklar Günü etkinliğinde halk ozanları ile
(Soldan sağa: Özkan Eski, Mustafa Eski,
Aşık Şeref Taşlıova, Orhan Şaik Gökyay, Ahmet Tekeli, Aşık Yaşar
Reyhani, Aşık Hacı Karakılçık, Aşık İlhami Demir (Oturan))



*Fotoğraf 8. 26 Kasım 1983
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Orhan Şaik Gökyay ile birlikte*



Fotoğraf 9. 29 Kasım 1982

*Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof.
Dr. Rüçhan Arık'a plaket sunarken*



Fotoğraf 10. Haziran 1985

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nda görev yapan meslektaşları ile Kastamonu Taşköprü SEKA Tesislerini Ziyaretinde (Arkadakiler soldan sağa: Güler Tuluk, Halil Dindar, Ahmet Yıldız, Mustafa Eski, Asuman Eski, Emin Uğunlu, Hüseyin Çavuş, Emin Baydil, Hüseyin Torun), Ön sıradakiler soldan sağa: Tülin Uğunlu, Ayşegül Yılmaz, Birsen Çokgürses, Fabrika Görevlisi, Fabrika Görevlisi, İbrahim Tozan, Muharrem Avcı), Çocuklar: Gökçen Tuluk, Emre Uğunlu, Bilgehan Baydil, Gökhan Torun, Tolga Eski, Anıl Çokgürses (Tolga Eski'nin arkasındaki)



Fotoğraf 11. Temmuz, 1989

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski meslektaşları ile birlikte (Soldan sağa: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Prof. Dr. Reşat Genç, Prof. Dr. Saim Kaptan ve Öğretim Görevlisi Servet Gümüş)



Fotoğraf 12. 5 Haziran 1990

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Dünya Çevre Gününde
Kastamonu Şubası Köyü'ne yapmış oldukları gezide meslektaşları
Doç. Dr. İlyas Okan, Öğr. Gör. İsmail Eski, Öğr. Gör. Mehmet Doğru, Öğr. Gör. Sefa
Doğan ve İzci Öğrencilerle birlikte



Fotoğraf 13. 9 Mayıs 1991

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski Mustafa Necati Sempozyumu'nda
bildiri sunarken



Fotoğraf 14. 9 Mayıs 1991

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Kastamonu Eğitim Yüksekokulu'nun bahçesinde yeni doğan, sonradan Yusuf ismini verdikleri Karaca yavrusu ile



Fotoğraf 15. 24 Ağustos 2000

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Atatürk, Kastamonu ve İnkılaplarımız Paneli'nde
(Soldan sağa: Prof. Dr. M. Serhat Yılmaz, Prof. Refik Turan,
Prof. Dr. Reşat Genç ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski)



Fotoğraf 16. Nisan 2001

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski annesi Zehra Eski ve kardeşi İsmail Eski ile



*Fotoğraf 17. Haziran 2017
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, eşi Fikriye Eski,
torunları Bilge Eski ve Selen Eski ile*



*Fotoğraf 18. Eylül 2017
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, eşi Fikriye Eski,
Kızı Necla Tuzcuoğlu ve Oğlu Özkan Eski ile*



Fotoğraf 19. 25 Ocak 2018

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Antalya'da

Van Kız İlköğretmen Okulu Mezunlar Buluşmasında öğrencileri ve meslektaşları Mehmet Aşmet ile birlikte

(Ön sıradakiler soldan sağa: Havva Ayaz, Mustafa Eski, Mehmet Aşmet.

Arka sıradakiler soldan sağa: Hikmet Akar, Gülsüme Şahin, Yıldız Gürsesli, Gülbahar Gelirakar, Billur Tozyılmaz, Şehriban Akdağ, Saliha Çakır)



Fotoğraf 20. 9 Mart 2018

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Eğitim Fakültesinden meslektaşları ile birlikte

(Soldan sağa: Prof. Dr. Hüseyin Yolcu, Prof. Dr. Abdullah Aydın ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski)



Fotoğraf 21. 11 Ekim 2018

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski

Eğitim Fakültesinden meslektaşları ile birlikte

(Soldan sağa: Prof. Dr. Abdullah Aydın, Öğr. Gör. Aşegül Yılmaz,

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Prof. Dr. Hüseyin Yolcu,

Dr. Öğr. Üyesi Münevver Kaykanacı)



Fotoğraf 22. 23 Kasım 2018

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Eğitim Fakültesinden meslektaşları ile birlikte

(Soldan sağa: Prof. Dr. Hüseyin Yolcu, Prof. Dr. Abdullah Aydın ve

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski)



*Fotoğraf 23. 14 Aralık 2019
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, İstanbul'da katılmış olduğu
Milli Mücadele ve Kastamonu: Kastamonu'dan Dünyaya Açılan
Kadın Ufku Panelinde konuşmasını yaparken*



Fotoğraf 24. 10 Ağustos 2020

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski Burhaniye'de Van Kız İlköğretmen Okulu
Mezunlar Buluşmasında öğrencileriyle
(Soldan sağa: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Elife Çınar, Havva Ayaz,
Serpil Şerefhanoglu, Fatma Köybaşı)



Fotoğraf 25. 14 Aralık 2019

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'nin İstanbul'da katılmış olduğu Milli Mücadele ve Kastamonu: Kastamonu'dan Dünyaya Açılan Kadın Ufku Paneli sonrasında İstanbul Eğitim Enstitüsü'ndeki sınıf arkadaşı Türkçe öğretmeni Filiz Türelî Güngör ile



Fotoğraf 26. 14 Aralık 2019

*Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'nin İstanbul'da katılmış olduğu
Milli Mücadele ve Kastamonu: Kastamonu'dan Dünyaya Açılan
Kadın Ufku Paneli sonrasında öğrencileriyle
(Soldan sağa: Selmani Karaçam, Dr. Öğr. Üyesi Necla Tuzcuoğlu,
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Kürşat Ölmez, Sıdıka Ölmez)*



*Fotoğraf 27. 13 Kasım 2020
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, kardeşi Muharrem Eski ile*



*Fotoğraf 28. 13 Kasım 2020
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, 2000-2005 yılları arasında
Kastamonu Eğitim Fakültesi'nde öğrencisi ve
şu anda meslektaşı olan Doç. Dr. Sibel Oğuz Haçat ile*



*Fotoğraf 29. 13 Kasım 2020
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski
meslektaşı Prof Dr. Hüseyin Yolcu ile*



*Fotoğraf 30. 13 Kasım 2020
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Prof. Dr. Hüseyin Yolcu ve
Doç. Dr. Sibel Oğuz Haçat ile*



*Fotoğraf 31. 13 Kasım 2020
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski, Eğitim Fakültesi A Blok önünde
40 yıl önce kendisinin diktiği Çınar Ağacının yanında*



Fotoğraf 32. 24 Kasım 2020

Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Ahmet Kaçar Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eski'ye emekliye ayrılması nedeniyle yapılan törende plaket sunarken.