

Original article

İlkokul Tarih Öğretimi için Tarihsel Temelli Bir Model Önerisi: “Bütüncül Vicdani Empati Modeli”

A Proposed Historically Based Model for Primary School History Teaching: “The Holistic Conscientious Empathy Model”

Onur Öz ^{a,*} & Çavuş Şahin ^a

^aDepartment of Basic Education, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı; Türk eğitim tarihinin kritik bir evresi olan 1914-1925 yılları arasındaki ilkököl tarih öğretimi pratiklerini analiz etmek ve bu tarihsel birikimden hareketle günümüz değerler eğitimi için özgün bir model önerisi geliştirmektir. Araştırma, Tarihsel-Hermeneutik desene dayalı olarak yürütülmüştür. Veri kaynağı olarak; dönemin pedagojik dergileri, ders kitapları ve 1925 tarihli öğrenci anket verileri kullanılmıştır. Veriler, doküman incelemesi tekniğiyle toplanmış ve içerik analiziyle yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, dönemin savaş ve beka koşullarıyla şekillenen baskın tarih öğretimi pratikleri, araştırmacılar tarafından “Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşım” temasında kavramsallaştırılmıştır. Analizler, bu yaklaşımın öğrencilerde “anakronizm” ve “dış güç odaklı nedensellik” gibi bilişsel yansımalar oluşturduğunu göstermiştir. Buna karşın, dönemin reformist eğitimcilerinin (Satı Bey ve Ali Reşad Bey) dağınık haldeki insani uygulamaları analiz edilerek, bu pratikler araştırmacılar tarafından “Vicdani-Kapsayıcı Yaklaşım” adı altında teorik bir yapıya kavuşturulmuştur. Elde edilen bu tarihsel verilerden ve reformist birikimden hareketle, bu çalışma kapsamında beş aşamalı “Bütüncül Vicdani Empati Modeli” geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından Zemin (Hazırlık/Temel), KeFe (Bilişsel Bağlam), Sıklet (İstirap Ortaklığı), İbre (Vicdani Hüküm) ve Denge (Aksiyonel Özdeşim) metaforlarıyla sistematize edilen bu özgün model; tarihsel empati ve değerler eğitimi için yeni bir teorik çerçeve sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Eğitimi, Tarih Öğretimi, Tarihsel Empati, Güvenlik Odaklı Yaklaşım, Bütüncül Vicdani Empati Modeli

Abstract

This research aims to analyze primary school history teaching practices between 1914 and 1925 and to develop an original model for today's values education based on this historical background. The study was conducted based on the Historical-Hermeneutic design. Data sources included pedagogical journals, textbooks, and student survey data from 1925. Data were collected via document analysis and interpreted through content analysis. As a result of the analysis, the dominant history teaching practices shaped by the period's conditions were conceptualized by the researchers as the “Security-Oriented Normative Approach.” The findings indicated that this approach created cognitive projections such as “anachronism” and “external-power-oriented causality” in students. Conversely, the scattered humanistic practices of the period's reformist educators were analyzed and synthesized by the researchers into a theoretical structure termed the “Conscientious-Inclusive Approach.” Based on these historical data and reformist insights, the five-stage “Holistic Conscientious Empathy Model (HCEM)” was developed within the scope of this study. Systematized by the researchers through the metaphors of Ground (Preparation/Basis), Pan (Cognitive Context), Weight (Shared

* Corresponding author:

Onur Öz A is a doctoral candidate in the Department of Basic Education (Classroom Education Program) at Çanakkale Onsekiz Mart University in Çanakkale, Türkiye. His research interests include primary education, history teaching, values education, and historical empathy. He has lived, worked, and studied in Çanakkale, Türkiye.
Email: onurozakademik@gmail.com

Suffering), Needle (Conscientious Judgment), and Balance (Actional Identification), this original model presents a new theoretical framework for historical empathy and values education.

Keywords: Primary Education, History Teaching, Historical Empathy, Security-Oriented Approach, Holistic Conscientious Empathy Model

Received: 31 March 2026 * Accepted: 02 June 2026 * Published: 08 June 2026

GİRİŞ

Tarih eğitimi, modern ulus-devletlerin inşasında kolektif hafızayı şekillendiren, kimlik bilincini kuran ve vatandaşlık değerlerini aktaran stratejik bir aygıttır (Smith, 2010). Ancak tarih öğretiminin pedagojik sınırları; savaş, işgal ve beka kaygısının hâkim olduğu kriz dönemlerinde, dönemin sosyolojik zorunluluklarına paralel olarak yeniden çizilmektedir (Aşık, 2022). Ferro'nun (2003) tarihsel anlatıların konjonktürel olarak yeniden kurgulanabildiği yönündeki tespiti, bu olağanüstü dönemler için belirleyicidir.

Türk eğitim tarihinde II. Meşrutiyet'ten Erken Cumhuriyet'e geçiş süreci (1908-1925), tarih öğretiminin pedagojik bir formasyon aracı olmaktan çıkıp, varoluşsal krizlere yanıt üreten stratejik bir savunma hattı olarak kurgulandığı kritik bir evredir (Aşık, 2022). Balkan Savaşları'nın yarattığı toplumsal travma ve I. Dünya Savaşı'nın topyekûn seferberlik atmosferi, tarih eğitiminde geçmişte sadece anlamlandırılması gereken bir tecrübe olmaktan çıkarmış; toplumu teyakkuza geçiren bir savunma refleksine dönüştürmüştür (İhsan, 1914-1916; Smith, 2010). İncelenen metinlerdeki bu sert ve normatif üslup, bağımsız bir tercih değil, sosyo-politik şartların zorunlu kıldığı bir yönelimdir. Erbil (2021), dönemin eğitim makalelerinin savaş sonrası travmayı onarmak amacıyla pedagojik olmaktan ziyade ideolojik ve inşa edici bir karakter taşıdığını tespit etmiştir. Benzer şekilde İğneci (2020), vatan savunması ve fedakârlık temalarının bireysel gelişimden çok devletin bekası için araçsallaştırıldığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla dönemin etkili eğitimcilerinden İhsan Şerif Bey'in metinlerinde somutlaşan "Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşım"; bugünün pedagojik değerleriyle yargılanmaktan ziyade, Erbil (2021) ve İğneci'nin (2020) de işaret ettiği "Makbul Vatandaş" kurgusunun stratejik bir yansıması olarak değerlendirilmelidir (İhsan, 1914-1916; Aşık, 2022).

Alanyazındaki mevcut çalışmalar, 1914-1925 yılları arasındaki tarih eğitimini genellikle müfredat programları ve siyasi hedefler ekseninde incelemiştir (Aşık, 2022). Ancak bu güvenlik odaklı tarih anlatısının, çocuk zihnindeki bilişsel ve duyuşsal yansımaları veri temelli analizlerle yeterince irdelenmemiştir. Oysa dönemin eğitimcilerinden Ali Fahreddin Bey'in 1925 yılında yayımladığı anket verileri, öğretim materyallerindeki yoğun güç vurgusunun öğrencilerde tarihsel zaman algısının silikleşmesi ve nedensellik bağlarının kurulamaması gibi bilişsel sorunlara yol açtığını işaret etmektedir (Wineburg, 2001; Ali Fahreddin, 1925). Ayrıca savaşın ve fethin maddi kazanç motivasyonu

işlenmesi, öğrenci cevaplarında eylemlerin meşruiyetini fayda ile ilişkilendiren pragmatist bir değer algısının (ganimet ahlakı) geliştiğini düşündürmektedir (Ali Fahreddin, 1925).

Bununla birlikte, alan yazında Satı Bey ve Ali Reşad Bey gibi dönemin reformist eğitimcilerinin geliştirdiği karakter ve vicdan odaklı pedagojik arayışlar da gölgede kalmıştır. Birincil kaynaklar incelendiğinde bu eğitimcilerin; tarihi bir nefret aracı olarak değil, öğrenciyi analogilerle sürece katan, öteki ile ıstırap ortaklığı kurduran ve eylemi ahlaki bir inşaya yönlendiren özgün stratejiler geliştirdikleri görülmektedir (Satı, 1914-1915; Ali Reşad, 1913). Bu bağlamda araştırmanın temel problemi; baskın olan güvenlik odaklı paradigmanın yarattığı pedagojik sınırlılıkları somut verilerle ortaya koymak (Ali Fahreddin, 1925) ve bu sorunlara tarihsel bir çözüm alternatifi olarak dönemin reformist birikiminden süzülen Vicdani/Kapsayıcı modeli görünür kılmaktır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda tarihsel empati, geçmişteki insanların eylemlerini kendi dönemlerinin şartları içinde anlama becerisidir. Wineburg (2001), tarihsel düşünme becerilerini bağlamsallaştırma üzerine kurarken, öğrencilerin bugünün ahlaki normlarıyla geçmişi yargılamasının en büyük bilişsel engel olduğunu vurgular. Bu çalışmada ele alınan "Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşım"ın yarattığı anakronizm, Wineburg'un işaret ettiği şimdilik hatasının tipik bir örneğidir. Öte yandan, tarihsel empatinin sadece bilişsel değil, duyuşsal bir boyutu olduğu Endacott ve Brooks (2013) tarafından güçlü bir şekilde savunulmaktadır. Onların geliştirdiği "tarihsel bağlamsallaştırma", "perspektif alma" ve "duyuşsal bağ" üçlemesi dikkate alındığında; bu çalışmada önerilen modelin "Sıklet/Istırap Ortaklığı" aşaması, Endacott ve Brooks'un "duyuşsal bağ" ilkesiyle doğrudan örtüşmektedir. Ayrıca Barton ve Levstik (2004), tarih öğretiminin amacını akademik bir beceriden ziyade "ortak iyiye hizmet eden demokratik vatandaşlık" olarak tanımlar. "Vicdani Model", bu ahlaki tepki duruşuyla paralellik göstererek tarihi ötekine nefret değil, insani halleri anlama aracı olarak konumlandırır. Son olarak, Seixas ve Morton (2013) tarafından etik boyutun geçmişin mirasıyla yüzleşmeyle ilgili olduğu belirtilirken; bu çalışmadaki "İbre/Vicdani Hüküm" aşaması öğrenciyi pasif bir gözlemciden aktif bir vicdani tartıcı konumuna getirmeyi hedefler. Sonuç olarak bu araştırma, literatürdeki bilişsel ve duyuşsal empati gerilimini, yerel ve kültürel bir metafor olan "Vicdani Terazi" modeliyle sentezlemektedir.

Bu tarihsel ve kuramsal gerçeklikten hareketle araştırmanın amacı; 1914-1925 yılları arasındaki tarih öğretimi uygulamalarını "Güvenlik Odaklı" ve "Vicdani-Kapsayıcı" olmak üzere iki zıt paradigma ekseninde analiz ederek güvenlik odaklı yaklaşımın öğrenci zihnindeki izdüşümlerini ortaya koymak ve özgün bir "Empati Modeli" inşa etmektir. Geçmişteki iyi örnekleri sistematik bir eğitim modeline dönüştürmeyi hedefleyen bu araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- 1914-1925 yılları arasında ilkökul tarih öğretiminde baskın olan pedagojik yaklaşımın temel bileşenlerini ve söylemsel yapısını belirlemek.

- Tespit edilen bu yaklaşımın dönemin öğrencileri üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal etkileri veriler ışığında analiz etmek.
- Dönemin reformist eğitimcilerinin geliştirdiği, baskın yaklaşımdan ayrışan stratejileri ve pedagojik yöntemleri ortaya koymak.
- Elde edilen tarihsel veri ve pedagojik birikimden hareketle, tarih öğretimi için özgün bir model geliştirmek.
- Geliştirilen modelin, günümüz Sosyal Bilgiler öğretimindeki "değerler eğitimi" ve "tarihsel empati" süreçleri için sunduğu pratik çerçeveyi tartışmak.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, tarihsel metinlerin sadece ne dediğini değil; nasıl, niçin ve hangi bağlamda dediğini ortaya koymak amacıyla Tarihsel-Hermeneutik (Yorumsamacı) yaklaşım benimsenmiştir. Wilhelm Dilthey'in (1976) ayrımına dayanan bu yaklaşım, tarihsel olayları doğa bilimleri gibi açıklamayı değil; insan eylemlerinin arkasındaki niyeti ve dönemin ruhunu kendi bağlamı içinde anlamayı hedefler. Bu çerçevede incelenen metinler, sadece dilsel bir yapı olarak değil; üretildikleri savaş yıllarının psikolojisini, beka kaygısını ve değer yargılarını taşıyan birer kültürel tanık olarak değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde Gadamer'in (2004) ufukların kaynaşması ilkesinden hareketle; geçmişteki metnin ufku (1914-1925) ile bugünkü araştırmacının ufku (2025) arasında eleştirel bir diyalog kurulmuş; böylece metinlerin satır aralarındaki örtük pedagojik mesajların açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında ise Doküman İncelemesi tekniği kullanılmıştır. Bowen'a (2009) göre doküman incelemesi; basılı ve elektronik materyallerin sistematik bir şekilde değerlendirilmesi için kullanılan bir nitel veri toplama yöntemidir. Bu çalışmada birincil kaynaklar (ders kitapları, mecmua yazıları, anketler), pasif birer veri yığını olarak değil; dönemin pedagojik zihniyetini yansıtan kültürel artefaktlar olarak ele alınmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına; 1925 yılına ait birincil kaynaklardan elde edilen ham veriler, dönemin sosyo-politik atmosferini açıklayan ikincil kaynaklar (literatür) ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir (Lincoln & Guba, 1985).

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını; 1914-1925 yılları arasında yayımlanan pedagojik dergiler, tarih ders kitapları ve dönemin öğrencilerine uygulanan anket sonuçlarını içeren yayımlanmış anket raporları oluşturmaktadır. Önemle belirtmelidir ki; Ali Fahreddin Bey'in makalesinde (1925) yer alan bu anket verileri, modern araştırma yöntemleri açısından bir ham veri değil; dönemin bir eğitimcisinin gözlemlerini aktardığı ikincil veri niteliğindedir. Dolayısıyla bu çalışma, bir anket uygulaması değil; tarihsel bir anket raporunun doküman incelemesidir (Bowen, 2009). Bu veriler, öğrencilerin bilişsel

durumuna dair kesin bir teşhis koymak için değil; dönemin eğitim atmosferinin öğrenci üzerindeki olası yansımalarını gösteren nitel göstergeler olarak kullanılmıştır.

Veri kaynaklarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Dahil etme ölçütleri olarak; eserlerin savaş ve kriz dönemlerinde (1914-1922) yayımlanmış olması ve İlkokul (Mekteb-i İbtidai) düzeyindeki tarih öğretimine odaklanması esas alınmıştır. Dışlama ölçütleri olarak ise; hedef kitlesi ilkokul seviyesinin üzerinde olan (Rüştiye ve İdadi) tarih kitapları, pedagojik bir amaç taşımayan salt siyasi propaganda metinleri ve savaş/beka bağlamıyla doğrudan ilişkili olmayan genel tarih anlatıları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler, birincil kaynaklara erişim sağlayan kütüphane ve dijital arşivlerden (ISAM, Hakkı Tarık Us Kütüphanesi, TBMM Kütüphanesi) temin edilmiştir. Veri toplama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. “Tarama ve Tasnif” aşamasında, belirlenen yıllar arasındaki tüm Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası sayıları taranmış; tarih, ahlak ve yurt bilgisi derslerine ait makaleler ve örnek ders metinleri fişlenmiştir. İkinci aşamada seçilen metinler, sorumlu araştırmacı tarafından Osmanlı Türkçesinden günümüz harflerine (Latin alfabesine) aktarılmıştır. Anlam kaybını önlemek adına, döneme özgü pedagojik terimler (ör: Terbiye-i İrade, Hiss-i İntikam) orijinal halleriyle korunmuş, parantez içinde günümüz karşılıkları verilmiştir. Üçüncü aşamada veri seti oluşturulmuştur. Burada, İhsan Şerif Bey'in anlatıları ile Satı ve Ali Reşad Bey'in anlatıları ayrı dosyalar halinde tasnif edilerek analize hazır hale getirilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen dokümanların sayısal dökümü Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Veri Seti Dökümü

| Veri Kaynağı | İncelenen Sayı/Adet | Toplam Sayfa Sayısı (Yaklaşık) | Dönem/Tarih Aralığı |
|-------------------------------|---------------------|--------------------------------|---------------------|
| Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası | 4 Sayı | 250 sayfa | 1914-1918 |
| Tarih Ders Kitapları | 2 Adet | 115 sayfa | 1913-1922 |
| Öğretmen Makaleleri | 6 Adet | 90 sayfa | 1914-1925 |
| Anket Verileri | 150 Öğrenci | 25 sayfa | 1925 |
| Arşiv Belgeleri | 4 Adet | 4 sayfa | 1926 |

Tablo 1’de dökümü sunulan veri seti; 1914-1925 yılları arasındaki kırılma döneminin pedagojik iklimini bütüncül bir şekilde yansıtmaktadır. Seçilen eserler; dönemin güvenlik odaklı resmi tarih anlayışını temsil eden ana akım ders kitapları ile bu anlayışa alternatif geliştiren reformist/vicdani metinleri (Satı Bey, Ali Reşad) bir arada sunarak, araştırmanın karşılaştırmalı analiz yapabilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, öğretmen perspektifini yansıtan mecmualar ile öğrenci perspektifini yansıtan anket verilerinin (1925) birlikteliği, dönemin eğitim atmosferinin çok boyutlu okunmasını sağlamıştır. Araştırmanın veri setini oluşturan öğrenci anketleri ve öğretmen görüşleri, rastgele bir veri

toplama sürecinin değil, dönemin Maarif Vekâlet'ine (Eğitim Bakanlığı) sunulan resmi bir reform önerisinin parçasıdır. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri'nde ulaşılan 03.04.1926 tarihli ve 107-522-73 yer numaralı belgede; Ali Fahreddin Bey'in tarih öğretimindeki aksaklıkları tespit etmek amacıyla yürüttüğü bu tahkik (soruşturma) sürecinin sonuçlarını raporlayarak bakanlığa sunduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmada kullanılan veriler, yazarın şahsi gözlemlerinden öte; dönemin müfredatını yenilemek amacıyla devletin resmi kanallarına sunulmuş, metodolojik bir durum tespit raporu niteliği taşımaktadır (BCA, 1926). Araştırmada kullanılan anket verilerinin güvenilirliği, bizzat dönemin uygulayıcısı Ali Fahreddin Bey'in metodolojik titizliğine dayanmaktadır. Ali Fahreddin Bey, tarih öğretimindeki başarısızlığı sadece kendi şahsi gözlemleriyle sınırlı tutmamış; "*Acaba çocuklardaki bu muvaffakiyetsizlik hususî midir? Yoksa muhtelif hocaların dest-i terbiyyetinde bulunan çocuklar da aynı evsafı mı haizdir?*" şeklindeki bilimsel şüphesinden hareketle, araştırmayı genele yayarak bir tahkik (sağlama/doğrulama) süreci yürütmüştür. Bu kapsamda, 27 Mayıs 1341 (1925) tarihinde iki mektebin üç sınıfında tarih okuyan 150 talebe arasında gerçekleştirilen bu anket çalışması, rastgele bir veri toplama faaliyeti değil; yazarın "*nümâyic (sonuçlar) hiçbir vakit sarf ettiğim mesâîye tekabül etmedi*" diyerek ifade ettiği mesleki ıstırap ve arayışın sistematik bir ürünüdür (Ali Fahreddin, 1925, s. 317).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Modellerin inşası sürecinde ise, veriden teoriye ulaşmayı hedefleyen Tümevarımsal Kodlama stratejilerinden yararlanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Analiz sürecinde, verilerin kavramsallaştırılması, temaların belirlenmesi ve bu temalar arasındaki ilişkilerin modellenmesi aşamaları izlenmiştir. Analiz sürecinde izlenen adımlar şöyledir: Transkript edilen metinler satır satır okunarak anlamlı birimler kodlanmıştır. (Ör: "Düşmana hakaret", "Acıma duygusu", "Sal yapımı", "Hırsız analojisi"). Sonrasında kodlar, ortak özelliklerine göre kategoriler altında toplanmıştır. Örneğin; "Yılan", "Haşerat", "Sarhoş" kodları "İnsanlıktan Çıkarma" kategorisini oluşturmuştur. Ardından kategoriler arasındaki örüntüler incelenerek iki ana tema (Model) ortaya çıkarılmıştır. Bulguların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla, Vicdani Model'in aşamaları araştırmacı tarafından metaforik kavramlarla isimlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, nitel çalışmaların doğasına uygun olarak geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri esas alınmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için derinlemesine betimleme stratejisi kullanılmıştır. Modellere dair bulgular sunulurken, araştırmacıların yorumlarından önce dönemin birincil kaynaklarından (ders kitapları, mecmua yazıları ve öğrenci anketleri) elde edilen doğrudan alıntılara geniş yer verilmiş; böylece okuyucunun analiz ile veri arasındaki bağı doğrudan görmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, veri çeşitlemesi yapılarak; öğretmen makaleleri ile öğrenci anketleri karşılaştırılmış ve bulguların tutarlılığı çapraz sorgu ile teyit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının benzer

bağlamlara aktarılabilmesi için, incelenen dönemin (1914-1925) sosyo-politik atmosferi, veri kaynaklarının seçim ölçütleri ve analiz süreci ayrıntılı olarak raporlanmıştır. Bu sayede, okuyucunun çalışmanın hangi bağlamda geçerli olduğuna karar vermesi için gerekli bağlamsal zemin oluşturulmuştur.

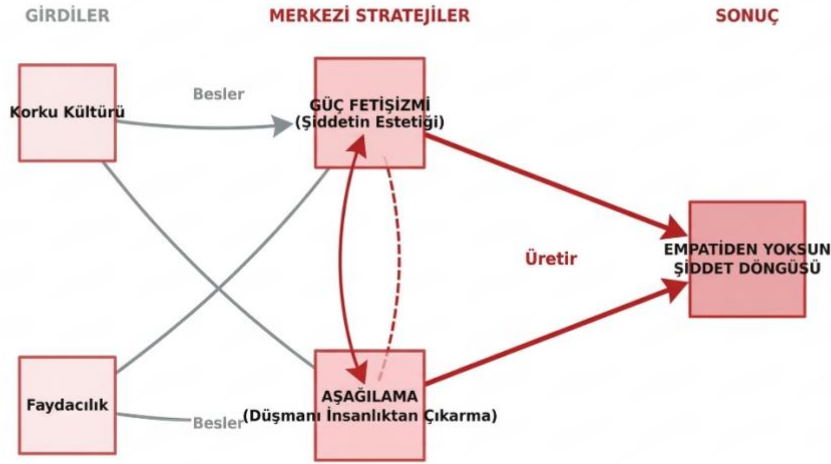
Veri analizi sürecinde "araştırmacı yetkinliği" ve "uzman incelemesi" stratejileri devreye sokulmuştur. Birincil veri kaynaklarının transkripsiyonu ve ilk kodlama süreci, tarih eğitimi ve Osmanlı Türkçesi (matbu ve rika) metin analizi konusunda akademik yetkinliğe sahip olan sorumlu yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu dilsel yetkinlik, çeviri kaynaklı anlam kayıplarını minimize ederek veri güvenliğini sağlamıştır. Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Belirlenen metinlerin %20'si (yaklaşık 80 sayfa); Lisans ve Yüksek Lisans eğitimi tarih alanında olan ve sınıf eğitimi alanında doktora derecesine sahip ve Osmanlı Türkçesi metin analizi konusunda uzmanlığı bulunan birinci araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlamalar arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994) [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] formülü ile hesaplanmış ve uyum katsayısı %82 olarak bulunmuştur. %70 üzeri uyum nitel araştırmalar için güvenilir kabul edildiğinden (Miles & Huberman, 1994), analiz süreci sorumlu yazar üzerinden devam etmiştir. Araştırmanın analiz ve modelleme aşamalarında ise, alanda yetkin ikinci yazar dış denetçi rolü üstlenmiştir. Belirlenen kodlar ve oluşturulan metaforlar, araştırmacılar arasında düzenlenen toplantılarda tartışılarak uzlaşa sağlanmıştır. Ayrıca, araştırmacıların güncel değer yargılarının analiz sürecini domine etmesini önlemek amacıyla düşünümSELLİK stratejisi işletilmiştir (Lincoln & Guba, 1985). Bu kapsamda; elde edilen bulgular, sürekli olarak dönemin (1914-1925) sosyo-politik gerçekliği ve beka kaygısı bağlamıyla çapraz kontrole tabi tutularak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verileri kronolojik ve nedensel bir akış içerisinde analiz edilmiştir. İlk aşamada, 1914-1922 yılları arasında ilköğretim müfredatında yaygın olarak kullanılan tarih dersi materyalleri incelenmiştir. Dönemin eğitimcileri tarafından Milli Tarih veya Vatanperverlik Terbiyesi olarak adlandırılan bu baskın pedagojik yönelim; çalışmada analitik bir karşıtlık oluşturmak amacıyla araştırmacılar tarafından "Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşım" kavramı altında kategorize edilmiştir (İhsan, 1914-1916; Aşık, 2022). İkinci aşamada, bu yaklaşımın öğrenci zihnindeki yansımalarını izleyebilmek adına; Ali Fahreddin Bey'in 1925 yılında yayımladığı anket raporundaki veriler doküman incelemesi yoluyla değerlendirilmiş ve öğrencilerin tarihsel algılarına dair nitel göstergeler betimlenmiştir (Ali Fahreddin, 1925). Son aşamada ise tespit edilen bu pedagojik sınırlılıklara yönelik bir çözüm önerisi olarak; yine Tedrisat Mecmuasında yayımlanan reformist görüşlerden hareketle araştırmacılar tarafından "Bütüncül Vicdani Empati Modeli" teorik bir yapı olarak inşa edilmiştir.

A: Dönemin Baskın Pedagojik Yaklaşımı “Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşım”

Araştırmanın bu kısmında, 1914-1922 yılları arasında ilköğretim müfredatında yaygın olarak kullanılan tarih dersi materyalleri incelenerek dönemin baskın pedagojik yaklaşımı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, dönemin tarih öğretiminin "güç fetişizmi, şiddet hazzı ve ötekileştirme" ekseninde kurgulanan sistematik bir yapı arz ettiğini göstermektedir. Belirlenen bu yaklaşım araştırmacılar tarafından “Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşım” olarak tanımlanmıştır. Tarihi salt bir geçmişi yüceltme aracı olarak gören bu anlayış; sadece bugünün perspektifiyle değil, dönemin reformist eğitimcileri tarafından da sert bir dille eleştirilmiştir. Nitekim Ali Fahreddin Bey, Maarif Vekâleti'ne sunduğu raporunda; mevcut tarih öğretiminin amacını hikâyecilik ve masalcılık olarak tanımlamış ve bu usulün çocuklara geçmişin paslı hatıratını nakletmekten öteye gidemediğini belirtmiştir (BCA, 1926). Erbil (2021) ve İğneci (2020) tarafından yapılan dönemsel analizler de bu tespiti desteklemekte; dönemin ders kitaplarındaki bu muhafazakâr telkin' dilinin, pedagojik bir tercihten ziyade savaş sonrası beka kaygısının ürettiği zorunlu bir refleks olduğunu doğrulamaktadır. Bu bölümde detaylandırılacak olan güvenlik odaklı normatif yaklaşımın, şiddet ve ötekileştirme üzerine kurulu beş temel bileşeni Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımın İşleyiş Mekanizması

Şekil 1'e göre modelin merkezinde, şiddeti estetik bir haz nesnesi olarak sunan "Güç Fetişizmi" ve düşmanı "yılan/haşerat" benzetmeleriyle insanlıktan çıkararak "Aşağılama" stratejileri yer almaktadır. Bu merkezi bileşenler, "Korku Kültürü" ve "Faydacılık" girdileriyle beslenerek, sistemin nihai çıktısı olan "empatiden tamamen yoksun bir şiddet döngüsü" üretmesine neden olmaktadır.

İlk Bileşen: Şiddetin Estetiği

Bu bölümde dönemin ders metinlerinde şiddetin sunum biçimi ve fiziksel güce atfedilen değerler incelenmiştir. Bulgular, şiddet eylemlerinin bir savunma refleksinden ziyade, estetik bir haz nesnesi olarak sunulduğunu ve teknolojik donanımına karşı salt fiziksel gücün yüceltildiğini göstermektedir:

"Yıldırım Bayezid'i o muharebede görmeliydi. Atına binmiş elindeki kılıcıyla rast gelen düşmanın kafasını uçuruyordu." (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 15, s. 81).

"Düşmanlarımız zırhlı da olsa onların başına bir gürz indirince kafalarını ezdik." (İhsan, 1915, akt. Aşık, 2022, s. 182).

Yukarıdaki metinler incelendiğinde; ilk alıntıda anlatıcının öğrencileri savaş meydanına bir seyirci gibi davet ettiği ve öldürme eylemini hayranlık uyandıran bir performans olarak sunduğu anlaşılmaktadır. Yıldırım Bayezid'in eylemi, kaçınılmaz bir savaş gerekliliği olarak değil, "görülmesi gereken" estetik bir sahne olarak betimlenmiştir. İkinci alıntıda ise teknolojik donanım (zırh) aşağılanırken, fiziksel imha gücünün (kafa ezmek) kutsandığı görülmektedir. Bu anlatım tarzı, şiddeti görselleştirerek öğrencinin zihninde estetik bir haz nesnesine dönüştürmektedir. Alan yazın, tarih öğretiminde şiddet dilinin bu denli açık kullanımının, çocuklarda şiddeti normalleştirme ve ötekine karşı duyarsızlaşma yaratabileceğini vurgulamaktadır (Smith, 2010). Bu doğrultuda, metinlerin şiddeti pedagojik bir araçtan ziyade bir güç gösterisi olarak kurguladığı söylenebilir.

Bundan başka; şiddet eylemlerinin anlatı içerisindeki ritmi ve uygulanış biçimi analiz edilmiştir. İncelenen metinlerde öldürme eyleminin tek bir fiille geçirilmediği, aksine eylemin parçalara ayrılarak ve sayılarak detaylandırıldığı tespit edilmiştir:

"Düşman askerlerini ok ile kılıç ile balta ile süngü ile öldürmeğe başladılar... Gülleler düştükçe düşmanlar ölüyor yerlere seriliyordu." (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 5, s. 191).

"...İçindeki düşman askerlerini birer birer kılıçtan geçirmeğe, başlarına gürz ile vurup öldürmeğe başladılar." (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 10, s. 96).

"Kafası kesildi. İstanbul'a getirildi. Bab-ı Hümayun üzerinde günlerce ahaliye seyrettirildi." (İhsan, 1915, akt. Aşık, 2022, s. 93).

Yukarıdaki metinler incelendiğinde; Kosova Savaşı örneğinde şiddet araçlarının ardışık olarak sıralandığı görülmektedir. Bu ritmik imha anlatısı, şiddetin dozunu pedagojik bir anlatı içinde kademeli olarak artırmaktadır. Benzer şekilde Hacı İlbeyi baskınında, şiddet kaotik bir çatışma ortamından çıkarılıp "birer birer kılıçtan geçirme" ifadesiyle soğukkanlı ve sistematik bir işleme dönüştürülmüştür. Üçüncü alıntıda ise Tepedelenli Ali Paşa örneği üzerinden şiddetin bir "teşhir" unsuruna dönüştüğü görülmektedir. Ölümün bir ibret sahnesi olarak detaylandırılması ve seyrettirilmesi, şiddetin kamusal bir gösteri olarak meşrulaştırıldığını göstermektedir. Bu bulgular, dönemin pedagojik materyallerinde

şiddetin, öğretici bir unsurdan öte, detaylandırılmış bir yok etme ritüeli olarak işlendiğini ortaya koymaktadır.

İkinci Bileşen: Aşağılama

Bu bölümde, güvenlik odaklı normatif yaklaşımın öğrencinin "öteki" yani düşman ile herhangi bir ahlaki veya duygusal bağ kurmasını engellemek amacıyla başvurduğu söylemsel stratejiler incelenmiştir. Bulgular; düşman unsurların askeri terminoloji yerine sokak ağzı, hayvansı benzetimler ve ahlaki düşkünlük ifadeleriyle tanımlanarak insan statüsünden düşürüldüğünü göstermektedir:

"Kahpe Sırp'lı yılan gibi sürüne sürüne geldi... Padişahın karnına sapladı." (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 5, s. 191).

"Artık böyle kalbi bozuk, ahlaki bozuk haşerat ile harp edilemezdi." (İhsan, 1915, akt. Aşık, 2022, s. 82).

"Paşa düşmanların haline biraz gülmüş, 'herifler muharebeye mi gelmişler, eğlenmeğe mi?' demiş... İçmişler, sızmışlar... Hepsi ölü gibi yerlere serilmişler. Göğüs bağı açık hiç biri hiçbirisinin farkında değil." (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 10, s. 96).

"Kaçarken az kaldı bizim süvarilerin eline esir düşüyordu... Tuna'da bir kayıkçı kayığına bindi. Kaçtı gitti." (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 15, s. 81).

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde; düşman figürünün sistematik olarak insan dışı varlıklarla özdeşleştirildiği görülmektedir. İlk alıntıda I. Murad'ı şehit eden Sırp askeri, sinsî bir sürüngen benzetilerek aktarılmış; ikinci alıntıda ise disiplinsiz askerler "haşerat" olarak kodlanarak yok edilmesi gereken zararlı canlılar kategorisine indirgenmiştir. Bu "hayvansı benzetimler", düşmanın insani özelliklerini silerek ona karşı uygulanacak şiddeti ahlaki bir yük olmaktan çıkarmaktadır. Üçüncü ve dördüncü alıntılarda ise stratejinin "itibarsızlaştırma" ve "aşağılama"ya kaydığı anlaşılmaktadır. Düşman ordusu "herifler" gibi sokak ağzıyla ve "içip sızan, göğsü bağı açık" iğrençleştirilmiş bir fiziksel tasvirle sunulurken; düşman lideri, otoritesini sarsacak şekilde basit bir kayıkla kaçan korkak bir figür olarak karikatürize edilmiştir. Bu anlatım biçimi, karşı tarafı ciddiye alacak bir askeri güç olmaktan çıkarıp, ahlaken ve fiziksel olarak "aşağı" bir konuma yerleştirmektedir. Sonuç olarak metinler, öğrenciye düşmanı "yok edilebilir bir nesne" veya "gülünç bir figür" olarak kodlamaktadır.

Üçüncü Bileşen: Empati Yoksunluğu

Bu başlık altında, güvenlik odaklı normatif yaklaşımın öğrencilerin duygusal dünyasında yarattığı etkiler incelenmiştir. Bulgular, "öteki"nin (düşmanın) yaşadığı felaketler karşısında merhamet duygusunun askıya alındığını; bunun yerine "alaycı bir haz" ve "hak edilmiş ceza" algısının ikame edildiğini göstermektedir:

Öğrenci: *"Yazık efendim, bakınız Osmanlı askeri kaçıyor mu hiç?"* (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 5, s. 191).

Öğrenci: *"Kaymaya başlamıştır efendim. Oh iyi olmuş."* (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 5, s. 191).

Öğrenci: "*Fakat efendim 'son pişmanlık fayda vermez.' Onlar sonunu düşünmeliydiler... Biz onları yendik.*" (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 5, s. 191).

Öğretmen: "*Osmanlı askerlerinin düşmanı böyle püskürtmesi Sultan Murad'ın pek hoşuna gitti. Sultan Murad muharebeden sonra oralara [cesetlerle dolu ovaya] bir göz gezdiriyordu.*" (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 5, s. 191).

Yukarıdaki diyaloglar ve betimlemeler incelendiğinde; öğrencinin düşmanın acısı karşısında geliştirdiği tepkilerin merhametten tamamen arındırıldığı görülmektedir. İlk alıntıda öğrencinin "*Yazık efendim*" ifadesi, gerçek bir acıma hissinden ziyade alaycı bir tutum içerisinde olduğunu göstermektedir. İkinci alıntıda yer alan "*Oh iyi olmuş*" tepkisi, literatürde "Schadenfreude" bir başka deyişle başkalarının talihsizliğinden haz duyma olarak tanımlanan duygu durumunun çocuklarda nasıl inşa edildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Üçüncü alıntıda ise öğrenci, "*Son pişmanlık fayda vermez*" atasözünü kullanarak şiddet ve merhametsizliği kültürel bir referansla meşrulaştırmaktadır. Son alıntıda ise rol model olarak sunulan Padişah'ın cesetlerle dolu bir manzaradan "*hoşnut olması*", ölüm ve yıkımın bir zafer estetiği olarak sunulmasını pekiştirmektedir. Bu veriler, modelin "empatik duyarlılığı" bir zafiyet olarak kodladığını göstermektedir.

Dördüncü Bileşen: Korku Kültürü

Bu kategoride, dönemin materyallerinde otorite ve başarının nasıl tanımlandığı analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, saygı ve liderliğin "sevgi" veya "liyakat" yerine; "korkutma kapasitesi", "fiziksel/sesli baskınlık" ve "dehşet" üzerine temellendirildiğini göstermektedir:

Öğrenci: "*Biz kuvvetlendikçe onlar korkarlar. Ellerinde kalan memleketlerini de alırsız diye ödleri kopar.*" (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 10, s. 96).

Öğretmen: "*Yıldırım Bayezid çok gür sesli bir padişah idi. Arslan gibi... Diye bir bağırdı. Oralarını çın çın çınlattı.*" (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 15, s. 81).

Öğretmen: "*Ali Paşa'nın huzuruna çıkmak şöyle dursun, ismini işittikleri zaman yerlerinde donar kalırdılar.*" (İhsan, 1915, akt. Aşık, 2022, s. 54).

Öğrenci: "*Eğer böyle ihtiyatlı olmazsa... Düşman askerleri gelir... Silah yoksa asker yoksa hepimizi öldürür, memleketimizi alır.*" (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 10, s. 96).

Yukarıdaki metinler incelendiğinde; başarının ölçütünün düşmanın yaşadığı korkunun büyüklüğü ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Yıldırım Bayezid örneğinde liderlik, "gür ses" ve "bağırma" gibi fiziksel tahakküm araçlarıyla özdeşleştirilirken; Tepedelenli Ali Paşa örneğinde otorite, isminin duyulmasıyla bile kitleleri felç eden bir korku mekanizması olarak sunulmaktadır. Ancak bu korku kültürü çift yönlüdür; dördüncü alıntıda görüldüğü üzere, öğrenciye sürekli bir "yok edilme tehdidi" (beka kaygısı) aşılanmaktadır. Bu durum, barış zamanında dahi paranoyayı canlı tutarak askeri hazırlığı ve güç fetişizmini zorunlu bir varoluş stratejisi haline getirmektedir.

Beşinci Bileşen: Faydacılık Ahlakı

Araştırmanın bu bölümünde, savaşın meşruiyet zemini ve motivasyon kaynakları irdelenmiştir. Bulgular, vatan savunması gibi idealist kavramların ötesinde; fethin "maddi kazanç", "zenginleşme" ve "kaynak sömürüsü" ekseninde pragmatik bir zemine oturtulduğunu göstermektedir:

Öğretmen: *"Bu yerlerden, bu topraklardan fayda görmez miyiz?"* Öğrenci: *"Görürüz efendim. O topraklara buğday ekeriz... Satar para kazanırız. Zengin oluruz."* (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 5, s. 191).

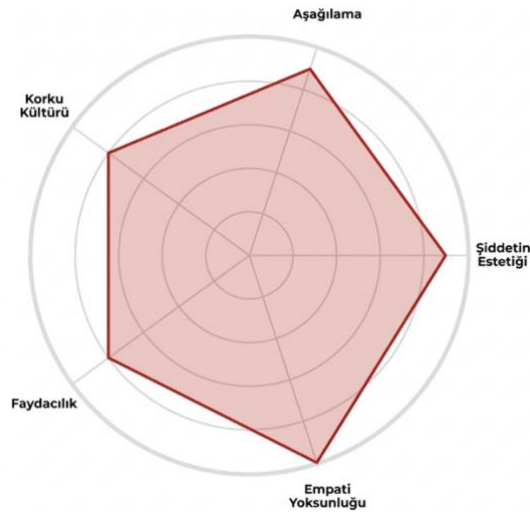
Öğrenci: *"Demir, bakır, elmas... Maden kömürü de çıkarırız... Ormanlardan da odun getiririz, yakarız."* (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 5, s. 191).

Öğretmen: *"Ellerindeki silahlar... Bütün eşyalar... Hep bizim oldu."* (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 15, s. 81).

Öğretmen: *"Peki oğlum, düşmanlar memleketlerini bize kolaylıkla vermezse biz de ne yaparız?"* Öğrenci: *"Zorla alırız."* (İhsan, Tedrisat Mecmuası, N. 5, s. 191).

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde; öğretmen yönlendirmesiyle öğrencinin fethi kutsal bir değerden ziyade "ekonomik bir kaynak" olarak kodladığı görülmektedir. Toprak; üzerindeki buğday, maden ve orman gibi sömürülebilir kaynaklarıyla tanımlanmış ve savaşın nihai amacı "zengin olmak" şeklinde ifade edilmiştir. Ganimet ve yağma eylemleri *"hep bizim oldu"* ifadesiyle sorgusuz bir hak olarak sunulurken; hukuk ve diplomasinin tükendiği noktada *"Zorla alırız"* yanıtı, kaba kuvvetin en geçerli çözüm yolu olarak içselleştirildiğini kanıtlamaktadır. Bu yaklaşım, çocuğun zihninde "güçlü olanın mülkiyete el koyma hakkı vardır" anlayışını meşrulaştırmaktadır.

İncelenen metinlerde gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda elde edilen kod frekansları ve vurgu yoğunluğu dikkate alınarak oluşturulan profil Şekil 2'de sunulmuştur. Bu görselleştirme, nicel bir ölçümden ziyade; metinlerdeki söylemsel yoğunluğun nitel dağılımını yansıtmaktadır.

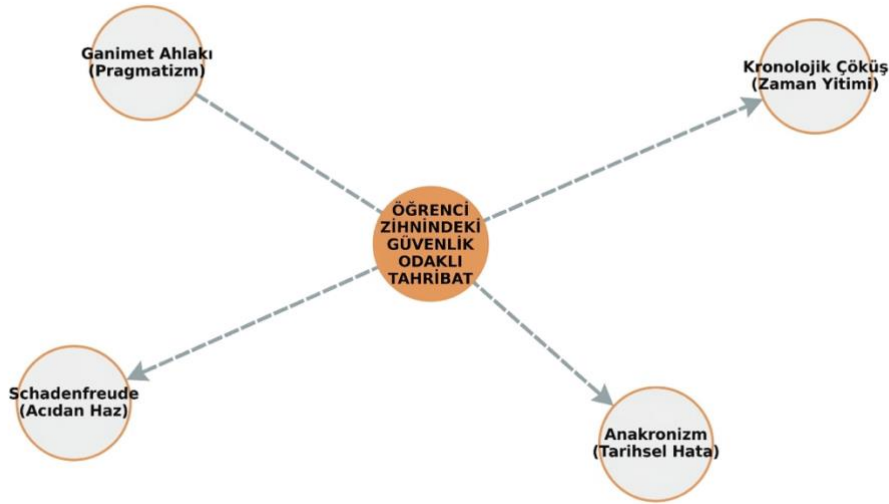


Şekil 2. Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımın İşleyiş Mekanizması

Modelin tüm bileşenleri bu bağlamda bir arada değerlendirildiğinde; pedagojik yapının 'Şiddet Sunumu' ve 'Korku/Beka' eksenlerinde aşırı doygunluğa (yüksek frekans) ulaştığı, buna karşın 'Empati/Merhamet' alanında metinsel veri açısından derin bir boşluk (sıfıra yakın frekans) yarattığı görülmektedir (İhsan, 1914-1916; Tedrisat-ı İbtidaiye, 1914-1918).

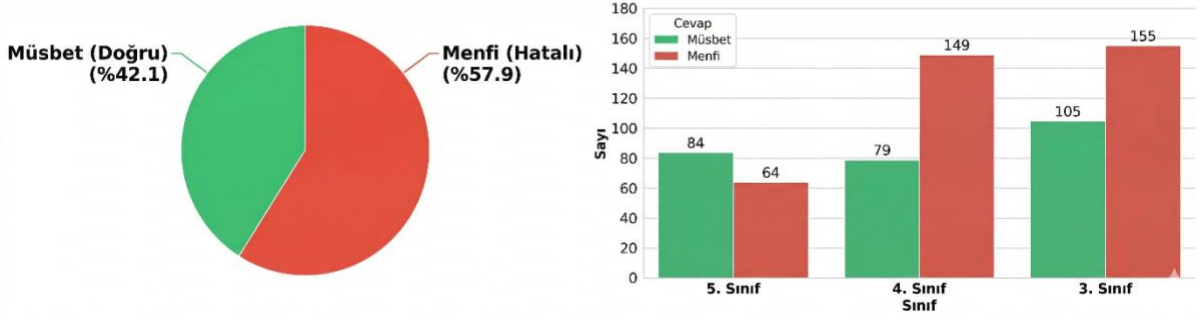
B: Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımın Öğrenci Zihnindeki İzdüşümleri (1925 Anketi)

Araştırmanın bu aşamasında, 1914-1922 yılları arasındaki tarih tedrisatında şekillenen öğrenci zihninin durumu analiz edilmiştir. Dönemin önde gelen eğitimcilerinden Ali Fahreddin Bey'in 1925 yılında İstanbul'daki ilkokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği anket verileri; dönemin tarih öğretiminin öğrencilerde derin bir "kronolojik çöküş", "anakronizm" ve "pragmatist değer yargısı" yarattığını ortaya koyan bir "pedagojik karne" niteliğindedir. Ali Fahreddin Bey'in anket sonuçları, Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımın öğrenci zihninde yarattığı hasarı dört ana eksende (Bkz. Şekil 3) ortaya koymaktadır.



Şekil 3. Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımın Yarattığı Bilişsel ve Duyuşsal Tahribat Alanları

Şekle göre öğrencilerde tarihsel zaman algısının yitimi ("Kronolojik Çöküş") ve olayların bağlamından koparılması ("Anakronizm") bilişsel hasarı oluştururken; düşmanın acısından zevk alma ("Schadenfreude") ve olaylara sadece maddi çıkar penceresinden bakma ("Ganimet Ahlakı") duyuşsal hasarı temsil etmektedir. Ali Fahreddin Bey'in raporundaki verilerin sayısal analizi, bu 'pedagojik iflası' somutlaştırmaktadır. Öğrencilerin genel başarı dağılımı ve bu durumun sınıf seviyelerine göre değişimi (Şekil 4) aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4. 1925 Anketi Genel Sonuçlarının Grafiksel Gösterimi

Ali Fahreddin Bey tarafından 150 öğrenciye uygulanan anketin genel sonuçları incelendiğinde, verilen cevapların %58'inin (368 cevap) "menfi" (hatalı, anakronik veya bağlam dışı) olduğu görülmektedir. "Müsbet" (doğru) kabul edilen %42'lik dilim dahi, öğrencilerin derinlemesine bir tarih bilincine sahip olduklarını değil, ezber bilgiyle kısmi doğrulara ulaştıklarını göstermektedir. Bu tablo, dönemin tarih öğretiminin hedeflenen pedagojik çıktıları sağlamakta yetersiz kaldığının istatistiksel kanıtıdır. Sınıf seviyelerine göre başarı dağılımı incelendiğinde, eğitim süresinin artmasının tarihsel yanlışları düzeltmediği görülmektedir. 3. sınıfta yüksek olan "menfi" cevap oranı, 4. sınıfta zirveye çıkmakta (149 menfi cevap), 5. sınıfta ise kısmen düşmesine rağmen varlığını güçlü bir şekilde sürdürmektedir. Bu durum, Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımın öğrencilere yıllar içinde eleştirel bir tarih bilinci kazandıramadığını, aksine alt sınıflardaki temel algı bozukluklarının üst sınıflara taşındığını ortaya koymaktadır.

Korku Kültürünün Sonucu: Teknolojik ve Kurumsal Anakronizm

Anket verilerine göre, Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımın otoriteyi ve başarıyı sürekli "top, tüfek, gülle" gibi teknolojik güç unsurlarıyla ilişkilendirmesinin, çocukların tarihsel algısında yarattığı tahribat incelenmiştir. Bulgular, çocuklarda "Güçlü = Topu Var" şemasının o kadar baskın hale geldiğini, tarihsel bağlamın tamamen silinerek yerini teknolojik anakronizme bıraktığını göstermektedir:

"Asurîlerin kale muharebelerinde kullandıkları toplar, tabii bizimkinden çok küçüktür. Çünkü o zaman biz İstanbul'u zapt ederken medeniyet çok ilerlemişti." (Ali Fahreddin, 1925, s. 322).

"Sakarya muharebesinde yeniçeriler okla, mızrakla, kılıçla, balta ile harp ettiler." (Ali Fahreddin, 1925a, s. 323).

"Büyük Reşid Paşa... Erkek Öğretmen Mektebi'nde okudu... Galatasaray'da okudu." (Ali Fahreddin, 1925a, s. 323).

Yukarıdaki öğrenci cevapları, öğretim sürecindeki "girdi" ile öğrenci zihnindeki "çıktı" arasındaki ilişkiyi net bir şekilde göstermektedir. İlk alıntıda öğrenci, M.Ö. yaşayan Asurlular için *"Tabii onların da topları vardı"* diyerek barutun icadı gibi tarihsel gerçekliği reddetmiştir. Bu durum, İhsan Şerif Bey'in *"Gülleler düştükçe düşmanlar ölüyor"* şeklindeki güç odaklı anlatımının, öğrenci zihninde "Askerin topu olur" düz mantığını yerleştirdiğini kanıtlamaktadır. Daha çarpıcı bir bulgu ise

ikinci alıntıda görülen "tersine anakronizm"dir. Öğrenci, babasının bizzat savaştığı 1921 yılındaki modern Sakarya Savaşı'nı anlatırken "*Yeniçeriler okla, mızrakla savaştı*" ifadesini kullanmıştır. Bu durum, Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımın "ok, kılıç, balta" gibi ritmik şiddet anlatılarının ve estetik şiddet sunumunun, çocuğun yakın geçmiş algısını bile yutarak modern zamanları arkaik imgelerle kodlamasına neden olduğunu göstermektedir.

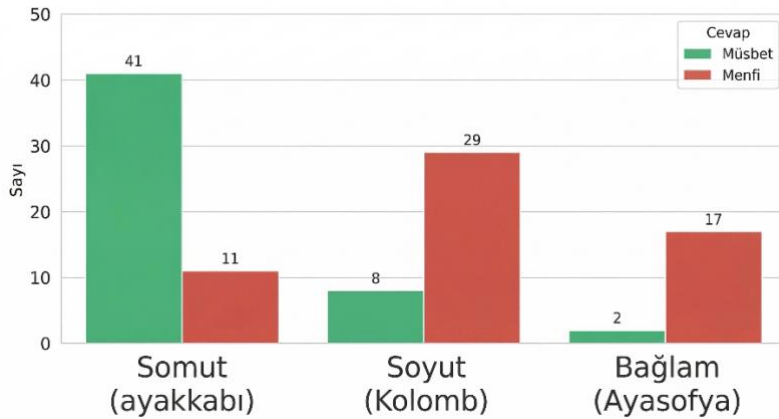
Faydacılık Ahlakının Yansıması: Pragmatizm ve Maddecilik

Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımında savaşın meşruiyetinin "zengin olmak" ve "ganimet elde etmek" üzerine kurulması, çocukların değerler dünyasında "idealizm" veya "merak" duygusunun yerini "çıkar odaklı" bir maddeciliğe bırakmasına neden olmuştur. Öğrencilerin teknolojik gelişmeleri yorumlama biçimleri bu pragmatizmi doğrulamaktadır:

"Evet, ortada para sevdası olmasaydı şimendifer (tren) icat olunmazdı. Çünkü bir adam der ki: Benim param var neden ben uzaklara gideyim? Der evden dışarıya çıkmazdı." (Ali Fahreddin, 1925, s. 320).

"Doğrudur. Çünkü para olmasaydı şimendifer makineleri yapılamazdı. Demiri çikarmak için para lazımdır. Tasfiye etmek için para lazımdır." (Ali Fahreddin, 1925, s. 320).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde; öğrencilerin insanlık tarihindeki büyük icatları ve keşifleri yalnızca "para kazanma dürtüsü" ile açıkladıkları görülmektedir. İhsan Şerif Bey'in "*O topraklardan para kazanırsınız, zengin olursunuz*" şeklindeki telkini, çocuğun dünya görüşünü pragmatize etmiştir. Öğrenciye göre her türlü eylemin (savaş, icat, keşif) nihai ve tek meşru motivasyonu maddi kazançtır. Şekil 5'de görüldüğü üzere, öğrenciler somut nesnelere başarıyla, soyut nedensellik sorularında başarısız olmuşlardır.



Şekil 5. Soru İçeriğinin (Somut vs. Soyut) Etkisi

Anketin en çarpıcı bulgusu, soru içeriklerine göre değişen başarı grafiğidir. Öğrenciler, Fotin (Ayakkabı) gibi gündelik hayatlarına dokunan somut nesnelere ilgili sorularda (41 Müsbet, 11 Menfi) yüksek başarı gösterirken; tarihsel düşünme becerisi ve nedensellik bağı kurmayı gerektiren Kristof Kolomb (8 Müsbet, 29 Menfi) ve Ayasofya gibi soyut/bağlamsal sorularda düşük performans

sergilemişlerdir (Ali Fahreddin, 1925). Bilişsel gelişim teorileri (Piaget) açısından bakıldığında; ilkokul çağındaki çocukların 'Somut İşlemler Dönemi'nde olmaları nedeniyle somut nesnelere kavrayıp soyut nedensellikleri ıskalamarı gelişimsel olarak beklendik bir durumdur. Ancak burada eleştiriye açık olan nokta; dönemin Güvenlik Odaklı tarih öğretiminin, çocuğun bu doğal gelişimsel sınırını aşmasına rehberlik etmek yerine; sürekli top, tüfek, gülle gibi somut güç unsurlarına vurgu yaparak zihinsel odaklanmayı somut nesnelere üzerinde sabitlemesidir. Dolayısıyla veriler, modelin çocukları derinlikli düşünmekten alıkoymaktan ziyade; mevcut olan somut düşünme eğilimini şiddet araçları ve pragmatizm üzerinden pekiştirdiğini düşündürmektedir.

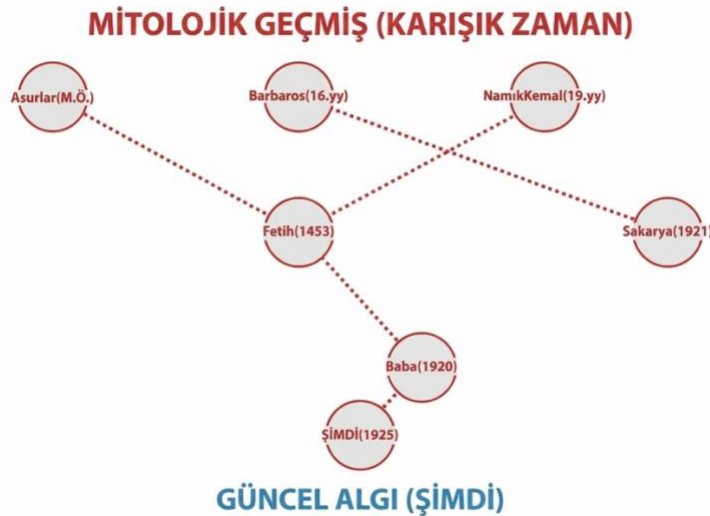
Kronolojik Çöküş ve Zaman Algısının Yitimi

Ali Fahreddin Bey'in "*Mazi bir külldür [bütündür]*" tespitiyle açıkladığı üzere; hamasi anlatıların belirsiz zaman algısı, çocuklarda tarihsel perspektifi yok etmiş ve olayları "mitolojik bir geçmişe" yığmıştır:

"Benim babam o zaman [İstanbul'un Fethi'nde] askerdi, [top seslerini] işitmiş, bana anlattı." (Ali Fahreddin, 1925a, s. 322).

"Barbaros denizde, Namık Kemâl Bey de şairlikte hizmet etti. Fakat Namık Bey daha evvel hizmet etti." (Ali Fahreddin, 1925a, s. 323).

İlk alıntıda öğrenci, 1453 yılındaki İstanbul'un Fethi ile kendi babasının yaşadığı dönemi ayırt edemeyerek zamanı bükmektedir. İkinci alıntıda ise 19. yüzyıl şairi Namık Kemal ile 16. yüzyıl kaptanı Barbaros Hayrettin Paşa arasındaki asırlık fark silinmiştir. Bu "kronolojik çöküş", İhsan Şerif Bey'in "*Eski dedelerimiz... Gece gündüz durmamışlar*" gibi zamanı belirsizleştiren masalsi anlatım dilinin, çocuklarda neden-sonuç zincirini kopararak tarihi "tek bir düzlem" olarak algılamalarına yol açtığını göstermektedir. Öğrencilerin zihnindeki zaman karmaşası ve hatalı tarihsel bağlantılar Şekil 6 üzerinde haritalandırılmıştır.



Şekil 6. Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımın Yarattığı Anakronik Zaman Algısı

Öğrenci cevaplarındaki kronolojik hatalar haritalandırıldığında, zihinsel zaman algısının çöktüğü görülmektedir. Grafikteki kesik çizgilerle gösterilen hatalı bağlantılar; öğrencilerin M.Ö. yaşayan Asurlulara "top" attiklerini, 1453 yılındaki fethi kendi babalarının yaşadığını sandıklarını ve 1921 yılındaki Sakarya Savaşı'nı "ok ve mızrakla" tasvir ettiklerini göstermektedir. Bu ağ yapısı, tarihsel zamanın lineer akışını yitirerek, tüm olayların "mitolojik ve karmaşık bir şimdi" düzleminde iç içe geçtiğini somutlaştırmaktadır.

Nedensellik Bağının Kopuşu ve Dışsallaştırma

Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımın "Biz mükemmeliz, dış güçler bizi yıktı" söylemi, öğrencilerin tarihsel olaylar arasında mantıksal nedensellik bağları kurmasını engellemiş; olayları "büyülü" veya "alakasız" dış faktörlere bağlama eğilimini güçlendirmiştir. Ankette öğrenciler; Kristof Kolomb Amerika'yı keşfetmeseydi mağlup olmazdık sorusuna yanıt olarak şunu vermişlerdir:

*"Doğrudur. ... Amerikalılar harbe karışmasaydı yüzde yüz galip gelecektik.
Çünkü Almanlar kuvvetli idi. Amerikalılar geldi, işimiz bozuldu."* (Ali Fahreddin, 1925a, s. 319).

Öğrencilerin, 'Kristof Kolomb'un Amerika'yı keşfi' ile 'I. Dünya Savaşı'ndaki mağlubiyet' arasında kurdukları bağ; ilk bakışta aşırı genelleme gibi görünse de, esasen ABD'nin savaşa girişinin güç dengelerini değiştirdiği gerçeğine dayanan pragmatik bir tarihsel çıkarımdır (Ali Fahreddin, 1925). Bu durum, öğrencilerin tarihsel olayları analiz ederken içsel dinamikler (lojistik hatalar, sevk ve idare vb.) yerine; sonucu belirleyen 'büyük dış aktörler' ve 'baskın güç unsurları' üzerinden makro bir okuma yapma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu veri, bir 'analiz yeteneği kaybından ziyade; dönemin 'Güvenlik Odaklı' tarih öğretiminin, öğrenci zihninde tarihsel nedenselliği 'belirleyici dış güçler' ekseninde kurgulayan bir zihniyet yapısı inşa ettiğini düşündürmektedir (Ali Fahreddin, 1925; İhsan, 1914-1916).

Aşağılamanın Etkisi: Toptancı Yargılama ve Öteki Algısı

Dönemin ders materyallerinde işlenen "Düşman hilekârdır, kurnazdır" şeklindeki genelleme dil ve "Aşağılama" stratejileri, çocukların tarihsel olayları bağlamından kopuk ve adaletsiz bir şekilde yargılamasına neden olmuştur:

"Türkler memleketimizde böyle bir kilise yapılmasını istemediler ve [Ayasofya için] taş vermediler. Yaptıkları bu hareket doğrudur ama sonradan Türklerin Camii olunca mahzun ve pişman olmuşlardır." (Ali Fahreddin, 1925a, s. 321).

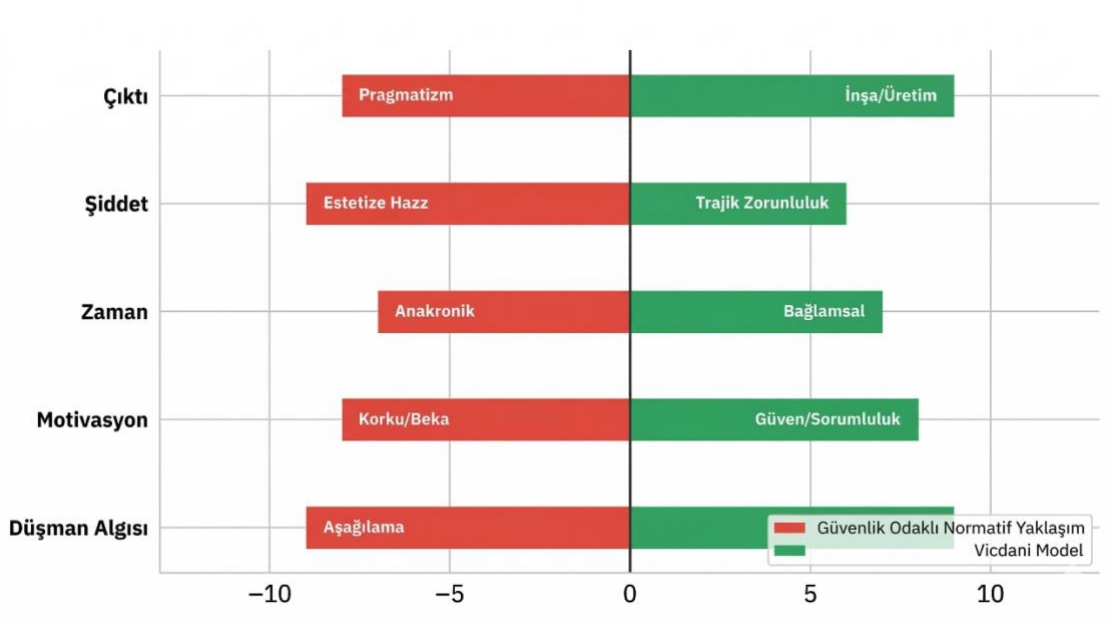
"[Ispartalılar hakkında] Bizimkiler ise hem hayırsızlık ederler sonra da pişman olurlar. Birkaç kere de hapis edilirler." (Ali Fahreddin, 1925a, s. 321).

İlk alıntıda öğrenciler, Ayasofya inşa edilirken o coğrafyada Türklerin henüz bulunmadığı gerçeğini göz ardı ederek, olayı "Biz/Onlar" ekseninde ve dönemin milliyetçi refleksleriyle yorumlamışlardır. İkinci alıntıda ise Antik Isparta'daki hırsızlık eğitimini tarihsel bir olgu olarak anlamak yerine; güvenlik odaklı normatif yaklaşımın öğrettiği "ötekini yargıla ve aşağıla" refleksiyle,

konuyu ahlaki bir "hayırsızlık/suç" çerçevesine hapsetmişlerdir. Bu veriler, modelin tarihsel empatiyi engelleyerek "toptancı yargılama" alışkanlığını pekiştirdiğini kanıtlamaktadır.

C: Çözüm Önerisi: Bütüncül Vicdani Empati Modeli

Araştırmanın bu son aşamasında, 1914-1922 yılları arasındaki savaş atmosferinde baskın olan ve "Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşım" olarak tanımlanan yapıya bir antitez olarak; dönemin reformist eğitimcileri Satı Bey ve Ali Reşad Bey'in pedagojik yaklaşımlarından damıtılan "Bütüncül Vicdani Empati Modeli" inşa edilmiştir. Önerilen modelin, eleştirilen Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımdan ayrıştığı temel noktalar ve paradigmatik zıtlıklar Şekil 7'de sunulmuştur. Bu model, Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımın tarihi "nefret, şiddet hazzı ve ganimet" üzerinden okuyan yapısına karşı; tarihi "insani haller, adalet ve üretim" üzerinden okuyan alternatif bir yol haritası sunmaktadır.



Şekil 7. İki Modelin Paradigmatik Karşıtlığı

Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşım; motivasyonu "korku/beka" ve çıktısını "pragmatizm" (ganimet) üzerine kurarken (Negatif Eksen); Vicdani model motivasyonu "güven/sorumluluk" ve çıktısını "inşa/üretim" üzerine kurmaktadır (Pozitif Eksen). Bu karşılaştırma, tarih eğitiminde "yıkıcı hamaset" ile "yapıcı vicdan" arasındaki tercihin, pedagojik çıktıları ne denli radikal biçimde değiştirdiğini göstermektedir.

Araştırmada "Vicdani-Kapsayıcı" olarak modellenen yaklaşım, sadece araştırmacıların bir kurgusu değil, dönemin süreli yayınlarında izleri sürülen pedagojik bir arayışın sonucudur. Ünişen (2013) ve Karagöz (2014), II. Meşrutiyet dönemi mecmualarını inceledikleri çalışmalarında; Satı Bey ve Ali Reşad gibi eğitimcilerin, ezberci ve hamasi eğitime karşı "muhakeme ve irade terbiyesini" savunan modern pedagojik görüşlerini detaylandırmışlardır. Özellikle Tedrisat Mecmuasındaki makaleler, dönemin sadece hamasi bir dilden ibaret olmadığını, aynı zamanda çocuğu merkeze alan

reformist bir damarın da (Vicdani Modelin kökleri) mevcut olduğunu kanıtlamaktadır (Erbil, 2021; Karagöz, 2014).

Model, öğrencinin zihinsel ve duyuşsal dönüşümünü simgeleyen beş metaforik aşamadan oluşmaktadır. Bu kurguda model, pasif bir öğrenme süreci değil; hakikati arayan aktif bir "Tartma ve Hakkı Teslim Etme" süreci, bir başka deyişle öğrenci zihninde empati dengesini saplayan "terazi" olarak tasarlanmıştır:

Tablo 2. Bütüncül Vicdani Empati Modelinin Aşamaları.

| Aşama | Terazi Metaforu | Anlamı | Pedagojik Karşılığı |
|----------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hazırlık/ Temel | Zemin | Terazinin düzgün tartması için sağlam ve düz bir yere oturması gerekir. | Çocuğun kendi hayatı, evi ve ailesi (bildiği dünya), tarihsel olayların üzerine inşa edileceği güvenli zemindir. |
| Bilişsel Bağlam | Kefe | Hüküm vermeden önce terazinin iki kefesine de veriler konulmalıdır. | Bir kefeye "sonuç" (zafer/yenilgi), diğer kefeye "şartlar" (yokluk, coğrafya, iklim) konur. |
| Istırap Ortaklığı | Sıklet | Tartılan şeyin sadece hacmi değil, "özümlü ağırlığı" (çekilen acı) hissedilmelidir. | Tarihsel olayın kuru bilgisi değil; askerin uykusuzluğu, açlığı ve yorgunluğu (Empati) yani bu ağırlığı hissetmektir. |
| Vicdani Hüküm | İbre | Ağırlıklar konduktan sonra ibrenin hakkaniyetle ortada durması veya haklıdan yana saptırmasıdır. | Öğrencinin "Biz hep haklıyız" hamasetinden sıyrılıp; liyakate, dürüstlüğe ve özeleştiriye göre ibreyi doğru okumasıdır. "Suç bizdeydi, çalışmadık" diyebilmek, ibrenin adaletidir. |
| Aksiyonel Özdeşim | Denge | Terazide denge sağlandığında (hak teslim edildiğinde) ortaya çıkan huzur ve düzen halidir. | Geçmişin hakkı teslim edildikten sonra (vefa), bugünün dengesini kurmak için "çalışmak ve üretmek" gerekir. |

Bütüncül Vicdani Empati Modeli, statik bir değer aktarımı değil, Şekil 8'deki basamaklarla ifade edilen dinamik bir inşa sürecidir. Süreç; öğrencinin kendi yaşam alanından (Zemin) başlayarak, tarihsel şartları (Kefe) ve insani acıları (Sıklet) tarttığı, ardından adil bir hükme (İbre) vararak nihayetinde bugünü inşa etmek için harekete geçtiği (Denge) beş aşamalı bir yolculuğu simgelemektedir. Aşağıda, her bir aşama, Satı Bey ve Ali Reşad Bey'in metinlerinden elde edilen verilerle detaylandırılmıştır.



Şekil 8. Bütüncül Vicdani Empati Modelinin Basamakları.

Birinci Aşama: Zemin

Bu aşama, terazinin doğru tartabilmesi için düzgün ve güvenli bir yere oturtulması gerekliliğini simgeler. Güvenlik odaklı normatif yaklaşım çocuğu doğrudan savaşın kaosuna atarken; Satı Bey, "Vatan" ve "Savaş" gibi soyut yükleri tartmadan önce, çocuğun bildiği "Ev" ve "Aile" kavramları üzerinden güvenli bir vicdani zemin inşa eder. Veriler, çocuğun vatani "dede evi" gibi sahiplendiğini göstermektedir:

Öğretmen: "Siz nerede oturuyorsunuz? ... O kendi malınız mıdır? Yoksa kira evi midir?" Öğrenci: "Kendi malımızdır. Efendim... Evimiz eskidir... Dedemden kalmış." Öğretmen: "Demek ki: oturduğumuz evi dedeniz kendisi yaptırmış o ev babanıza dedenizden kalmış." (Sâti, Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası, N. 3).

Öğretmen: "Şimdi size başka bir şey sorayım: Gece evinize hırsız girse ne yaparsınız?" Öğrenci: "Bağırırız, polis gelir..." Öğretmen: "Ya sizi bağırmadan evvel hırsız sizi öldürürse... Ya babanız uykuda iken odasına girer de kollarını bağlarsa?" (Sâti, Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası, N. 3).

Veriler incelendiğinde; güvenlik odaklı normatif yaklaşımda savaş meydanında bir "seyirci" olan çocuk, bu modelde evinin (vatanının) ve babasının (mirasının) güvenliğinden sorumlu bir "özne" konumuna yükselmektedir. Terazinin "Zemini", hamasi sloganlarla değil, çocuğun kalbinde hissettiği "aile emaneti" duygusuyla sağlamlaştırılmıştır.

İkinci Aşama: Kefe

Bu aşama, terazinin iki kefesinin de doldurulmasını ifade eder. Bir tarihsel olayı tartarken sadece sonuca (bir kefeye) bakmak yanıltıcıdır; diğer kefeye o dönemin "şartlarını ve imkânlarını" koymak gerekir. Ali Reşad Bey ve Satı Bey, öğrenciye tarihsel olayları bugünün imkânlarıyla değil, o dönemin kısıtlı kefesiyle tartmayı öğretir:

"O vakit oğlum, bu şimdi bizim bindiğimiz vapurlar daha yoktu... Yalnız orada değil, dünyanın hiçbir yerinde vapur yoktu... Onun için Süleyman Paşa... Nihayet kolayı buldu... Sal yaptılar." (Ali Reşad, Tarih Dersleri, 1913).

"Bazı Avrupalılar, adem-i terakkimizin [geri kalmamızın] esbabını dinimizde arıyor... Hâlbuki... Araplar ve Türkler zuhur-ı İslâm'a kadar pek ibtidâî bir halde iken... Terakki etti. Demek ki sebep İslamiyet değildir." (Sâti, Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası, N. 2).

Verilerde görüldüğü üzere; güvenlik odaklı normatif yaklaşımın öğrencisi "Vapura binsinler" diyerek anakronik bir yargıda bulunurken; Ali Reşad Bey'in öğrencisi terazinin diğer kefesine "O gün vapur yoktu" gerçeğini koyarak dengeyi sağlamaktadır. Benzer şekilde Satı Bey, geri kalmışlığı tek bir nedene bağlamak yerine, tarihsel kanıtları kefeye koyarak sosyolojik bir tartım yapmaktadır.

Üçüncü Aşama: Sıklet

Bu aşama, terazide tartılan şeyin "özümlü ağırlığının" (çekilen acının) hissedilmesidir. Güvenlik odaklı normatif yaklaşım, savaşı hafifletilmiş bir oyun veya haz olarak sunarken; Vicdani Model, olayın "insani maliyetini" ve ağırlığını (sıkletini) öğrencinin vicdanına yükler:

Öğretmen: "Süleyman Paşayı ağaca çarptı. Paşa'nın başı yarıldı... Vefat etti."

Talebe (Hep birden): "Vah vah..." (Ali Reşad, Asr-ı Hazır Tarihi, 1916).

Öğretmen: "Düşmanın ne zaman geleceğini bilemez ki... Bu kadar vakit asker uykusuz kalabilir mi? ... İnsan uyumadan yaşayabilir mi?" (Sâti, Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası, N. 3).

Güvenlik odaklı normatif yaklaşımın anlatılarında düşmanın ölümü "Oh iyi olmuş" nidalarıyla karşılanırken; Ali Reşad Bey'in sınıfında askerlerin çektiği acı ve Süleyman Paşa'nın ölümü, kolektif bir üzüntü ("Vah vah") ile karşılanmaktadır. "Sıklet" aşamasında öğrenci, zaferin sihirli bir hafiflik değil; uykusuzluk, yorgunluk ve ölüm gibi "ağır bedellerle" kazanıldığını hissederek.

Dördüncü Aşama: İbre

Bu aşama, tartım sonucunda terazi ibresinin hakkaniyetle durduğu noktadır. Güvenlik odaklı normatif yaklaşımda ibre daima "Biz haklıyız, onlar kötü" yönüne sabitlenmişken; bu modelde ibre liyakate, dürüstlüğe ve özeleştiriyeye göre hareket eder:

"Bizim adem-i terakkimizin [geri kalmamızın] sebebi İslamiyet değildir... Bizde azim ve sebatın noksanıdır. ... Biz çalışırız fakat bir iş üzere sebat ile değil... O eski sevdalardan vazgeçeriz." (Sâti, Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası, N. 2).

"Öyle ya ne kadar padişah oğulları gelmiş geçmiş ki vatana hiçbir hizmetleri olmadığı için adlarını bilmiyoruz bile... Demek büyüklük padişahın oğlu olmakta değil iyi bir adam olmakta, vatana iyi hizmet etmektedir." (Ali Reşad, Musahabat-ı Tarihiye, 1913).

Veriler göstermektedir ki; güvenlik odaklı normatif yaklaşımda öğrenci başarısızlığı "Kolomb yüzünden" diyerek dışsallaştırırken; Satı Bey'in terazisinde ibre "Suç bizde, sebat etmedik" yönünü göstererek dürüst bir özeleştiriyeyi sunmaktadır. Ali Reşad Bey ise ibreyi "soya/kana" göre değil, "hizmet ve liyakate" göre ayarlayarak feodal değer yargılarını yıkmaktadır.

Beşinci Aşama: Denge

Modelin final aşaması, terazide hakkın teslim edilmesinden sonra ulaşılan "denge" ve "huzur" halinin korunmasıdır. Bu denge, pasif bir duruşla değil; "vatana şenletmek" (imar etmek) ve "sebatla çalışmak" eylemleriyle sürdürülebilir:

"Evet, oğullarım, biz de vatanımıza hizmet etmeli, vatanımızı şenletmeli... 'Bak, ne gayretli bir millet! Çalışarak memleketlerini cennet gibi bir hale koydular' dedirtmeliyiz." (Ali Reşad, Tarih Dersleri, 1914).

"Newton cazibey-i umumiye kanununu... Bir tesadüfün mahsulü [değil]... medîd [uzun] bir hayat-ı saiyânenin... Mahsulüdür... Ve-l-hâsıl çalışmak, bir azîm-i

kuvve ile bir sebat-ı daimi ile çalışmak..." (Sâti, Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası, N. 2).

Analiz edildiğinde; dönemin sert yaşam koşulları ve işgal psikolojisiyle şekillenen 'Zorla alırsız' şeklindeki reaksiyoner tutumun, güvenlik odaklı normatif yaklaşım tarafından dengelenmek yerine pedagojik olarak pekiştirildiği görülmektedir. Buna karşın, aynı toplumsal atmosferi soluyan Ali Reşad ve Satı Bey'in öğrencileri, maruz kaldıkları 'Vicdani/Kapsayıcı' eğitim sayesinde reaksiyoner şiddeti aşarak; 'Sebatla çalışmalıyız' ve 'Memleketi cennet gibi yapmalıyız' şeklinde yapıcı bir toplumsal inşa bilinci geliştirebilmişlerdir. Bu durum, tarih öğretiminin; sokağın sert gerçekliğini dönüştürme veya pekiştirme noktasında belirleyici bir enstrüman olduğunu kanıtlamaktadır. İnşa edilen model; zihinsel ve vicdani tartım sürecini nihai olarak sadece tepkisel bir güç kullanımına değil, çalışan ve üreten bir toplumsal dengeye dönüştürerek tamamlanmaktadır.

Tablo 3. Güvenlik Odaklı Model ile Vicdani-Kapsayıcı Modelin Karşılaştırmalı Analizi.

| Karşılaştırma Kriteri | Güvenlik Odaklı Model | Vicdani Model |
|-----------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Odak Noktası | Zafer, Fetih ve Ganimet | İnsan, Emek ve Adalet |
| Öteki Algısı | İnsan dışı varlık, Aşağılama | İnsani halleri olan, İstirap Ortağı |
| Motivasyon Kaynağı | Korku Kültürü (Yok olma/Beka kaygısı) | Güven ve Sorumluluk |
| Şiddet Sunumu | Estetize edilmiş, detaylı ve ritmik | Trajik ve üzücü bir zorunluluk |
| Tarihsel Zaman Algısı | Anakronik (Geçmiş ve bugün iç içe) | Bağlamsal (Dönemin imkânlarına göre) |
| Çıktı | Pragmatizm ("Para için"), Schadenfreude ("Oh olsun") | Empati, İnşa bilinci ("Vatanı şenletmek") |

Bütüncül Vicdani Empati Modeli: Örnek Ders Senaryosu

Sosyal Bilgiler (4. Sınıf), Milli Mücadele Kahramanları (Şerife Bacı Örneği)

1. Zemin Aşaması: Öğretmen derse, öğrencilerin günlük hayatta kullandıkları kalın kışlık montları ve botları hakkında konuşarak başlar. Ardından sınıfa dönemin şartlarını yansıtan görsel bir materyal (örneğin yırtık bir çarık veya eski bir kağıt fotoğrafı) sunar. Öğrencilere, "Bugün Kastamonu'dan Ankara'ya gitmek istesek sıcak arabalarımızla birkaç saatte gideriz. Peki, 1921 yılında arabalar, kaloriferler veya asfalt yollar yokken insanlar bu yolculuğu dondurucu soğukta nasıl yapıyordu?" sorusu yöneltilir. Bu aşamanın amacı, öğrencinin tarihsel olayı bugünün konforuyla yargılamasını engelleyerek, zihnini o dönemin zorlu fiziki şartlarına indirmektir.

2. Kefe Aşaması: Öğretmen, Şerife Bacı'nın dondurucu soğukta bebeğinin battaniyesini mermilerin üzerine örtmesi olayını anlatır. Öğrencilere şu soru yöneltilir: "Şerife Bacı neden battaniyeyi kendi bebeğine değil de mermilerin üzerine örtmeyi seçmiş olabilir?" Bu aşamada öğrencilerden, olayı bugünün "bireysel" mantığıyla değil, dönemin "yokluk ve varoluş mücadelesi" mantığıyla tartmaları istenir.

3. Sıklet Aşaması: Bu aşamada odak, tarihi bir "zafer masalı" olarak anlatılmaktan çıkarılıp, olayın insani boyutuna ve çekilen acıya kaydırılır. Öğretmen, "O dondurucu soğukta Şerife Bacı'nın elleri ne kadar üşümüştür? Bebeği ağladığında kalbinde nasıl bir acı hissetmiştir?" diyerek öğrencilerin o ıstıraplı yüreklerinde hissetmelerini sağlar. Tarihsel kahramanlar insanüstü varlıklar olmaktan çıkarılır; korkan, üşüyen ama yine de direnen gerçek insanlara dönüştürülür. Çocuğun, kahramanın acısına ortak olması sağlanır.

4. İbre Aşaması: Öğretmen, savaşın yıkıcı doğası üzerine vicdani bir tartışma açar. "Şerife Bacı ve bebeğinin bu acıları çekmesi adil miydi? Savaşlar sadece bize mi acı verir, yoksa düşman askerlerinin anneleri de üzölmüş müdür?" sorularıyla öğrencinin vicdani terazisi çalıştırılır. Öğrenci, kahramanlıkla gurur duymanın yanı sıra savaşın evrensel bir acı olduğu hükmüne varır ve barışın ne kadar kıymetli bir değer olduğunu idrak eder.

5. Denge Aşaması: Geçmişte yaşanan bu acıların bugüne nasıl yansıtacağı belirlenir. Öğretmen süreci şu soruyla bugüne bağlar: "Şerife Bacı o gün üzerine düşen görevi canı pahasına yaptı. Peki, onun bize bıraktığı bu ülkede, bizim bugünkü görevimiz nedir? Vatani sevmek için bugün de savaşmamız mı gerekir?" Öğrencilerin, "Hayır, bizim görevimiz derslerimize iyi çalışmak, okulumuzu korumak ve iyi bir insan olmaktır" çıkarımına ulaşması hedeflenir. Böylece geçmişteki tarihsel acı ve fedakârlık, öğrencinin zihninde kuru bir hüznün olarak kalmaz; bugüne yönelik somut bir vatandaşlık sorumluluğuna dönüşür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan ilk ve en temel bulgu; dönemin Güvenlik Odaklı yaklaşımının, tarih öğretimini pedagojik bir amaçtan saptırarak, varoluşsal tehditlere karşı ideolojik bir direnç aygıtına dönüştürdüğüdür. Bu durum, Ferro'nun (2003) tarihin kötüye kullanımı tespitiyle örtüşse de; dönemin koşulları içinde, ötekine duyulan öfkeyi meşrulaştıran sosyolojik bir zorunluluk olarak işlev görmüştür. İhsan Şerif Bey'in metinlerinde tespit edilen ve düşmanı haşerat, yılan gibi benzetimlerle insanlıktan çıkaran dil, alan yazında Smith'in (2010) vurguladığı duyarsızlaşma sürecini tetiklemiştir. Nitekim 1925 yılına ait verilerde, çocukların düşmanın ölümü karşısında 'Oh iyi olmuş' tepkisini vermeleri; bugünün değerleriyle ahlaki bir sorun olarak yargılanmaktan ziyade, savaş travması ve yoğun beka kaygısı altında yaşayan çocukların geliştirdiği bir duygusal savunma mekanizması olarak okunmalıdır. Bu tepki, empatik duyarlılığın körelmesinden ziyade; çocuğun kendi varlığını koruyabilmek adına tehdit kaynağına (düşmana) karşı duyarsızlaşarak psikolojik bütünlüğünü koruma çabası olarak değerlendirilmiştir.

İkinci önemli tartışma noktası, Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımın yarattığı "bilişsel ve kronolojik çöküş"tür. Araştırma bulguları, otoriteyi ve başarıyı sürekli "teknolojik ve fiziksel güç" (top, tüfek, gülle) ile eşitleyen anlatımın çocuklarda "Güçlü olanın topu vardır" şeklinde hatalı bir şema

oluşturduğunu göstermiştir. Öğrencilerin, M.Ö. yaşayan Asurlularda top olduğunu iddia etmeleri veya 1921 yılındaki Sakarya Savaşı'nı ok ve mızrakla tasvir etmeleri; şiddet odaklı hamasi anlatımın, çocuğun zihninde tarihsel bağlamı tamamen sildiğini kanıtlamaktadır. Bu bulgu, Gadamer'in (2004) "ufukların kaynaşması" ilkesi bağlamında yorumlandığında; çocuğun kendi ufku ile geçmişin ufku arasında sağlıklı bir bağ kuramadığını, aksine geçmişi sadece bugünün "güç kavramları" üzerinden okuyarak anakronizme sürüklendiğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularında öğrencilerin tarihsel olayları güç odaklı bir perspektifle yorumlamaları, literatürdeki dönemseller analizlerle de örtüşmektedir. Örneğin İğneci (2020), II. Meşrutiyet dönemi vatandaşlık eğitimi üzerine yaptığı çalışmada; dönemin makbul vatandaş tanımının, bireysel erdemlerden ziyade devlet için fedakarlık ve itaat üzerine kurulduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Erbil (2021), Tedrisat Mecmuası incelemesinde; eğitimin temel misyonunun milli bir şuur inşası olduğunu ve bu şuurun savaş psikolojisiyle beslendiğini tespit etmiştir. Bu bağlamda, çalışmamızda öğrenci anketlerine yansıyan şiddeti normalleştirme eğilimi; İğneci ve Erbil'in işaret ettiği siyasal sosyalleştirme projesinin, çocuk zihninde hedeflenen karşılığı bulunduğunun somut bir kanıtıdır. Yani dönemin 'Güvenlik Odaklı' pedagojisi başarısız olmamış, aksine asker-vatandaş yetiştirme hedefini gerçekleştirmiştir.

Çalışmanın en özgün tartışma alanı ise, araştırmanın son alt amacı olan "Bütüncül Vicdani Empati Modeli"nin günümüz değerler eğitimi açısından taşıdığı anlamdır. Araştırmada Satı Bey ve Ali Reşad Bey'in uygulamalarından damıtılarak oluşturulan bu model, günümüz Sosyal Bilgiler öğretiminde sıkça eleştirilen "didaktik değer aktarımı"na (telkin) güçlü bir alternatif sunmaktadır. Güvenlik odaklı normatif yaklaşım değerleri "düşman nefreti" ve "ganimet/fayda" üzerinden dışsal bir motivasyonla öğretirken; önerilen Vicdani Model, değerleri (merhamet, adalet, çalışkanlık) içsel bir "tartma ve denge" süreci olarak kurgulamaktadır. Modelin "Zemin" aşamasında çocuğun kendi evini ve ailesini referans alması, yapılandırmacı yaklaşımın "ön bilgilere dayalı öğrenme" ilkesiyle paralellik göstermektedir. "Kefe" ve "Sıklet" aşamalarında, sadece sonucun (zaferin) değil, sürecin (şartlar ve acıların) tartılması; günümüz değerler eğitiminde hedeflenen "eleştirel düşünme" ve "çok yönlü bakış" becerilerinin tarihsel bir prototipidir. Özellikle "İbre" aşamasında, Satı Bey'in "Suç bizdeydi, çalışmadık" şeklindeki özeleştirisi, öğrenciyi "dışsallaştırma" kolaycılığından kurtarıp "ahlaki sorumluluk" almaya yöneltmektedir. Bu yönüyle model, değerler eğitimi pasif bir ezberden çıkarıp, "aksiyonel bir özdeşim" (Denge aşaması) ve üretim sürecine dönüştürmektedir. Bu yaklaşım, Ünişen'in (2013) II. Meşrutiyet dönemi eğitim mecmuaları üzerine yaptığı analizlerde vurguladığı; Satı Bey ve ekibinin savunduğu 'Fenen Terbiye' (Bilimsel Pedagoji) anlayışıyla tarihsel bir süreklilik içindedir. Ünişen (2013) ve Karagöz (2014); dönemin reformist eğitimcilerinin, çocuğun psikolojisini ve irade terbiyesini merkeze alan yaklaşımlar geliştirmeye çalıştığını, ancak savaş şartlarının bu insani pedagojinin kurumsallaşmasını engellediğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada kurgulanan model; o dönem savaş gürültüsü arasında yarım kalan ve çocuğu merkeze alan vicdani pedagojinin, günümüz değerler eğitimi standartlarıyla sistematize edilmiş halidir.

Araştırma sonunda önerilen “Bütüncül Vicdani Empati Modeli”; tarihsel kökleri bakımından Ali Fahreddin Bey’in 1926 yılında bakanlığa sunduğu reform önerileriyle de tam bir uyum içerisinde. Örneğin modelin Zemin (Hazırlık/Temel) aşaması; Ali Fahreddin Bey’in raporunda yer alan “Çocuk tarihini bugünkü parada, tramvayda, köprüde, elbisede aramalıdır” ilkesinin (BCA, 1926) güncel bir pedagojik yorumudur. Benzer şekilde modelin İbre (Gelecek Vizyonu) aşaması; yine aynı rapordaki “Tarih çocuğa arkadan değil, önden ışık tutan bir meşale olmalıdır” vizyonunu temel almaktadır. Karagöz (2014) ve Ünişen (2013) çalışmalarında da işaret edildiği üzere; bu yaklaşım, Satı Bey ekolünün savunduğu 'Fenen Terbiye' (Bilimsel Pedagoji) anlayışının bir devamı niteliğindedir. Dolayısıyla önerilen model, kurgusal bir tasarım değil; Türk eğitim tarihinde yarım kalmış bir reform teşebbüsünün (1926 Raporu), modern tarihsel empati ve değerler eğitimi kuramlarıyla tamamlanarak sistematize edilmiş halidir.

Sonuç olarak bu araştırma, Türk eğitim tarihinin kritik bir evresi olan 1914-1925 yılları arasında, tarih öğretiminin "militarist endoktrinasyon" ile "vicdani pedagoji" arasında bir mücadele sahası olduğunu ortaya koymuştur. Dönemin baskın "Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşımı"; düşmanı insanlıktan çıkararak dili ve savaşı bir "zenginleşme/ganimet" aracı olarak sunan yapısıyla, çocukların ahlaki değerler sisteminde pragmatist bir sapmaya ve "kronolojik çöküşe" neden olmuştur. Buna karşın dönemin reformist eğitimcileri, tarihi bir nefret aracı olarak değil, bir "karakter inşası" aracı olarak kurgulamayı başarmışlardır. Geliştirilen "Bütüncül Vicdani Empati Modeli"; tarihi olayları "Terazi" metaforuyla analiz eden yapısıyla, sadece tarihsel bir bilgi aktarımı değil, aynı zamanda adalet, merhamet ve çalışkanlık gibi kök değerlerin içselleştirilmesini sağlayan sistematik bir çerçeve sunmaktadır. Bu model, tarih eğitiminde "hamasetten hakikate", "nefretten empatiye" ve "yıkımdan inşaya" geçişin pedagojik formülüdür. Alan yazında dönemin eğitim anlayışını inceleyen lisansüstü çalışmalar (Erbil, 2021; İğneci, 2020; Karagöz, 2014); genellikle müfredat programları, ders kitapları veya öğretmen makaleleri gibi yazılı/resmi dokümanlar üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar, devletin çocuğa ne vermek istediğini başarıyla ortaya koymuştur. Ancak bu araştırmayı söz konusu literatürden ayıran ve özgün kılan temel husus; 1925 anket verileri üzerinden, verilen eğitimin çocuğun zihnindeki karşılığına odaklanmış olmasıdır. Erbil (2021) ve İğneci (2020) dönemin inşa etmek istediği kimliği tanımlarken; bu çalışma o kimliğin çocuktaki bilişsel ve duyuşsal izdüşümlerini somut verilerle ortaya koyarak literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmuştur.

Araştırma bulguları ve günümüz "Değerler Eğitimi" ihtiyaçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan değerler (Adalet, Vatanseverlik vb.) aktarılırken, bu çalışmada önerilen modelin "Terazi" metaforu kullanılabilir. Öğrencilerden tarihsel olayları değerlendirirken; bir kefeye "dönemin şartlarını", diğer kefeye "sonucu" koymaları ve aradaki "insani maliyeti (sıkleti)" tartışarak vicdani bir hükme (İbre) varmaları istenebilir. Bu yöntem, değerleri ezberletmek yerine, öğrencinin kendi vicdanında "inşa etmesine" imkân sağlayabilir. Modelin "Denge" aşaması, güncel müfredattaki "Vatanseverlik" değerinin sadece "uğruna ölmek" değil, aynı zamanda Ali

Reşad Bey'in vurguladığı gibi "vatanı şenletmek, çalışmak ve üretmek" olduğu şeklinde işlenebilir. Öte yandan, ders kitapları, araştırmada "Güvenlik Odaklı Normatif Yaklaşım" şeklinde tespit edilen ve çocuğu duyarsızlaştıran "şiddeti estetize edici" ve "ötekileştirici" ifadelerden arındırılabilir. Bunun yerine, Satı Bey'in yaklaşımında görülen ve öğrenciyi "hırsız analogisi" gibi günlük hayatla bağ kurmaya yönelten empatik dil tercih edilebilir. Teorik olarak kurgulanan "Bütüncül Vicdani Empati Modeli", günümüz ilkököl 4. sınıf düzeyinde bir eylem araştırması ile uygulanarak, modelin öğrencilerin "tarihsel empati" ve "ahlaki muhakeme" becerilerine etkisi deneysel olarak test edilebilir. Sınıf içi tarih öğretiminde, geliştirilen modelin somut bir materyali olarak "Terazi" metaforu kullanılabilir. Tarihsel bir olay işlenirken, öğrencilerden terazinin bir kefesine "dönemin şartlarını", diğer kefesine "sonucu" koymaları ve aradaki "insani maliyeti (sıkleti)" tartışmaları istenebilir. Savaşlar anlatılırken sadece teknolojik üstünlük veya hamasi zafer söylemleri yerine; askerlerin çektiği uykusuzluk, açlık ve özlem gibi "insani haller" ön plana çıkarılabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin "Schadenfreude" (başkasının acısına sevinme) yerine, gerçek bir tarihsel empati geliştirmelerine imkân sağlayabilir.

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirilirken üç temel sınırlılık dikkate alınmalıdır: İlk olarak, veri seti sadece 1914-1925 yılları arasındaki olağanüstü savaş koşullarını yansıttığı için bulgular barış dönemi pedagojisine doğrudan genellenemez. İkinci olarak, incelenen materyaller ve anket verileri yalnızca ilkököl düzeyi ile sınırlı tutulmuştur. Son olarak, önerilen 'Bütüncül Vicdani Empati Modeli' tarihsel verilerden sentezlenmiş kuramsal bir çerçeve olup, güncel sınıf ortamlarındaki etkililiği henüz deneysel olarak test edilmemiştir.

Ek Beyan

Yazar Katkısı Beyanı

Çalışmanın teorik çerçevesinin oluşturulması, veri toplama ve analiz süreci birinci yazar tarafından gerçekleştirildi, makale her iki yazar tarafından ortaklaşa yazıldı ve son versiyon birlikte onaylandı. Katkı oranları birinci yazar (%60) ve ikinci yazar (%40) şeklindedir.

Finansal Destek Beyanı

Bu çalışmanın gerçekleşmesi için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Sorumlu Yapay Zekâ Beyanı

Yapay zekâ aracı, dil hatalarını düzeltmek, yazar tarafından yapılan veri analizini kontrol etmek ve literatür taramasında güncel ilgili kaynakların künye bilgilerini sağlamak için kullanılmıştır. Veri kodlama ve yorumlamalar yazarlar tarafından manuel olarak gerçekleştirilmiştir. YZ kaynaklı içerik, çalışmanın orijinal verileri ve bulguları üzerinde hiçbir etki yaratmamıştır. Yazarlar, etik YZ kullanım ilkelerine uygun hareket ettiklerini beyan eder.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, bu çalışmanın yayınlanmasıyla ilgili bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

Etik Onay Beyanı

Bu çalışma, insan veya hayvan denekleri üzerinde doğrudan herhangi bir uygulama içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Ali Fahreddin. (1925). İlk mekteplerde tarih tedrisatı. *Tedrisat-ı İctimaiye Mecmuası*, 14(67), 317-325.
- Ali Reşad. (1913). *Musahabat-ı tarihiye*. Matbaa-i Amire.
- Ali Reşad. (1914). *Tarih dersleri*. Matbaa-i Amire.
- Ali Reşad. (1916). *Asr-ı hazır tarihi*. Matbaa-i Amire.
- Aşık, K. (2022). *II. Meşrutiyet dönemi ibtidai mekteplerinde okutulan bir tarih ders kitabı örneği (Çocuklara Tarih-i Osmani)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- BCA (Başkanlık Cumhuriyet Arşivi). (1926). *İlk mektep müfredat programlarının yenilenmesi amacıyla Maarif Vekâletince görüş sorulması üzerine İstanbul Erkek Muallim Mektebi'nden verilen cevap*. Fon Kodu: 180.9.0.0, Yer No: 107.522.73.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Dilthey, W. (1976). *Selected writings* (H. P. Rickman, Trans. & Ed.). Cambridge University Press.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Erbil, F. (2021). *Tedrisat Mecmuasında yer alan makalelerin dönemin eğitim anlayışı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Ferro, M. (2003). *The use and abuse of history: Or how the past is taught to children*. Routledge.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum.
- İğneci, E. (2020). *II. Meşrutiyet dönemi vatandaşlık eğitimi tartışmaları: Tedrisat Mecmûası üzerine bir inceleme (Değerler, semboller, kahramanlar)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- İhsan [Şerif]. (1914-1916). Tarih dersleri ve musahabeleri. *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*, (5, 10, 15).
- Karagöz, S. (2014). *İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılâbına kadar süreli yayınlarda yer alan eğitim görüşleri ve cumhuriyet eğitimine yansımaları (1908-1928)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Satı [Bey]. (1914-1915). Terbiye-i irade ve seciye. *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*, (2, 3).
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

Smith, A. D. (2010). *Nationalism: Theory, ideology, history*. Polity Press.

Ünişen, A. (2013). *II. Meşrutiyet döneminde İstanbul'da yayımlanan başlıca mecmualardaki eğitim bilimleri ile ilgili makalelerin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.