

IJPEQRE

ISSN: 2979-918X



**International Journal of the Pursuit
of Excellence Qualitative Research
in Education**

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi **(UENAMAD)**

HAZIRAN 2025

Vol: 4 Issue: 1

<https://ijpeqre.elapublishing.net/>

Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi yılda iki kez (Haziran ve Aralık) yayınlanan uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir.

Haziran 2025, Cilt 4, Sayı 1

e-ISSN: 2979-918X

Dergi Kurucusu
Dr. Erkan KIRAL

Editör
Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Türkiye

Dizgi, Grafik ve Web Tasarımı
Doğu S. ÖZDEMİR
M. Ali AKGÜN

Sekreteryä
Doğu S. ÖZDEMİR

İletişim Adresi
e-mail: uenemad.editor@gmail.com
Web:
<http://www.enemad.elayayincilik.com/>

June 2025, Volume 4, Issue 1

e-ISSN: 2979-918X

Journal Founder
Dr. Erkan KIRAL

Editor
Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes University
Turkey

Typesetting, Graphic, and Web Design
Doğu S. ÖZDEMİR
M. Ali AKGÜN

Sekretary
Doğu S. ÖZDEMİR

Contact Address
e-mail: uenemad.editor@gmail.com
Web:
<http://www.enemad.elayayincilik.com/>

DİZİNLEME /INDEXING

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L



Editor

Dr. Bilgen Kırıl- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dil Editörü

Dr. Mehmet Birgün- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Alan Editörleri

Eğitim Bilimleri

Dr. Adem Beyhan- Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Ali Rıza Erdem – Pamukkale Üniversitesi
Dr. Caner Cereci- Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Davut Elmacı- Amasya Üniversitesi
Dr. Durmuş Özbaşı- Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Dr. Esin Özer- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Gökhan Aksu- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Meltem Yalın Uçar- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Saadet Kuru Çetin- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Yusuf Gidiş- Milli Eğitim Bakanlığı

Temel Eğitim

Dr. Ayşe Öztürk Samur- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Dilek Kırmık- Harran Üniversitesi

Matematik ve Fen Eğitimi

Dr. Burcu Şenler Pehlivan- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Serhan Uluhan- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Türkçe ve İngilizce Dili Eğitimi

Dr. Bilge Bağcı Ayrancı- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Mehmet Birgün- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Güzel Sanatlar Eğitimi

Dr. Ceren Saygı Gerçekler- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Elçin Ünal- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Özel Eğitim

Dr. Nilgün Kirişçi

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Çiğdem Budak

Uluslararası Editörler

Dr. Alyson L. Lavigne- Utah State University, ABD
Dr. Charles J. Russo- University of Dayton, ABD
Dr. Corinne Brion- University of Dayton, ABD
Dr. Jianfeng Yang- Jiangxi Normal Üniversitesi, China
Dr. Olcay Yavuz- Southern Connecticut State University, ABD
Dr. Ricardo Lozano- Texas A&M International University, ABD
Dr. Xiaochuan Jiang- Jiangxi Normal Üniversitesi, China

Derginin Amacı ve Kapsamı

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD), ücretsiz, online ve açık erişimli bir yayındır. UENAMAD, dünyanın her yerinden eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük daha iyisinin arayışı içerisinde olan orijinal araştırma çalışmaları yayınlayan uluslararası çift kör, hakemli bir dergidir. UENAMAD, eğitim çalışmaları ile ilgilenen araştırmacıların, akademisyenlerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, lisans ve lisansüstü öğrencilerin eğitim ve araştırma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. UENAMAD, K-12 devlet ve özel okulları, yükseköğretim ve devlet kurumları, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve okulun diğer tüm paydaşları da dâhil olmak üzere tüm eğitim ortamlarındaki eğitimcilerden ve araştırmacılardan güncel ve kritik konulardaki çalışmaları yılda iki sayı olarak Türkçe ya da İngilizce olarak kabul etmektedir. Eğitimde daha iyisinin arayışında olan UENAMAD, eğitime gönül veren herkesi faydalanacağı “NİTEL araştırmaları içeren bir dergidir. Dergiye 6 aylık periyotlar halinde makale alınmaktadır. Bu sebeple makale süreçleri en fazla 6 ay sürmektedir. Dergide etik beyan, etik kurul izinlerine ilişkin bilgiler ve yazar işbirliği makalelerin sonunda; makalelere ilişkin özel bilgi (tez, proje, bildiri gibi) ve teşekkür ise ilk sayfada dip notta yer almaktadır.

Açık Erişim Politikası

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UNEMAD); hiçbir şekilde makale gönderme, editöryal ve hakemlik işlemleri ve makale yayınlama adı altında ücret talep etmez. Çift kör hakemlik sürecinden geçen ve kabul edilen tüm makaleler, editör kurulunun onayından sonra herhangi bir ücret alınmadan, kabul sırasına göre yayımlanır. Açık erişim politikasına göre dergide yayımlanan tüm makalelerin okunması, indirilmesi ve yazdırılması ücretsizdir.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ

ARAşTIRMA MAKASI

- Nihal SOYDAş** 1-15
Kavram Haritalarının Ölçme ve Değerlendirme Aracı Olarak Kullanımına Yönelik Öğretmen
Yeterlikleri: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Örneği
*Teacher Competencies for the Use of Concept Maps as a Measurement and Evaluation Tool:
The Case of Religious Culture and Ethics Course*

DERLEME MAKALE

- Lütfi BUDAK** 16-28
1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi ve Tarih Eğitimi
1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi and History Education

ÖN SÖZ

Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD), eğitimle ilgili bilimsel çalışmaları yayınlamak amacıyla kurulmuş bilimsel, etik ve insani değerleri felsefe edinmiş bir dergidir. Dergi Aralık 2021 yılında kurulmuş ve Temmuz 2022 tarihinde yayın hayatına başlamıştır. UENAMAD’da eğitimle ve öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmektedir.

Dergide 1 (bir) araştırma ve 1 (bir) derleme makalesi bulunmaktadır. Dergiye gönderilen tüm makaleler iki kör hakem değerlendirmesinden geçmiş olup; hakemler tarafından olumlu değerlendirilen makalelerdir. Dergiye intihal rapor oranı %15 ve üzerinde olan makaleler kabul edilmemektedir. Dergiye 6 aylık periyotlar halinde makale alınmaktadır. Bu sebeple makale süreçleri en fazla 6 ay sürmektedir.

*****Dergide etik beyan, etik kurul izinlerine ilişkin bilgiler ve yazar işbirliği makalelerin sonunda; makalelere ilişkin özel bilgi (tez, proje, bildiri gibi) ve teşekkür ise ilk sayfada dip notta yer almaktadır.***

UENAMAD Dergisi; “ACARINDEX, Idealonline, INDEX COPERNICUS, EUROPUB, SIS-Scientific Indexing Services ve GoogleAkademik, EBSCO, Türkiye Atıf Dizini” gibi ulusal ve uluslararası indexlerde taranan saygın bir dergi haline gelmiştir. Bu süreçte emeği geçen vizyoner ve çalışkan kurucu editörümüze, makale gönderen değerli yazarlara, makaleleri değerlendiren kıymetli hakemlere, dergiyle ilgili yapılacakları hızlıca yapan dinamik bilişim ekibimize ve emeği geçen herkese teşekkür etmek isterim. Dergimiz sizlerin sayesinde her geçen sayıda daha iyi yerlere gelmektedir. Derginin eğitim dünyasına yararlı olmasını dilerim.

Saygılarımla,

30 Haziran 2025

Dr. Bilgen KIRAL

UENAMAD Editörü

**Kavram Haritalarının Ölçme ve Değerlendirme Aracı
Olarak Kullanımına Yönelik Öğretmen Yeterlikleri:
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Örneği¹**

Nihal SOYDAŞ²

Öz

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin bir ölçme aracı olarak kavram haritası geliştirme becerilerinin incelendiği bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Farklı okullarda görev yapan 15 din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmeni ile yürütülen bu araştırmada öğretmenlerin kavram haritalarını hazırlama becerileri, karşılaştıkları güçlükler ve kavram haritalarını ölçme amacıyla kullanma durumları detaylı olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kavram haritalarını bir ölçme aracı olarak tasarlama ve etkili biçimde kullanma konusunda çeşitli yetersizlikler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenler tarafından hazırlanan kavram haritalarının, öğrenci öğrenmelerini belirleme, değerlendirme ve geri bildirim sağlama gibi bir ölçme aracı bulundurulması gereken temel nitelikleri tam anlamıyla karşılamadığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin kavram haritalarını daha çok öğretim materyali olarak gördüklerini ancak bu kullanım biçiminde bile bazı bilgi ve beceri eksikliklerine sahip olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu araçtan sistematik değerlendirme süreçlerinde yararlanabilecekleri bir mesleki gelişim ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle öğrenme kazanımlarının analiz edilerek kavram haritalarına nasıl entegre edileceği, kavramlar arası ilişkilerin nasıl derecelendirileceği ve bu haritaların nasıl puanlanacağına yönelik uygulamalı eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, yeterlik, kavram haritası, din kültürü ve ahlak bilgisi, ölçme ve değerlendirme.

**Teacher Competencies for the Use of Concept Maps as a Measurement and
Evaluation Tool: The Case of Religious Culture and Ethics Course**

Abstract

This study, which examined the ability of religious culture and ethics course teachers to develop concept maps as a measurement tool, was conducted with the case study method, one of the qualitative research designs. In this study conducted with 15 religious culture and ethics teachers working in different schools, teachers' ability to prepare concept maps, the difficulties they face and their use of concept maps for measurement purposes were analyzed in detail. The results of the study has revealed that religious culture and ethics teachers experience various inadequacies in designing and effectively using concept maps as a measurement tool. It was observed that the concept maps prepared by the participant teachers did not fully meet the basic qualities of an assessment tool such as identifying student learning, evaluating and providing feedback. This situation shows that teachers see concept maps more as teaching materials, but even in this usage, they have some knowledge and skill deficiencies. In this context, it was revealed that there is a need for professional development for teachers to benefit from this tool in systematic evaluation processes. In particular, it is suggested to prepare and implement applied training programmes on how to analyse learning outcomes and integrate them into concept maps, how to grade the relationships between concepts and how to score these maps.

Keywords: Teacher, competency, concept map, religious culture and ethics, measurement and assessment.

¹ Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürütülen "Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi (2025)" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Sorumlu Yazar: Millî Eğitim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara/Türkiye, nihal.soydas@mcb.gob.tr, ORCID: 00090001-1054-0364.

Makale Geçmişi	Geliş:11.03.2025	Kabul:25.06.2025	Yayın:30.06.2025
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Soydaş, N. (2025). Kavram Haritalarının Ölçme ve Değerlendirme Aracı Olarak Kullanımına Yönelik Öğretmen Yeterlikleri: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Örneği. <i>Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)</i> , 4(1), 1-15.		

Giriş

Öğrenme sürecinin temel bileşenlerinden birisi ölçme ve değerlendirmedir. Bu anlamda ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemi içerisinde öğrenci başarısını belirleme ve eğitimin kalitesini yükseltmede önemli bir rolü vardır. Günümüzde öğrenci başarısını belirlemek amacıyla çoğunlukla kullanımı tercih edilen sınav teknikleri (geleneksel teknikler) her öğrencinin bilgiyi aynı şekilde kavradığı varsayımı ile geliştirilmiştir (Başol, 2019; Doğan, 2023). Oysaki her öğrenci öğrenme tarzı, ilgi alanı, zayıf ve güçlü yanları bakımından birbirinden farklıdır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitliliğe gidilmesi bireylerin farklı öğrenme stillerini ve yeteneklerini daha adil bir şekilde ortaya koymak açısından önem arz etmektedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin bilişsel düzeydeki öğrenmelerini hızlı ve objektif bir şekilde ölçmekte etkilidir. Ancak son yıllarda farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerine duyulan ihtiyacın giderek arttığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilgiye dayalı başarılarının yanı sıra beceri, tutum ve değerler gibi öğrenme çıktılarının da kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine duyulan ihtiyaçta ölçme ve değerlendirme süreçlerinin çeşitlendirilmesini gerekli hâle getirmektedir. Tüm değerlendirmelerden hareketle günümüzde öğrenci öğrenmesini ölçme ve değerlendirmenin farklı yolları araştırılmakta, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri geliştirilmektedir (Doğan, 2023; Karip, 2015; Özçelik, 2016; Turgut ve Baykul, 2019).

Eğitimde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri çeşitlilik arz etmektedir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin farklı yönlerini daha etkili bir şekilde değerlendirmeyi mümkün kılarken bu amaçla geliştirilen tekniklerden biri de kavram haritalarıdır. Kavram haritalarının eğitimde sıklıkla öğretim materyali olarak kullanıldığı bilinmektedir. Ancak bunun yanı sıra kavram haritaları öğrencinin herhangi bir konudaki bilgisine yönelik yapı ve organizasyonu ölçmeye yarayan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği olarak da kullanılabilir (Başol, 2019; Doğan, 2023; Göçer, 2018). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini geliştirmede amaç farklı değerlendirme türleri üretmek ölçme ve değerlendirme uygulamalarını çeşitlendirmektir. Böylelikle ölçme ve değerlendirme uygulamalarının niteliği artırılır ve öğrenci gelişimi ile ilgili daha isabetli kararlara zemin hazırlanır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nitelikli bir şekilde yürütülmesinde ise öncelikli sorumluluk öğretmenlerdedir (Bahar vd., 2015; Çetin, 2020; Tekindal, 2020). Bu bağlamda, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biri olarak öne çıkan kavram haritaları hem öğrencilerin öğrenme süreçlerinin görselleştirilmesi hem de öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerine farklı bir bakış açısı kazandırması açısından dikkat çekmektedir. Kavram haritaları, öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandığını ve kavramlar arası ilişkileri ne düzeyde kurabildiklerini ortaya koyarak öğretmenlere zengin veri sunma potansiyeline sahip araçlardır (Cautinho, 2014). Buradan hareketle bu çalışmada, öğretmenlerin bir ölçme aracı olarak kavram haritası geliştirme becerileri ele alınmakta ve bu becerilerin değerlendirme sürecindeki yeri araştırılmaktadır. Böylece, öğretmenlerin kavram haritası kullanımına yönelik yeterliklerinin belirlenmesi ve bu alandaki uygulamaların niteliğinin artırılması amaçlanmaktadır.

Tüm bunlardan hareketle bu araştırmanın problem durumunu “Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin kavram haritası geliştirme becerilerinin incelenmesi” oluşturmaktadır. Bu problem durumuna yönelik olarak da aşağıdaki alt problemler geliştirilmiştir:

1. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin bir ölçme aracı olarak kavram haritası geliştirme becerileri nasıldır?
2. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin bir ölçme aracı olarak kavram haritası geliştirmek için ifade ettikleri gerekçeler nelerdir?
3. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin bir ölçme aracı olarak kavram haritası

geliştirirken karşılaşmış oldukları zorluklar nelerdir?

Kavramsal Çerçeve

Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, belirli bir özelliğin ölçülerek sonuçlarının sayı veya sembolle ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme ise ölçme ile elde edilen sonuçların belirli bir ölçüt baz alınarak yorumlanması ve ölçülen özellik ile ilgili bir değer yargısına varma sürecidir. Kimi zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülen bu kavramlar çoğunlukla birlikte kullanılan kavramlar olmuştur. Ancak tanımlarından da anlaşılacağı üzere anlam itibarıyla bu iki kavram birbirinden farklıdır. Ölçme yalnızca sayı veya sembollerden oluşmaktadır ve kendi başına her zaman bir anlam ifade edemeyebilir. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının anlamlı hale getirilmesi sürecidir. Bu nedenle değerlendirmede yorum, yargı ve karar ifadeleri söz konusudur (Başol, 2019; Güler, 2019; Turgut ve Baykul, 2019).

Değerlendirme, eğitim sisteminin işleyişinin izlenmesi ve yönlendirilmesinde önemli bir kontrol mekanizması işlevi görmektedir. Bu sayede eğitim sistemi içerisinde oluşturulan öğelerin planlandığı gibi işleyip işlemediği kontrol edilir. Varsa işlemeyen bölümler tespit edilir ve sistemin planlandığı gibi işler hâle getirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması sağlanır. Ancak bu katkının sağlıklı şekilde işleyebilmesi için girdi, süreç ve çıktıların birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Tekindal, 2020). Bu da öğrenme öğretme sürecinde çoklu değerlendirme uygulamalarını iç içe ve birlikte kullanmayı gerekli hâle getirir. Değerlendirmenin kapsamı oldukça geniştir. Şöyle ki öğrencilerin belirlenen davranışları kazanıp kazanmadığı, kazandı ise hangi ölçüde kazandığı, kazanmadı ise niçin kazanamadığı gibi sorular bu kapsam içerisinde yer alır. Buna ek olarak elde edilen veriler doğrultusunda eğitim durumlarında nelerin yapılması gerektiğine karar vermede bu kapsam içerisinde bulunur. Eğitim sistemi içerisinde değerlendirme sürecin tamamında, sistemin tüm aşamalarında yapılmalıdır. Bu nedenle de farklı amaçlar için değerlendirme sonuçlarından faydalanılabilir. İlgili literatürde değerlendirme amaçlarına göre üç başlık altında sınıflandırılmaktadır:

1.Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme: Bu değerlendirme türünde öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların ön koşulu niteliğinde olan bilgi ve becerilere öğrencilerin hangi düzeyde sahip olduğunu belirlemek amaçlanır. Bu nedenle bu değerlendirme türünde amaç not vermek değildir. Amaç öğrencide eksik olan ön koşul davranışları belirlemek ve varsa eksikleri telafi eğitimiyle gidermeye çalışmaktır.

2.Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme: Süreç değerlendirmesi olarak da bilinen bu değerlendirme türünde öğrenme sürecinde yaşanan öğrenme eksiklerini belirlemek amaçlanır. Amaç not vermek değildir bu nedenle de bireyler birbirleriyle karşılaştırılmaz. Bireylerdeki öğrenme eksiklerini ve yanlışlarını tespit etmek, öğrenme süreçlerini buna göre yeniden düzenlemek ve böylelikle eğitimin niteliğini arttırmak hedeflenir.

3.Değer biçmeye yönelik değerlendirme: Ders sonlarında yapılan değerlendirmelerdir. Kazandırılması hedeflenen davranışlardan öğrencinin ne kadarını kazandığını belirlemek amaçlanır. Böylelikle de öğrencinin genel başarı durumu ile ilgili bir değerlendirmeye varılır (Doğan, 2023; Nitko ve Brookhart, 2014).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamak ve geliştirmek için her bir ölçme türü önemli araçlar sunar ve her bir araç eğitim sürecinde farklı amaç ve ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılır. Eğitimcilerin bu ölçme türlerini etkili bir şekilde kullanması, öğrenci başarısını artırmanın yanı sıra öğretim süreçlerinin sürekli iyileştirilmesine de katkı sunar.

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Hazırlayanlar tarafından ölçme aracı, puanlaması ve sınav süreçleri standartlaştırılmış bu nedenle de farklı zamanlarda sınava girenlerin hepsinde karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşılan özdeş testlere geleneksel ölçme ve değerlendirme denilmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamaları her zaman aynı şekilde uygulanabilir ve puanlanabilir (Atılğan, 2013; Nitko ve Brookhart, 2014). Kısa veya çoktan seçmeli testler, doğru yanlış soruları, sözlü ve yazılı yoklamalar ve eşleştirme soruları geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında yer alır. Bu teknikler eğitimde uzun yıllardır kullanılan ve öğrenci başarısını belirlemek için yaygın olarak tercih edilen değerlendirme türleridir.

Geleneksel tekniklerin zaman ve kaynak açısından avantajları vardır. Standart testler, büyük öğrenci gruplarının aynı anda değerlendirilmesine imkân sunar ve bu süreçler genellikle daha az zaman alır. Ayrıca bu teknikler öğretmenler için pratik bir değerlendirme aracı sunar, çünkü puanlama süreçleri genellikle hızlı ve objektiftir. Ancak bu hız ve verimlilik, öğrencilerin derinlemesine değerlendirilmesi gerektiğinde yetersiz kalabilir. Bu anlamda geleneksel tekniklerinde sahip olduğu bazı sınırlıklar olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri, eğitimde uzun süredir kullanılan ve birçok avantajı olan tekniklerdir. Ancak bu tekniklerin sınırlıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi becerilerini tam olarak değerlendirmek için, geleneksel tekniklerin yanında alternatif ve daha esnek değerlendirme yaklaşımlarına da ihtiyaç vardır. Eğitimciler, geleneksel ve alternatif değerlendirme tekniklerini dengeli bir şekilde kullanmalı ve böylelikle öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine destek olmalıdırlar.

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Son yıllarda eğitimde bireysel farklılıkların ve öğrenme sürecine odaklı yaklaşımların önem kazanmasıyla birlikte, geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tek başına yeterli olmadığı görüşü yaygınlık kazanmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını, düşünme becerilerini, problem çözme stratejilerini ve öğrenme sürecindeki gelişimlerini daha kapsamlı biçimde ortaya koymayı hedefleyen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ön plana çıkmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirmenin ulusal ya da uluslararası çeşitli kaynaklarda performans değerlendirme, otantik değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme gibi adlarla isimlendirildiği görülmektedir (Kutlu vd., 2017; Tekindal, 2020).

Özellikle 1990 yıllarında Amerika’da çoktan seçmeli sınavlara gelen eleştiriler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yaygınlaşmasına neden olmuştur (DiMartino vd., 2007; Palm, 2008). Burada alternatif kavramının doğru anlaşılması önemlidir. Çünkü burada kullanılan alternatif kavramı ile kastedilen bir şeyin karşısında olmak değil farklı bir seçenek olmaktır. Bu nedenle de alternatif ölçme ve değerlendirme denilince karşısında bulunan tekniklerin öğretim sürecinin dışında bırakılması onun yerine ise bir diğerinin kullanılması anlamı anlaşılmalıdır. Zira öğretim süreci içerisinde öğrencinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde amaca bağlı olarak farklı teknikler kullanılabilir. Bu anlamda bütün ölçme ve değerlendirme teknikleri birbirinin alternatifi konumundadır (Kutlu vd., 2017). Önemli olan hangi ölçme aracının hangi şartlarda kullanılmasının uygun olduğunu doğru tespit etmek ve aracı kurallarına uygun olarak kullanmaktır (Tekindal, 2020). Çünkü ölçmenin amacına en uygun tekniğin belirlenmesi ve o tekniği kullanarak ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi gerekmektedir. Bu anlamda son yıllarda Türkiye’de geliştirilen öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme konusunda vurguladığı husus da azami çeşitlilik ve esneklik anlayışı ile hareket edilmesidir (MEB, 2024).

Literatürde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kavram haritasından kelime ilişkilendirme testine, tanılayıcı dallanmış ağaçtan öz değerlendirmeye kadar birçok çeşidi bulunmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin sadece ne bildiklerini değil, aynı zamanda bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ve öğrenme sürecindeki gelişimlerini ortaya koyma açısından büyük önem taşımaktadır. Bu teknikler sayesinde öğrencilerin düşünme becerileri, öğrenme stratejileri ve kavramsal anlayışları daha derinlemesine analiz edilebilmektedir. Bu bağlamda, öğrenmenin yapılandırılma biçimini görselleştirme imkânı sunan ve öğrencilerin zihinsel süreçlerini ortaya koymaya yardımcı olan kavram haritaları, alternatif teknikler içinde öne çıkan araçlardan biri olarak dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın konusunu da bir ölçme aracı olarak kavram haritası oluşturmaktadır.

Kavram Haritası

Kavram haritası, Joseph Donald Novak tarafından 1972 yılında Cornell Üniversitesi’ndeki bir araştırma programında ortaya atılmıştır. Novak araştırma programını Ausubel’in anlamlı öğrenme teorisine dayandırmıştır. Anlamlı öğrenmede yeni öğrenilen konudaki anahtar kavramlar belirlenir. Belirlenen bu kavramlar bilişsel yapıda mevcut bulunan bilgi ağına bilinçli bir şekilde dahil edilir ve

böylelikle anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur (Bahar vd., 2015; Cautinho, 2014; Göçer, 2018).

Kavram haritaları, bilgiyi düzenlemek ve temsil etmek için kullanılan grafiksel araçlardır (Cautinho, 2014). Bu araçlar kavramı meydana getiren parçaları ve bunların birbirleriyle ilişkilerini gösterir. Böylelikle bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar (Göçer, 2018). Kavram haritaları sayesinde birey kavramları nasıl gruplaması gerektiğini, öncelik sonralık ilişkilerini ve neden sonuç bağlarını şema üzerinden kolaylıkla öğrenebilir. Kavram haritalarının örümcek haritası³, balık kılçığı haritası⁴, sınıflama haritası⁵, olaylar zinciri dizini⁶ ve anlam çözümleme tablosu⁷ gibi çeşitleri vardır (Başol, 2019; Doğan, 2023; Göçer, 2018;). Bir kavram haritasında temelde şu altı özellik yer almalıdır: 1. Konunun anlaşılması için gerekli olan önemli kavramların tespiti 2. Seçilen kavramların bir hiyerarşi doğrultusunda sıralanması 3. Ara bağlantılar 4. Çapraz bağlantılar 5. Ara ve çapraz bağlantıların adlandırılması 6. Önermeler.

Kavram haritaları çoğunlukla öğrenme ve öğretme tekniği olarak kullanılmaktadır. Ancak bunun yanı sıra bir öğrencinin herhangi bir konudaki bilgisine yönelik yapı ve organizasyonu da ölçmeye yarayan alternatif değerlendirme tekniği olarak da kullanılabilir. Literatürde yer alan çeşitli çalışmalarda aynı konuda yapılan çoktan seçmeli testler ve kavram haritalarından alınan puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Sonuçların yüksek çıkması kavram haritalarının içerik geçerliğinin de yüksek olduğunun bir kanıtı niteliğindedir (Rice vd., 1998; Ruiz vd., 2001). Kavram haritalarının ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi için şu üç unsur içermesi beklenir: 1. Öğrencilerin bir konudaki bilgi yapısını gösteren delilleri ortaya koymasına imkân sunacak bir ödev 2. Öğrenci yanıtları için bir format 3. Öğrenciler tarafından oluşturulan kavram haritalarını doğru bir şekilde değerlendirmeye imkân sunan puanlama sistemi (Bahar vd., 2015).

Öğretmenler, kavram haritalarını eğitim süreçlerinde çeşitli şekillerde kullanabilirler. Şöyle ki öğretmen belirlemiş olduğu bir konuda tamamı öğrenci tarafından hazırlanan bir kavram haritası yaptırabilir. Bunun yanı sıra sadece birkaç ara ya da çapraz bağlantı ifadesini doldurmayı gerektiren formatta bir kavram haritası da planlayabilir. Bu minvalde çeşitli şekillerde kavram haritası oluşturma etkinlikleri ve değerlendirmeleri kullanılabilir (Bahar vd., 2015; Doğan, 2023; Ruiz ve Shavelson, 1996).

Literatürde kavram haritalarının puanlamasına yönelik çeşitli tekniklerden bahsedilmektedir. Bununla birlikte bazı eğitimcilerin haritaların puanlanmamasını önerirken bazılarının ise ayrıntılı puanlama sistemleri oluşturdukları bilinmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus ise puanların hangi amaç ile kullanılacağı olmalıdır (Rice vd., 1998). Kavram haritalarını değerlendirmek amacı ile farklı puanlama tabloları⁸ veya puanlama ölçekleri kullanılabilir (Bahar vd., 2015). Kavram haritası ile değerlendirmede bulunmak isteyen bir öğretmenin hangi tekniği kullanacağını belirlerken öğrenci profili, ders içeriği ve amacını göz önünde bulundurması gerekmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin kavram haritası hazırlama becerilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Nitel

³ Bir takım sorunu nedenleriyle, durumu ya da kavramı ilişkili olduğu diğer kavramlarla özellikleriyle sonuçlarıyla kısacası çok yönlü olarak görmek mümkündür (Başol, 2019; Doğan, 2023).

⁴ Bir sorunun nedenlerini tartışırken ve bazı faktörleri öncelik sonralık sırasında ilişkili gösterirken kullanılır. Burada problem balığın baş kısmına yerleştirilirken beyin fırtınası tekniğiyle bulunan çözümler önem derecesine göre balığın kuyruğuna doğru yerleştirilir (Başol, 2019; Doğan, 2023).

⁵ Bir konunun temel özelliklerinin ve ana hatlarının birbiriyle ilişkilendirilerek yazılması yoluyla hazırlanır. Sınıflama haritaları ile bir kavramı sistematik olarak sınıflamak bir konudaki farklı örnekleri herhangi bir özelliğe sahip oluş derecelerine göre gruplamak mümkündür (Başol, 2019; Doğan, 2023).

⁶ Kavramlar arasında öncelik sonralık ilişkisi varken bu ilişkiyi görsel olarak betimlemede kullanılır. En eski olandan en yeniye doğru gelişmeler ve biyolojik olayların sırası olay zinciri dizinlerinde görselleştirilebilir (Başol, 2019; Doğan, 2023).

⁷ Anlam çözümleme tablolarında kavramlar ve alt başlıklar satır ve sütunların eşleştirildiği tabloda özetlenir. Ders çalışırken öğrencinin çalıştığı konuları belli bir özelliğine göre gruplayıp her alt başlık altında verilenleri sıralamaları anlam çözümleme tablolarına örnektir (Başol, 2019; Doğan, 2023).

⁸ Bartels modeli, Cronin, Dekker ve Dunn Modeli, NCSEC Modeli, Minnesota Üniversite Modeli, Novak ve Gowin Modeli, McMurray Modeli, Mueller Modeli (Cautinho, 2014), Ağırlıklı Kavram Haritası Puanlama Sistemi (Bahar vd., 2015)

araştırma insanların yaşadıkları tecrübeleri nasıl algıladıkları ve yorumladıklarını analiz etmek üzere geliştirilen araştırma yöntemlerinin genel adıdır (Güler vd., 2015). Durum çalışmasını ise bir ya da daha fazla olayın, programın, sosyal gurubun veya diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine analiz edildiği yöntem olarak tanımlamak mümkündür (Büyüköztürk vd., 2017; Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmalarda durum çalışmaları belirlenen bir durumu meydana getiren ayrıntıları görmek ve tanımlamak, ilgili duruma yönelik olası açıklamaları geliştirmek ya da ilgili durumu değerlendirmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2017). Bu çalışmada da DKAB dersi öğretmenlerinin kavram haritası hazırlama becerilerini ve kavram haritası hazırlarken zorlandıkları hususları ortaya koymak amaçlandığından durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma verileri için çalışma grubunun belirlenmesinde önce amaçlı örnekleme daha sonra da uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede ilk olarak evren özellikleri belirlenir. Daha sonra bu özelliklere sahip olan bireyler çalışma grubuna dahil edilmeye çalışılır (Johnson ve Christensen, 2014). Uygun örneklemede ise araştırmacı kolayca erişilebilir ve araştırmaya katılmak isteyen insanları çalışmaya dâhil eder (Johnson ve Christensen, 2014). Bu kapsamda ilk aşamada çalışma grubuna dâhil edilecek öğretmenlerde şu nitelikler aranmıştır:

- İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi DKAB Öğretmenliği ya da İslami İlimler Fakültesi mezunu olmak,
- Hâlihazırda ilköğretim düzeyinde DKAB derslerine aktif olarak giriyor olmak,
- 4–8. sınıf seviyelerinde öğretim deneyimine sahip olmak,
- Devlet veya özel okulda en az 3 yıllık mesleki deneyime sahip olmak,
- Araştırmaya katılım açısından herhangi bir engelinin bulunmaması,
- Çalışma kapsamındaki tüm oturumlara eksiksiz katılım sağlamayı kabul etmek.

2023-2024 eğitim öğretim yılında uygun katılımcılara ulaşmak amacıyla öncelikle ilgili ilçe zümre başkanlarıyla iletişime geçilerek çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Zümre başkanlarından, çalışmanın amacı ve katılım kriterlerini içeren bilgilendirme mesajını öğretmen gruplarında paylaşımları istenmiştir. Gönüllü olarak araştırmacıya ulaşan öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde, araştırmanın amacı aktarılmış ve katılım kriterlerine uygunluk teyit edilmiştir. Bu sürecin ardından, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 15 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Toplam 15 kişi olan çalışma grubunun 9'u ilahiyat fakültesi, 5'i ilahiyat fakültesi DKAB öğretmenliği, 1'i İslami ilimler fakültesi mezunudur. 10'u devlet okullarında, 5'i ise özel eğitim kurumlarında çalışmaktadır. 7'sinin 3-10 yıl arası, 7'sinin 11-21 yıl arası, 1'inin ise 21 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesi vardır. 8'i lisans, 6'sı yüksek lisans ve 1'i doktora mezunudur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %27'si 41 ve üzeri (4 kişi), %33'ü 25-30 yaş arası (5 kişi), %40'ı (6 kişi) ise 31-40 yaş arasındır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve çalışma yaprakları aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda, katılımcıların yaş, mezuniyet durumu, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim durumu ve ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin sorular yer almıştır. Çalışma yaprakları ise öğretmenlerin belirlenen sınıf, ünite ve kazanımlar doğrultusunda bir ölçme aracı geliştirmelerini, bu aracı seçme gerekçelerini ve yaşadıkları zorlukları ifade etmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Söz konusu formlar, literatür taraması ve iki alan uzmanının (din eğitimi ve ölçme ve değerlendirme) görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamaya başlamadan önce verilerin elde edilmesi için gerekli olan yasal izinler Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı'ndan ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Veriler 3 oturumdan oluşan atölye çalışmaları ile elde edilmiştir. Araştırmacı çalışma gurubu ile genel bilgilendirme, atölye çalışmaları, çalışmanın yapılacağı tarih ve mekân gibi konularda iletişimin toplu hâlde sağlanabilmesi amacıyla bir iletişim grubu kurmuştur. Atölye çalışmalarına tüm öğretmenlerin katılımını mümkün kılmak amacıyla, her katılımcı ile birebir görüşmeler yapılarak

uygun tarih ve saatler belirlenmiştir. Bu doğrultuda, tüm öğretmenlerin katılım sağlayabileceği bir çalışma takvimi oluşturulmuş ve katılımcıların onayına sunulmuştur. Yapılan planlama sonucunda, 4 Aralık 2023 tarihinde 10.45–17.15 saatleri arasında üç oturumdan oluşan bir çalışma programı üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Çalışmanın ilk oturumu öncesinde, öğretmenler arasında samimi bir ortam oluşturmak adına bir tanışma etkinliği gerçekleştirilmiş, araştırmanın amacı ve içeriği araştırmacı tarafından paylaşılmış, katılımcıların soruları yanıtlanmıştır. Ardından, her katılımcıdan çalışmanın etik çerçevesini açıklayan, verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağını garanti eden onam formları ile gönüllü katılım beyanı içeren katılım kabul formları imzalanarak alınmıştır. Böylece, odak grup görüşmesi ve atölye çalışmalarına başlamadan önce katılımcıların sürece gönüllü olarak dâhil oldukları ve diledikleri anda çalışmadan ayrılacakları güvence altına alınmıştır.

Çalışmanın ilk oturumunda katılımcı öğretmenlere kişisel bilgi formu ile 4. sınıflar için hazırlanan çalışma yaprağı, ikinci oturumunda 5 ve 6. sınıflar için hazırlanan çalışma yaprağı, üçüncü oturumunda ise 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan çalışma yaprağı dağıtılmıştır. Bu oturumlarda öğretmenlerden seçtikleri kazanımdan hareketle bir senaryo doğrultusunda alternatif ölçme aracı geliştirmeleri istenmiştir. Dördüncü oturumun sonunda her bir katılımcıdan toplamda 1 kişisel bilgi formu, 1 onam formu, 1 katılım kabul formu, sınıf bazlı 5 çalışma yaprağı dosya hâlinde araştırmacı tarafından teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin analizi, elde edilen bilgilerin açık ve doğru bir şekilde sunulması sürecidir (Merriam, 2013). Bu araştırmalarda veriler genellikle betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenir. Betimsel analiz, önceden belirlenen temalar doğrultusunda verilerin yorumlanmasını içerirken, içerik analizi ise verilerdeki ilişkileri ve kavramları ortaya çıkarmayı hedefler. Bu yöntemle, benzer veriler birleştirilerek anlaşılır bir şekilde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da veriler hem betimsel hem de içerik analizi ile yorumlanmıştır.

Veri analizine başlamadan önce üç oturum sonunda öğretmenlerden alınan kişisel bilgi formu ve sınıf bazlı çalışma yapraklarında yer alan bölümler excel dosyasına demografik bilgiler ve ölçme aracı verileri sayfa adıyla işlenmiştir. Demografik bilgilerin kaydı esnasında gizlilik kurallarına uyularak katılımcıların kimliklerinin ortaya çıkmayacağı şekilde kodlama (K1, K2, K3 ...) kullanılmıştır. Yine demografik bilgilerin yer aldığı excel bölümü içerisinde katılımcıların her birinin ayrı ayrı yaş, eğitim alınan fakülte, çalışılan kurum, hizmet yılı, öğrenim durumu, lisansüstü eğitim alma durumu, ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitime katılım durumları ile ilgili veriler sınıflandırılarak işlenmiştir. Öğretmenlerin ölçme aracı hazırlama becerilerine yönelik bulgular için genel bilgilerin yer aldığı excel dosyasından veriler çekilerek çapraz içerik analizleri yapılmıştır. Bunun için daha önceki excel dosyasına katılımcı bazlı yerleştirilen veriler ölçme aracı bazlı sınıflandırılarak ikinci bir excel dosyasına aktarılmıştır.⁹ Son olarak kavram haritası ile ilgili elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları çalışmanın bilimsel doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak açısından önem taşıyan iki kavramdır. Nitel araştırmalar doğası gereği subjektif yorumlara açık olmakla birlikte bu araştırmalarda da sağlam bir metodolojik yaklaşım ile geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, nicel araştırmalardan farklı yaklaşımlarla ele alınır. Geçerlik, elde edilen sonuçların amaca uygunluğu ve gerçeği yansıtmasıyla ilişkilidir. Bu kapsamda geçerliği sağlamak için üçgenleme, katılımcı doğrulama, yoğun betimleme ve araştırmacı yansıtması gibi yöntemler kullanılır. Bu araştırmada ise geçerliği artırmak amacıyla yoğun betimleme ve araştırmacı yansıtması stratejilerine başvurulmuştur.

Yoğun betimleme, araştırma bağlamının detaylı bir şekilde betimlenerek okuyucuların araştırma bulgularını daha iyi anlamasına yardımcı olur. Bu sayede araştırmanın transfer edilebilirliği artırılır

⁹ Bu makalenin üretilmiş olduğu doktora çalışmasında 13 alternatif ölçme ve değerlendirme aracı ile ilgili çalışma yapılmıştır. Ancak bu makalenin konusu kavram haritası ile sınırlandırıldığı için yalnızca kavram haritası ile ilgili betimsel ve içerik analizlere yer verilmiştir.

Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2009). Bu bağlamda bu araştırmada okuyucuların araştırma bulgularını daha iyi anlaması için araştırma bağlamı, yöntemi ve sonuçları detaylı bir şekilde betimlemeye çalışılmıştır. Araştırmacı yansıtması, araştırmacının ön yargılarını ve konumunu sorgulayarak araştırma sürecindeki etkisini açık bir şekilde ifade etmesidir (Güler vd., 2015; Merriam, 2009). Bu bağlamda veri toplama uygulamalarında ve verilerin yorumlanmasında araştırmacı objektif bir konumda kalabilmek adına tarafsız dil kullanımı, doğru bilgilendirme ve şeffaflığa özen göstermeye çalışmıştır. Ayrıca araştırmanın inanırılığını artırmak için geniş bir literatür taraması yapılmış, birincil kaynaklara ulaşılmaya çalışılmış ve araştırma bulguları başka araştırmalarla desteklenmiştir. Araştırmanın bütün süreçleri (literatür taraması, çalışma grubunun oluşturulması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi, bulgular, tartışma ve sonuç) din eğitimi ana bilim dalı ve ölçme ve değerlendirme ana bilim dalı uzmanları tarafından düzenli olarak kontrol edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Kavram Haritası Geliştirme Becerileri

Katılımcılar atölye çalışmaları sonucunda toplam 16 kavram haritası hazırlamıştır. Ancak hazırlanan kavram haritaları incelendiğinde 9'unun ölçme aracı özelliği taşımadığı, öğretim materyali olarak geliştirildiği tespit edilmiştir. Kavram haritalarının öğretim materyali olarak kullanımının yaygın olduğu bilinmektedir (Başol, 2019; Göçer, 2018). Ancak çalışmanın ölçme aracı ile sınırlı tutulmuş olmasına rağmen öğretmenlerin çoğunun öğretim materyali olarak bir araç geliştirmiş olması dikkat çeken bir husus olmuştur. Çalışma yapraklarındaki bilgiler betimsel analize tabi tutulduğunda toplam 9 katılımcının çeşitli sınıf seviyelerinde bu aracı hazırlamayı tercih ettiği görülmüştür. 5 katılımcı birden fazla sınıf seviyesinde aynı ölçme aracını geliştirmeyi tercih ederken 4 katılımcı yalnızca bir sınıf seviyesinde kavram haritası hazırlamayı tercih etmiştir (bk. Tablo 1).

Tablo 1

Katılımcıların Kavram Haritası Hazırlama Bilgileri

	Sınıf Düzeyi	Hazırlanan Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Ne Zaman Uygulanacağı
K 1	4. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işleme esnasında
	6. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işleme esnasında
	7. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işleme esnasında
K2	8. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra
K3	5. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra
	6. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra
K6	4. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işleme esnasında
	6. Sınıf	Kavram haritası	Konu işleme esnasında
	8. Sınıf	Kavram haritası	Konu işleme esnasında
K7	6. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra
K9	8. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra
K10	4. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işleme esnasında
	6. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra
K14	4. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra
	5. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra
K15	6. Sınıf	Kavram Haritası	Konu işlendikten sonra

Tablo 1'den anlaşılabacağı üzere öğretmenler ilkökul 4 ve ortaokulun her sınıf düzeyi için bu aracı kullanmayı tercih etmiştir. Bundan hareketle öğretmenlerin bu aracı geliştirmedeki düşüncelerinin belirli bir sınıf grubuyla sınırlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ölçme aracının kullanım zamanı ile ilgili de iki farklı ifadenin ortaya çıktığı, 7 katılımcının konu işleme sırasında kullanmayı tercih ederken 9 katılımcının konu işlendikten sonra kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. Çalışma yapraklarında dikkat çeken hususlardan bir diğeri katılımcıların tek tip bir materyal geliştirmiş olmasıdır. Şöyle ki kavram haritalarının örümcek ve sınıflama, balık kılıcı, olaylar zinciri dizinleri, anlam çözümleme tabloları gibi çeşitleri vardır (Başol, 2019; Doğan, 2023; Göçer, 2018). Ancak

çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin hiç birisinin böyle bir sınıflandırmaya giderek materyal geliştirmedeği görülmüştür. Kavram haritası geliştiren öğretmenlerin seçmiş oldukları kazanımlar ve kazanımların konu alanları aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2

Kavram Haritası ile Kazandırılmak İstenen Kazanımlar ve Konu Alanları

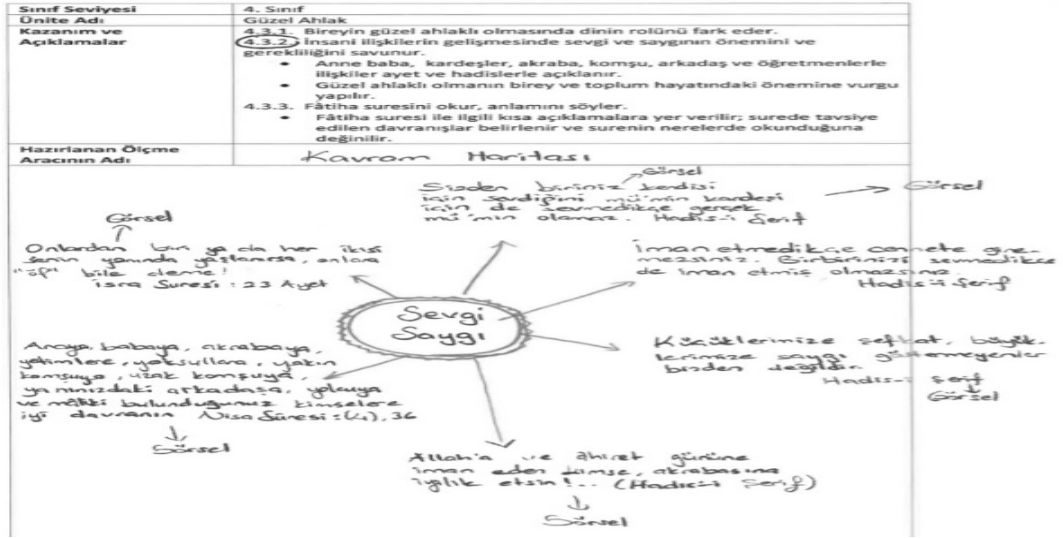
Sınıf Seviyesi	Seçilen Kazanımın Kodu	Konu Alanı
K 1	4. Sınıf 4.3.2. İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur.	Ahlak
	6. Sınıf 6.2.3. Namazın kılınışına örnekler verir.	İbadet
	7. Sınıf 7.3.1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar. 7.3.3. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.	Ahlak
K2	8. Sınıf 8.2.3. Zekât, infak ve sadakanın bireysel ve toplumsal önemini fark eder.	İbadet
K3	5. Sınıf 5.1.3. Allah’ın (c.c.) Rahmân ve Rahîm isimlerinin yansımalarına örnekler verir.	İnanç
	6. Sınıf 6.2.2. Namazları, çeşitlerine göre sınıflandırır.	İbadet
K6	4. Sınıf 4.3.3. Fâtiha suresini okur, anlamını söyler.	İbadet
	6. Sınıf 6.2.2. Namazları, çeşitlerine göre sınıflandırır.	İbadet
	8. Sınıf 8.2.1. İslam’ın paylaşıma ve yardımlaşmaya verdiği önemi ayet ve hadisler ışığında yorumlar.	Ahlak
K7	6. Sınıf 6.2.2. Namazları, çeşitlerine göre sınıflandırır.	İbadet
K9	8. Sınıf 8.2.2. Zekât ve sadaka ibadetini ayet ve hadislerle açıklar.	İbadet
	8.2.3. Zekât, infak ve sadakanın bireysel ve toplumsal önemini fark eder.	İbadet
K10	4. Sınıf 4.3.3. Fâtiha suresini okur, anlamını söyler.	Ahlak
	6. Sınıf 6.2.2. Namazları, çeşitlerine göre sınıflandırır.	İbadet
K14	4. Sınıf 4.3.2. İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur.	Ahlak
	5. Sınıf 5.1.1. Evrendeki mükemmel düzen ile Allah’ın (c.c.) varlığı ve birliği arasında ilişki kurar.	İnanç
K15	6. Sınıf 6.2.2. Namazları, çeşitlerine göre sınıflandırır.	İbadet

Tablo 2’ye göre kazanımlar incelendiğinde ve içerikleri değerlendirildiğinde vurgunun kavramlar üzerinde olduğu, kavramların birbirleriyle bağlantıları ve gruplandırılmasına yönelik öğrenmelerin yer aldığı görülmüştür. Kazanımlar konu alanlarına göre değerlendirildiğinde ise inanç, ibadet ve ahlak olmak üzere üç konu alanından da kavram haritası geliştirilmesinin tercih edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin ilgili konu alanı ve kazanımlara yönelik kavram haritasını tercih etmiş olmalarında içeriklerin kavram öğrenimi ve sınıflandırması şeklinde olmuş olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Kavram haritasını neden tercih ettikleri ile ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlarda bu yorumu destekler niteliktedir.

Öğretmenler tarafından geliştirilen kavram haritalarında dikkat çeken başka bir husus da tek bir kullanım şeklinde hazırlanmış olmalarıdır. Oysaki ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kavram haritaları birden fazla şekilde kullanılabilir. Öğretmen herhangi bir konuda tamamı öğrenciye ait bir kavram haritası yaptırabileceği gibi birkaç ara bağlantıyı doldurmayı gerektiren formatta değerlendirme aracı da planlayabilir (Bahar vd., 2015; Doğan, 2023). Ayrıca bir ölçme aracı olarak kavram haritası geliştirilirken öncelikle her bir ölçüt için ne kadar puan verileceği belirlenmelidir. Anacak katılımcıların herhangi bir ölçüt belirleme ve puanlamaya gitmediği görülmektedir. Diğer yandan K1 tarafından geliştirilen kavram haritası incelendiğinde seçilen kazanıma iki kavramın belirlendiği, merkeze yerleştirildiği ve çevresinde ise ayet ve hadis cümlelerine yer verildiği görülmektedir (bk. Şekil 1). Bu haliyle geliştirilen kavram haritasında amaçtan uzaklaşıldığı söylenebilir. Çünkü kavram haritalarında kavramı oluşturan parçalar ve bunların birbirleriyle bağlantılarını gösteren bir görselleştirmenin yapılması gerekmektedir. Ancak geliştirilen materyalin bu amaca hizmet etmediği, kavramı oluşturan parçalara ve bunların birbirleriyle olan bağlantısına dair bir görselleştirmeden söz etmenin mümkün olmadığı görülmektedir.

Şekil 1

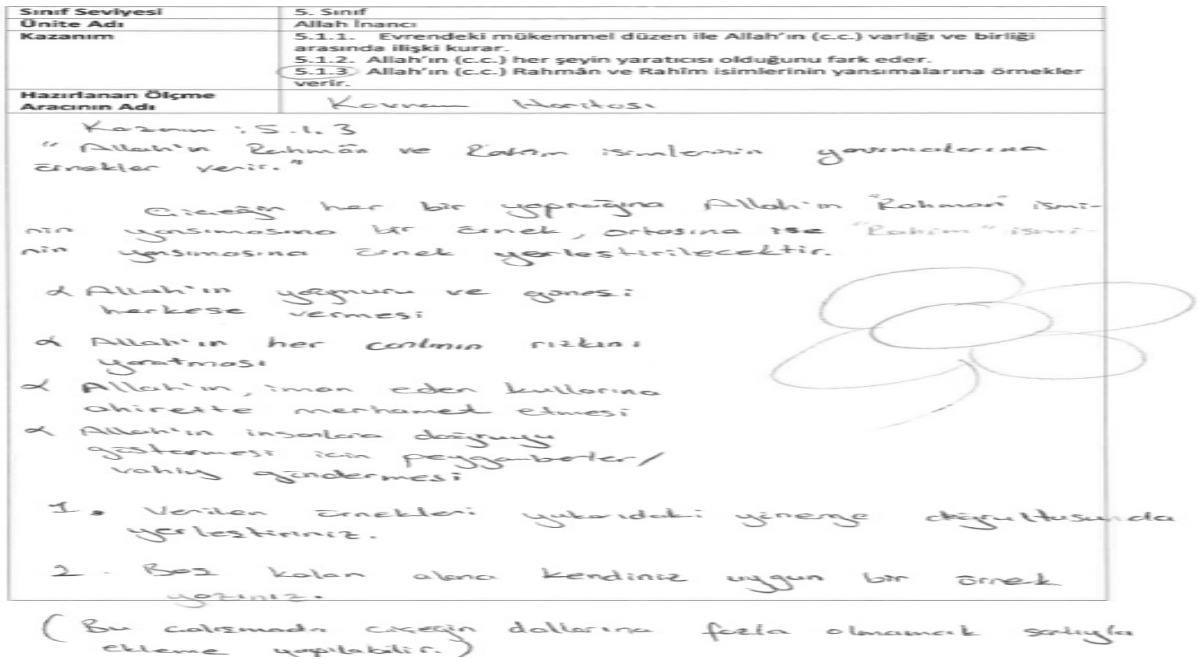
K1 Tarafından Geliştirilen Kavram Haritası



Şekil 2'ye göre benzer bir durum K3 tarafından geliştirilen kavram haritasında da mevcuttur. Şöyle ki K3 tarafından 5. sınıf için geliştirilen kavram haritasında da kavramı meydana getiren parçalar ve bunların birbirleriyle bağlantıları, öncelik sonralık ilişkisi gibi bir görselleştirme durumu söz konusu değildir. Daha ziyade bulmaca tarzında bir etkinlik özelliğinde geliştirilen bir materyal hazırlandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra geliştirilen materyalde kavram haritasında olması gereken önermeler, ara ve çapraz bağlantılarında bulunmadığı ve puanlama ile geri bildirimle dair herhangi bir hususa da yer verilmediği görülmektedir (bk. Şekil 2).

Şekil 2

K3 Tarafından Geliştirilen Kavram Haritası



Diğer bir durumda K3 tarafından 6. sınıf düzeyinde hazırlanan kavram haritasının boşluk doldurma sorusu gibi hazırlanmış olmasıdır (bk. Şekil 3). Öğretmenlerin kavram haritası ile boşluk doldurma sorusunu birbirine karıştırmaları, eğitimde yanlış anlamalara ve etkisiz öğretim yöntemlerine yol açabilir. Kavram haritası, öğrencilerin bilgileri görsel olarak organize etmelerine ve kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi anlamalarına yardımcı olan bir araçtır. Öğrencilerin konuya dair zihinsel haritalarını oluşturmalarına olanak tanır. Ancak boşluk doldurma sorusu, genellikle bilgi hatırlamayı

ve belirli kavramları yerleştirmeyi amaçlar. Bu iki araç arasındaki temel fark, kavram haritasının öğrencinin aktif bir şekilde ilişki kurmasını ve yapısal düşünme becerisini geliştirmesini teşvik etmesiye, boşluk doldurma sorusu daha çok pasif bilgi aktarımına yöneliktir. Öğretmenlerin bu iki yaklaşımı karıştırmaları, öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini engelleyebilir ve onların yüzeysel bilgi edinmelerine yol açabilir. Bu nedenle, her iki tekniğin amacına uygun şekilde doğru ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu araçlar arasındaki farkları net bir şekilde anlaması önemlidir.

Şekil 3

K3 Tarafından Geliştirilen Kavram Haritası

Sınıf Seviyesi	6. Sınıf
Ünite Adı	Namaz
Kazanım	6.2.1. İslam'da namaz ibadetinin önemini, ayet ve hadislerden örneklerle açıklar. • Namazın insanın ahlaki gelişimi üzerindeki etkisine de değinilir. 6.2.2. Namazları, çeşitlerine göre sınıflandırır. • Farz, vacip ve nafile namazlar kısaca ele alınır. 6.2.3. Namazın kılışına örnekler verir. • Namazın farzları, ezan ve kamet kısaca ele alınır. • Namazların kılışında beş vakit, cuma, bayram, cenaze ve teravih namazlarına yer verilir. • Camilerin toplumsal fonksiyonuna ve cemaatle namazın önemine de kısaca değinilir.
Hazırlanan Ölçme Aracının Adı	Kavram Haritası

Kazanım: 6.2.2
"Namazları çeşitlerine göre sınıflandırır."

Aşağıdaki tabloda namaz türleri ve bu namaz türlerine ait örnekler verilmiştir.

Buna göre soru izletti bulunan yerlere uygun kavram ve namaz çeşitini yazınız.

Namaz Türü	Farz	?	Nafile
Örnekler	• ? • Beş vakit namaz • ?	• Bayram namazı • Vakıf namazı	• Sünnet namazları • ? • ? • ?

Tespit edilen bütün bu hususlar katılımcıların zihninde kavram haritasının ölçme aracı olarak kullanımına yönelik net olmayan ya da karıştırılan bilgi ve becerilerin olduğunu göstermektedir. Şöyle ki katılımcılar kavram haritası geliştirirken isminden hareketle bir kavram seçmiş ve bu kavramı anlatmaya yönelik bir görselleştirme tekniği kurgulamaya çalışmıştır. Ancak ölçme aracı olarak geliştirilmesi gereken kavram haritalarında kavramın meydana getiren parçalar, bunların birbirleriyle bağlantısı ve belirli bir hiyerarşi doğrultusunda sıralanması, bağlantıların adlandırılması, ilgili bölümlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik hususların ihmal edildiği görülmektedir. Tüm bu değerlendirmeler ışığında geliştirilen kavram haritalarında amaçtan ziyade daha çok tekniğin görselleştirme özelliğinden faydalanılmaya çalışıldığı söylenebilir.

Sonuç olarak bütün bu değerlendirmeler neticesinde katılımcı öğretmenler tarafından geliştirilen kavram haritalarının bir ölçme aracında olması gereken öğrenci öğrenmesini tespit, değerlendirme ve geri bildirim verme gibi özelliklerden uzak olduğu söylenebilir. Bu da katılımcıların kavram haritasını bir ölçme aracı olarak geliştirme ve kullanmaları konusunda yetersiz oldukları, bir öğretim materyali olarak kullanmanın ötesine geçilemediği ancak öğretim materyali olarak kullanımı hususunda da bazı bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Kavram Haritası Seçme Gerekçeleri

Çalışma yapıtlarında öğretmenlere seçmiş oldukları aracı neden seçtikleri yani gerekçelerine

yönelik bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar analiz edildiğinde dört temel hususun ön plana çıktığı görülmüştür. Bu hususlar şu şekildedir: 1. Kavramların iyi anlaşılabilmesi 2. Kavramlar arası ilişkinin tespit edilebilmesi ve sınıflandırılabilmesi 3. Kavramları görselleştirmenin öğrenimi kolaylaştırması 4. Eğlenceli olması. İlgili hususlara yönelik katılımcı ifadelerini gösteren tabloya aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Kavram Haritasını Seçme Gerekçesi ve İlgili İfadeler

Gerekçeler	Katılımcıların İfadeleri
Kavramların anlaşılması	K1 “Namazın kılınışını öğretirken etkili bir yöntem olduğu düşünüldüğü için” K3 “Soyut olan kavramların daha iyi anlaşılabilmesi ve bu iki kavram arasındaki küçük farkın da ölçülebilmesi için bu araç tercih edildi.” K6 “Fatiha suresini bir bütün olarak görebilmelerini sağlamak. Ve Fatiha suresinin anlatımında verilmek istenilen mesajları ve davranışları anlamak” K7 “Öğrenci ilgili kavramları şema hâlinde göreceği için ayırt etme ve anlama kolaylaşır.” K15 “Namazın çeşitleri rekâtları kavramlardan oluştuğu için kavram haritası bu kazanımın öğretilmesi konusunda uygun olacaktır.”
Kavramlar arası ilişkinin tespiti ve sınıflandırılması	K3 “Kavramların sınıflandırılabilmesinin bu yöntemle daha rahat olacağı için bu araç tercih edildi.” K3 “Soyut olan kavramların daha iyi anlaşılabilmesi ve bu iki kavram arasındaki küçük farkın da ölçülebilmesi için bu araç tercih edildi.” K6 “Bir bütün olarak namazın çeşitlerini görebilmek ve sınıflandırabilmek”
Görselleştirmenin öğrenimi kolaylaştırması	K9 “Görsel hafızayı destekleyici tablo/harita gibi bir ölçme ve değerlendirme aracı ile işitsel öğrenme süreci görsel öğrenme ile de desteklenmiş olur.” K10 “Bütünün şema ile görülmesini sağlıyor. Görsel olduğu için kavramlar arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasını sağlıyor.” K10 “Somut olarak konuyu daha anlaşılır hâle getirmek için bu aracı seçtim. Hem görsel hem işitsel duyuya hitap ettiği için.”
Eğlenceli olması	K14 “4. sınıf yaş grubunun görsel ile zenginleştirilmiş çalışmaları zevk ile yapması” K14 “Görsel ile desteklenmiş bir çalışmanın öğrenci için daha zevkli olması”

Tablo 3’te yer alan kategoriler ve bunlara yönelik ifadeler göstermektedir ki öğretmenler kavram haritası geliştirmeyi tercih ederken genellikle bu aracın kullanım amaçlarını göz önünde bulundurmıştır (Bahar vd., 2015; Cautinho, 2014; Doğan, 2023; Göçer, 2018). Bu çalışmada öğretmenlerin sunduğu gerekçeler incelendiğinde, ilk olarak kavramların daha iyi anlaşılmasına katkı sunduğu vurgulanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin soyut kavramları zihninde somutlaştırabilmesi ve kavramların temel özelliklerini daha net kavrayabilmesi açısından kavram haritalarını işlevsel bulmaktadır. Bu durum, kavram haritalarının sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda anlam kurma sürecinde de destekleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci ve üçüncü gerekçeler ise kavramlar arası ilişkilerin tespit edilmesi ve görselleştirme yoluyla öğrenmenin kolaylaşması üzerine odaklanmaktadır. Öğretmenler, kavram haritalarının kavramlar arasındaki ilişkileri sınıflandırma, karşılaştırma ve hiyerarşik bir yapı içinde sunma imkânı sunduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle kavram haritaları, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olurken aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye de olanak tanımaktadır. Görselleştirmenin sağladığı bütünsel bakış ise bilgilerin daha kalıcı hale gelmesini desteklemektedir.

Son olarak, öğretmenlerin kavram haritalarını eğlenceli bulmaları dikkat çekicidir. Bu gerekçe, öğrenme sürecinde motivasyonun ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Kavram haritası oluşturma sürecinin öğrencilerde merak ve ilgi uyandırması hem öğretme hem de ölçme sürecini daha etkili kılmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin bu dört gerekçeyle kavram haritalarını ölçme aracı olarak tercih etmesi, bu tekniğin pedagojik ve psikolojik açıdan ne denli işlevsel olduğunu göstermektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Kavram Haritası Geliştirirken Zorlandıkları Hususlar

Çalışma yapraklarında öğretmenlere bir ölçme aracı olarak kavram haritası hazırlarken zorlanmış oldukları hususlara yönelik bir soru yöneltilmiştir. İlgili soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar

Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Kavram Haritası Hazırlamada Zorlandıkları Hususlar

Zorlanılan Hususlar	Katılımcıların İfadeleri
Kazanım ifadelerini anlamaya yönelik zorluklar	K3 “Kazanımın her iki kavrama (Rahman ve Rahim) da örnek isterken bunun farklı olduğunu bilerek mi yoksa genel olarak mı istediği net değil. Bu yüzden örneği mi farkı mı ölçeceğimi ne anlayamadım.”
Değerlendirme açısından yetersizlik	K3 “Örnek istenen kazanımlar genelde açık uçlu sorular cevaplara daha uygun oluyor. Bu da bir ölçme aracından ziyade sınıf içi ölçmeye öğretmene daha çok yönlendiriyor.” K6 “Günlük hayattaki tecrübeleri kavram haritasında yerleştirmek. Aslında örnek olarak yerleştirilebilir. Lakin sureyi bir bütün olarak görmede ve konu dışına çıkma gibi problemler söz konusu olabilir.” K6 “Sınıflandırma aşaması oluştururken zorlandım. Balık kılıcı metodu uygulamak isterken tek başlıkta sınıflandırdım.” K6 “İçerik olarak ve çeşitlilik sunarken yetersizlikler olabilir ve öz değerlendirme olarak teorik kalabilir.”

Tablo 4’te yer alan ifadeler analiz edildiğinde kazanım ifadelerini anlamaya yönelik zorluk ve değerlendirme açısından yetersizlik şeklindeki iki hususun ön plana çıktığı görülmüştür. Bu hususlardan ilki olan kazanım ifadelerini anlamaya yönelik zorluğun kullanılan araçtan ziyade öğretim programı ile ilgili bir durumu ifade ettiği düşünülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin dersin kazanımlarına yönelik geliştirecekleri bir materyal ya da değerlendirme aracında öğretim programlarının açık ve anlaşılır olmasının önemi üzerinde durulabilir. Diğer yandan öğretmenlerin sahip olması gereken program okuryazarlığının da önemi vurgulanabilir.

İkinci olarak öne çıkan zorluk, kavram haritasının değerlendirme amacıyla kullanılmasında yaşanan yetersizliklerdir. Öğretmenler, öğrencilerin oluşturdukları kavram haritalarını objektif ve tutarlı bir şekilde değerlendirme konusunda kendilerini yeterli hissetmemektedir. Hangi kriterlere göre puanlama yapılacağı, kavramlar arası bağlantıların doğruluğunun nasıl belirleneceği gibi sorular bu noktada öğretmenlerin kafasında belirsizlik yaratmaktadır. Bu, kavram haritası gibi alternatif ölçme araçlarının sadece uygulanmasında değil, değerlendirilmesinde de öğretmenlerin rehberliğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin bir ölçme aracı olarak kavram haritası hazırlama becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, farklı okullarda görev yapan 15 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin kavram haritalarını hazırlama becerileri, karşılaştıkları güçlükler ve kavram haritalarını ölçme amacıyla kullanma durumları detaylı olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulguları, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kavram haritasını bir ölçme aracı olarak geliştirme ve etkili bir şekilde kullanma konusunda birtakım yetersizlikler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenlerin geliştirdiği kavram haritalarının, öğrenci öğrenmelerini tespit etme, değerlendirme ve geri bildirim verme gibi bir ölçme aracında bulunması gereken temel özellikleri yeterince içermediği görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin kavram haritalarını daha çok öğretim materyali olarak değerlendirdiklerini ancak bu bağlamda dahi bazı bilgi ve beceri eksikliklerine sahip olduklarını göstermektedir. Araştırma bulguları, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kavram haritalarını ölçme ve değerlendirme aracı olarak etkili biçimde kullanmakta yetersiz kaldıklarını ortaya koyarken bu sonuç literatürde yer alan benzer araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin Kurnaz ve Pektaş (2013) tarafından yürütülen fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme değerlendirmede kavram haritası kullanım durumları adlı çalışmada öğretmenlerin kavram haritası gibi alternatif ölçme araçlarını yeterince tanımadıkları ve bu araçları sınıf içi uygulamalarda sınırlı biçimde kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Özçelik (2015) ve Karbeyaz (2018) tarafından

yürütülen araştırmada da öğretmenlerin kavram haritası hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için bu tekniği kullanmayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kavram haritalarını kullanma düzeylerinin büyük ölçüde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerindeki deneyimlerine, içerik bilgilerine ve pedagojik becerilerine bağlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, özellikle mesleki gelişim programlarında kavram haritalarının hem öğretim hem de ölçme aracı olarak kullanımı konusunda sistematik eğitimlere yer verilmesi önem arz etmektedir.

Kavram haritasının neden tercih edildiğine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, haritanın kavramların anlaşılmasını kolaylaştırması, kavramlar arası ilişkileri ortaya koyabilmesi, görselliği sayesinde öğrenmeyi desteklemesi ve eğlenceli bir araç olması gibi nedenlerin öne çıktığı görülmüştür. Bu bulgular, literatürdeki benzer araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Gündüz (2014) tarafından sınıf öğretmenlerinin kavram haritalarını kullanma gerekçeleri üzerine yürütülen araştırmada da öğretmenlerin kavram haritalarını ilişki, görsellik, kavram yanılgısı, rehber, kodlama ve özet, basitlik gibi gerekçelerle kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu gerekçeler bir önceki bulgu ile değerlendirildiğinde öğretmenlerin kavram haritalarının öğretim sürecindeki işlevine dair olumlu bir algıya sahip olduklarını, ancak bu araçtan ölçme değerlendirme bağlamında nasıl yararlanılacağına ilişkin pedagojik bilgi birikimlerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Nitekim kavram haritalarının yalnızca öğretim materyali değil, aynı zamanda öğrenmenin değerlendirilmesinde etkili bir araç olduğunu vurgulanmaktadır (Coutinho, 2014; Novak ve Cañas, 2008; Rice vd., 1998). Bu bağlamda, öğretmenlerin bu araçtan sadece görsel ve eğlenceli olması nedeniyle değil sistematik değerlendirme süreçlerinde de yararlanabilecekleri yönünde bir mesleki gelişim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Son olarak öğretmenlerin kavram haritası hazırlarken karşılaştıkları güçlükler incelendiğinde, özellikle kazanım ifadelerini anlamada zorlandıkları ve değerlendirme boyutunda yeterli donanımına sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretim programlarını anlama ve ölçme değerlendirme ilkelerini uygulama konusunda desteklenmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle öğrenme kazanımlarının analiz edilerek kavram haritalarına nasıl entegre edileceği, kavramlar arası ilişkilerin nasıl derecelendirileceği ve bu haritaların nasıl puanlanacağına yönelik uygulamalı eğitimlerin öğretmen yeterliğini artırabileceği düşünülmektedir. Bu bulgular literatürdeki benzer araştırmalar ile paralellik arz etmektedir. Karbeyaz (2018) ve Yıldız ve Genç tarafından yürütülen araştırmalarda öğretmenlerin kavram haritasının hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde zorlandıkları hususu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kavram haritası geliştirme sürecinde yaşadığı zorluklar hem öğretmen eğitimi hem de ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimlerde uygulamalı örnekler ve değerlendirme rubrikleri gibi araçlara daha fazla yer verilmesi, öğretmenlerin bu sürece olan güvenini ve yetkinliğini artıracaktır. Öğretmenlerin kavram haritası oluşturma sürecinde ölçme ve değerlendirme boyutunu da dikkate alarak daha yapılandırılmış, hedefe yönelik ve anlamlı haritalar oluşturabilmeleri, bu aracın potansiyelinden daha etkin şekilde yararlanılmasına olanak sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Atılğan, H. (Ed.). (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. baskı). Pegem Akademi.
- Coutinho, E. (2014). Concept maps: Evaluation models for educators. *Journal of Business and Management Sciences*, 2(5), 111-117. <https://doi.org/10.12691/jbms-2-5-4>
- Çetin, B., Akbaş, U., Teker, G. T., Şahin, M. G., İlhan, M., Özkan, Y. Ö., Atalmış, E. H., Gürel, S. ve Akbay, L. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- DiMartino, J., Castaneda, A., Brownstein, M., & Miles, S. (2007). Authentic assessment. *Principal's Research Review*, 2(4), 1-8.
- Doğan, N. (2021). Temel kavramlar. In N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 2-28). Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2021). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri I-II. In N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 114-178). Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2018). *Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve*

- değerlendirme* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Gündüz, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kavram haritalarını kullanma gerekçeleri üzerine nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 115-131.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları (nicel, nitel ve karma yaklaşımlar)*. (S. B. Demir, Çev. Ed., 4. baskıdan çeviri). Eğiten Kitap.
- Karbeyaz, P. (2018). DKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 201-225.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*. 2(2). 245-257.
- Kurnaz, M. A. ve Pektaş, M. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kavram haritası kullanım durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-10.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- MEB. (2024). *Öğretim programları*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 09 Nisan 2025)
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev., Ed., 3. Baskıdan Çeviri). Nobel Yayın Dağıtım.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students* (7th ed.). Pearson.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Florida Institute for Human and Machine Cognition. Retrieved from <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf> (Erişim tarihi: 10 Nisan 2025)
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 13(4).
- Rice, D. C., Ryan, J. M. & Samson, S. M. (1998). Using concept maps to assess student learning in the science classroom: Must different methods compete? *Journal of Research in science teaching*. 35(10), 1103-1127.
- Ruiz-Primo, M. A. & Shavelson, R. J. (1996). Problems and issues in the use of concept maps in science assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(6), 569-600.
- Ruiz-Primo, M. A., Schultz, S., Li, M. & Shavelson, R. J. (2001). On the validity and reliability of the concept map method for science assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 260-278.
- Özçelik, D. A. (2016). *Ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özçelik, A. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Dicle Üniversitesi.
- Tekindal, S. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Turgut, F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yin, Y., Vanides, J., Ruiz-Primo, M. A., Ayala, C. C. & Shavelson, R. J. (2005). Comparison of two concept-mapping techniques: Implications for scoring, interpretation, and use. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(2), 166-184. <https://doi.org/10.1002/tea.20049>

Etik Beyan ve Etik Kurul Onayı

Bu çalışmada yer alan bütün bilgiler akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanmış ve yazılmıştır. Etik kurul onayı Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı 20.02.2023 tarih ve 66 sayılı karar ile uygun görülmüştür.

Yazarların İş Birliği Oranı

Bu çalışmanın tüm aşamaları yazar Nihal Soydaş tarafından yürütülmüştür.

1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi ve Tarih Eğitimi¹

Lütfi BUDAK²

Öz

Osmanlı Devleti'nin 19. yüzyılda gerçekleştirdiği reform girişimleri, yalnızca idari ve hukuki alanlarda değil, eğitim sisteminde de köklü dönüşümlere yol açmıştır. Eğitim alanındaki dönüşümlerin en kapsamlı ve kurumsal niteliğe sahip düzenlemelerinden biri olan 1869 tarihli Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi, modern Osmanlı eğitim sisteminin yapısal çerçevesini tayin etmiş; okul kademelerinden müfredat içeriğine, öğretmen niteliklerinden Maârif idaresinin teşkilat yapısına kadar çok boyutlu bir reformu mümkün kılmıştır. Bu çalışmada, söz konusu nizamname çerçevesinde tarih eğitiminin kurumsal olarak nasıl konumlandığı, pedagojik hedeflerinin ne olduğu ve ideolojik işlevlerinin nasıl kurgulandığı ele alınmaktadır. Tanzimat sonrası dönemde tarih dersleri, yalnızca geçmişin bilgisine dair aktarımı değil, aynı zamanda bir kimlik inşası sürecini de içeren bir araç haline gelmiştir. Rüşdiyeler ve idadilerde zorunlu ders olarak yer verilen tarih, gerek Osmanlı hanedanının tarihsel meşruiyetini pekiştirmek, gerekse “makbul Osmanlı bireyi” nin zihni formasyonunu inşa etmek açısından önemli bir işlev üstlenmiştir. 1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi'nde tarih derslerinin “Tarih-i Umumi” ve “Tarih-i Devlet-i Osmaniye” şeklinde ayrıştırılması, tarih eğitiminin hem evrensel bilgiye hem de Osmanlı merkezli bir tarih anlatısına dayalı çift yönlü bir misyon üstlendiğini göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, tarih öğretiminin dönemin siyasi ve toplumsal bağlamıyla nasıl iç içe geçtiğini, Maârif Nezâreti'nin eğitim politikaları ile nasıl şekillendiğini ve dönemin ders kitaplarında nasıl temsil edildiğini birincil kaynaklar ve dönemin eğitim literatürü ışığında analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede, geç Osmanlı modernleşmesinde tarih eğitiminin hem entelektüel hem de ideolojik bir yeniden üretim alanı olarak oynadığı rol ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Maârif, Nizamname, Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi, Tarih Eğitimi, Eğitim Tarihi.

1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi and History Education¹

Abstract

The reform initiatives of the Ottoman Empire in the 19th century led to radical transformations not only in administrative and legal areas but also in the education system. The Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi of 1869, one of the most comprehensive and institutionalized regulations of the transformations in the field of education, determined the structural framework of the modern Ottoman education system and made possible a multidimensional reform from school levels to curriculum content, from teacher qualifications to the organizational structure of the education administration. This study examines how history education was institutionally positioned, what its pedagogical goals were, and how its ideological functions were constructed within the framework of the aforementioned regulation. In the post-Tanzimat period, history classes became a tool not only for the transmission of knowledge of the past but also for the construction of identity. History, which was included as a compulsory subject in rüşdîs and idadîs, assumed an important function in terms of both reinforcing the historical legitimacy of the Ottoman dynasty and constructing the mental formation of the “acceptable Ottoman individual”. In the 1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi, history courses were divided into “Tarih-i Umumi” and “Tarih-i Devlet-i Osmaniye”, which shows that history education undertook a dual mission based on both universal knowledge and an Ottoman-centered historical narrative. In this context, the study aims to analyze how history teaching was intertwined with the political and social context of the period, how it was shaped by the educational policies of the Nezâreti of Education and how it was represented in the textbooks of the period in the light of primary sources and the educational literature of the period. In this way,

¹ V. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresinde (23-25 Mayıs 2025) Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, lbudak@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8313-866X

the role of history education in late Ottoman modernization as a field of both intellectual and ideological reproduction will be revealed.

Keywords: Education, Regulation, the Statute on General Education, History Education, Education History

Makale Geçmişi	Geliş:26.05.2025	Kabul: 26.06.2025	Yayın:30.06.2025
Makale Türü	Derleme Makalesi		
Önerilen Atıf	Budak, L. (2025). 1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi ve Tarih Eğitimi. <i>Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)</i> , 4(1), 16-28.		

Giriş

Osmanlı Devleti'nde Batı karşısında duyulan üstünlük algısı, uzun bir dönem boyunca yalnızca askerî sahayla sınırlı kalmıştır. XVII. yüzyıldan XIX. yüzyılın ilk yarısına kadar Osmanlı yönetimi, Avrupa devletlerinin teknik ve askeri alanlardaki başarılarını dikkate alarak, bu alandaki bilgi ve kurumları örnek almayı yeterli görmüştür. Ancak II. Mahmud dönemiyle birlikte belirginleşen ve Tanzimat süreciyle kurumsallaşan yeni yaklaşımla birlikte, Batı'nın yalnızca askerî değil, siyasal, toplumsal ve idarî alanlarda da belirgin bir üstünlük sergilediği kabul edilmiştir (Kodaman, 1988). Bu dönemde Osmanlı bürokrat ve aydınları, devletin tüm kurumlarında kapsamlı bir dönüşüm ihtiyacı duyulduğunun farkına varmışlardır. Ne var ki bu dönüşüm iradesi, başlangıçta sistematik bir planlama ya da bütüncül bir programdan ziyade, dağınık ve tepkisel adımlarla şekillenmiştir. Islahatların uygulanmasında genellikle padişahın doğrudan denetimi altındaki askerî, idarî ve bürokratik yapılar tercih edilmiş; böylelikle toplumun geleneksel kesimlerinden ve özellikle muhafazakâr çevrelerden gelebilecek tepkilerin önüne geçilmeye çalışılmıştır (Kodaman, 1988). Eğitim alanındaki yenilikler ise bu süreçten tamamen bağımsız olmamakla birlikte, daha tedricî ve ihtiyatlı bir şekilde ilerlemiştir. Modern eğitim kurumlarının kurulması, geleneksel yapılarla bir süre daha eşzamanlı varlık göstermiş ve dönüşüm süreci kademeli olarak şekillenmiştir.

Osmanlı eğitim sisteminde uzun süre boyunca belirleyici rol üstlenen medreseler, geleneksel yapıları ve öğretim anlayışlarıyla dikkat çekmekteydi. Bu kurumlar, eğitimin temel dayanak noktası olsalar da zamanla değişen ihtiyaçlara ve artan reform taleplerine yanıt vermekte yetersiz kalmışlardır. Medreselerin muhafazakâr yapısı, eğitimdeki yenileşme çabalarını yavaşlatmış olsa da bu süreci bütünüyle engelleyememiştir. Özellikle II. Mahmud döneminde, merkeziyetçi reformlar çerçevesinde yeni eğitim kurumları açılmış ve ilköğretimin zorunlu hale getirilmesiyle birlikte halk eğitiminin temelleri yeniden tanımlanmıştır (Şimşek, 2023).

Her ne kadar Tanzimat Fermanı doğrudan eğitimle ilgili düzenlemeler içermese de bu süreçte benimsenen reformcu zihniyet eğitim alanındaki dönüşümlerin önünü açmıştır. 1856 tarihli Islahat Fermanı ise, Osmanlı tebaasından gayrimüslim topluluklara kendi okullarını kurma ve geliştirme imkânı tanımış; böylelikle eğitim alanında çoğulcu bir yapı oluşmaya başlamıştır (Akarlı, 1976). Devlet mekteplerinde Müslim ve gayrimüslim öğrencilerin birlikte eğitim alabilmesinin önü açılmış; öte yandan yabancı devletlerin himayesinde ve Batı müfredatına göre faaliyet gösteren birçok özel okul da Osmanlı topraklarında faaliyet göstermeye başlamıştır. Bu gelişmeler, bir yandan eğitimde çeşitliliği artırırken diğer yandan devlet açısından denetim ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Okul sayısındaki hızlı artış, müfredatın çağdaşlaştırılması, öğretim yöntemlerinin modernleşmesi ve eğitim faaliyetlerinin sistematik olarak izlenmesi gerekliliği, merkezi yönetimi bu alana özgü yeni kurumlar tesis etmeye yöneltmiştir. Bu bağlamda Meclis-i Umûr-ı Nâfia, Dârü's-Şûrâ-yı Bab-ı Ali, Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye ve Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti gibi kurumlar, eğitim politikalarının oluşturulması, ders kitaplarının hazırlanması ve okulların idari-öğretimsel denetimi gibi konularda önemli işlevler üstlenmişlerdir (Somel, 2001). Ancak tüm bu reform çabalarına rağmen, dönemin sınırlı mali kaynakları ve bürokratik engeller, bu kurumların etkinliğini sınırlandırmış; istenilen düzeyde bir verimlilik sağlanamamıştır. Yine de bu girişimler, Osmanlı'da modern eğitimin kurumsallaşma sürecinin temel taşlarını oluşturmuş ve sonraki dönem reformlarının önünü açmıştır.

Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi, Osmanlı Devleti'nde modern eğitimin kurumsal temellerinin atıldığı başlıca düzenlemelerden biri olarak değerlendirilmelidir. 1869'da yürürlüğe giren bu nizamname, merkez ve taşradaki eğitim faaliyetlerini belirli bir sistem dahilinde düzenlemeyi amaçlayan ilk kapsamlı ve bağlayıcı hukuki metindir (Takvîm-i Vekayi, 1869, 908). Bu çerçevede,

sıbyan mektepleri hem kız hem de erkek çocuklar için zorunlu hale getirilmiş; eğitim kurumları açık biçimde tanımlanarak derecelendirilmiş, bu sınıflandırma dışında kalan mekteplerin açılmasına müsaade edilmemiştir (Somel, 2001). Böylece, eğitim alanında hem kurumsal hem de dilsel bir birlik oluşturulması hedeflenmiştir.

Nizamnamede medreselere herhangi bir atıf yapılmaması, Osmanlı idaresinin geleneksel eğitim yapılarından ziyade, modern ve seküler esaslara dayalı bir eğitim sistemi inşa etmeye yönelik kararlılığını göstermektedir (Akyıldız, 2012). Ayrıca, kız çocuklarının eğitimiyle ilgili hükümlere de yer verilmiş olması, kadınların kamusal alanla temasının artırılması bakımından dikkat çekici bir adımdır (Aliye, 1895; Toska, 1998). Öncelikle yükseköğretim kurumlarında başlatılan reformlar, zamanla rüşdiye ve iptidai derecesindeki okulları da kapsayacak şekilde genişletilmiş; böylece XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren halkı hedefleyen, laik unsurları daha belirgin olan bir Maârif yapısı ortaya çıkmıştır. Bu dönüşümün nihai amacı, devletin bekasını sağlam temellere oturtmaktır. Zira modern eğitimin, bireyleri hem sadık birer Osmanlı tebaası hem de üretken yurttaşlar olarak şekillendirme gücüne sahip olduğu düşünülmüştür (Kasaba, 1988). Bu nedenle, eğitim hem bir toplumsal mühendislik aracı hem de devletin varlığını sürdürme stratejisinin asli unsuru olarak değerlendirilmiş; mevcut kaynaklar ve yapılar bu doğrultuda dikkatle düzenlenmiş ve seferber edilmiştir.

1869'a gelindiğinde, Osmanlı eğitim sisteminde yaşanan gelişmeler ve karşılaşılan yapısal sorunlar dikkate alınarak kapsamlı bir düzenleme yapılması zaruri hale gelmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan ve aynı yıl yürürlüğe giren Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi, yalnızca dönemin en ayrıntılı eğitim mevzuatı olmakla kalmamış, aynı zamanda modern bir eğitim sisteminin kurumsal temellerini atan önemli bir reform belgesi olmuştur. Nizamname, eğitim-öğretim faaliyetlerini ayrıntılı biçimde düzenleyen maddeleriyle, standartlaşma ve merkezi denetim esasına dayanan bir yapı tesis etmeyi amaçlamıştır. Belgenin her bir maddesi, öğretim kurumlarının örgütlenmesinden müfredat içeriklerine, öğretmenlerin niteliklerinden denetim mekanizmalarına kadar pek çok unsuru kapsamlı şekilde tanımlamış ve böylece devlet eliyle yürütülecek rasyonel bir Maârif sistemi oluşturulmasının yolunu açmıştır. Bu düzenleme, Osmanlı Devleti'nin eğitimde kurumsallaşma ve modernleşme hedefi doğrultusunda attığı en ciddi ve sistematik adımlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Şimşek, 2023).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak tasarlanmıştır. 1869 tarihli Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi çerçevesinde tarih eğitiminin kurumsal, pedagojik ve ideolojik boyutlarını ele almayı amaçlayan araştırma, tarihsel belge çözümlemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda hem birincil hem de ikincil kaynaklara başvurulmuş; dönemin resmi mevzuatı, arşiv belgeleri, ders programları ve tarih ders kitapları sistematik biçimde incelenmiştir. Çalışmanın temel verisini, 1 Eylül 1869 tarihli Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi oluşturmakta olup; bu belge, Osmanlı eğitim sisteminin modernleşme sürecindeki dönüştürücü rolü açısından çok katmanlı biçimde analiz edilmiştir. Nizamnamenin özellikle tarih derslerine ilişkin hükümleri maddeler düzeyinde çözümlenmiş; ilgili maddelerin içeriksel değerlendirmesi yapılmıştır. Bunun yanı sıra, dönemin eğitim kurumları (sıbyan, rüşdiye, idadi, sultani ve Dârülfünûn) kapsamında tarih derslerinin nasıl yapılandırıldığı, ders programlarında ne tür bir tarih anlatısına yer verildiği ve bu anlatının dönemin ideolojik yönelimleriyle nasıl örtüştüğü irdelenmiştir.

Araştırmada ayrıca, dönemin eğitim politikalarını belirleyen bürokratlar ile tarih dersi müfredatlarının hazırlanmasında etkili olan entelektüel çevrelerin görüşleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda Ahmed Vefik Paşa, Süleyman Paşa, Abdurrahman Şeref Bey gibi şahsiyetlerin ders kitabı niteliğindeki eserleri, tarih eğitiminin zihinsel çerçevesini çözümlemeye yönelik olarak incelenmiştir. Arşiv belgeleri ve dönemin süreli yayınları da tarihsel bağlamı derinleştirmek amacıyla değerlendirilmiştir. Yorumlayıcı bir tarih yazım anlayışı benimsenen çalışmada, Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi'nin yalnızca yasal bir düzenleme değil; aynı zamanda bir zihniyet dönüşümünün ve ideolojik yönlendirmenin ürünü olduğunu varsaymaktadır. Bu nedenle analiz sürecinde, içerik çözümlemesi yöntemiyle hem normatif düzenlemeler hem de pedagojik pratikler arasındaki ilişki açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylelikle, geç Osmanlı eğitim sisteminde tarih dersinin üstlendiği anlam dünyası bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konmuştur.

1869 Maârif-i Umumiyye Nizâmnamesi

1869 tarihli Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi, Osmanlı eğitim sistemi içerisinde medrese dışındaki kurumları ilk, orta ve yüksek dereceli okullar şeklinde sınıflandırarak modern anlamda derecelendirilmiş bir yapının temelini atmıştır. Bu düzenleme ile Dârülfünûn'un açılması yönünde girişimlerde bulunulmuş, Maârif Nezâreti yeniden yapılandırılmıştır. Medreseler için köklü bir reform öngörülmemekle birlikte, bazı alanlarda meslekî eğitim veren medrese türü kurumlar kurulmuştur. Böylelikle, Tanzimat okulları, askerî mektepler, azınlık ve yabancı okullarla birlikte medreseler de dahil olmak üzere oldukça farklı yapılar aynı dönemde eğitim sahasında varlık göstermeye devam etmiştir. Bu dönemde Türkçe, öğretim dili olarak resmiyet kazanmış, meslekî ve teknik eğitim alanında kurumsal temeller atılmıştır. Aynı zamanda, ilk defa öğretmen yetiştirmek üzere meslek okulları açılmış, kız çocuklarına yönelik orta dereceli okullar da bu süreçte eğitim sistemine kazandırılmıştır. Eğitim alanında gerçekleştirilen bu reformlarla birlikte, öğrenci ve öğretmenlerin kıyafetlerine dair standartlar belirlenmiş, fiziksel ceza yöntemlerinden falaka uygulaması kaldırılmış, kadınların ve halkın eğitimi hususunda toplumsal farkındalık artmıştır. Genel olarak, eğitim hizmetlerinin geniş halk kitlelerine ulaştırılmasına yönelik politikalar ön plana çıkmıştır (Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme, 2014).

Fransızların istekleri göz önüne alınarak Sadullah Paşa tarafından hazırlanan (Altın, 2008) 1 Eylül 1869 (Hicri 24 Cemâziyelevvel 1286) tarihli Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi, Osmanlı eğitim tarihinde dönüm noktası teşkil eden kapsamlı bir düzenlemedir. Toplam 198 maddeden ve beş ana bölümden oluşan bu nizamnâme, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm öğretim kademelerini kapsayan ayrıntılı hükümler içermektedir. Nizamnâme'nin gerekçesinde *"Bir milletin eğitimde ilerleme sağlamasını, kendi dilinde eğitim öğretim yapmasında aramak gerekir; bir topluma yabancı dille bilim ve sanatta ilerleme yolunu göstermek zordur."* denilmesi çok önemlidir (Akyüz, 2012). 1869 tarihli Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi, eğitimi bir devlet meselesi olarak ele alan (Duman, 1999) ve Türk eğitim tarihinde kapsamlı bir düzenleme ile ıslahat hareketi niteliği taşıyan önemli bir belge olarak yerini almıştır (Ortaylı, 2001; Akyüz, 1999). Eğitim sisteminin genel çerçevesini belirleyen bu metin; öğretim kurumlarının yapısını, okutulacak ders içeriklerini, öğrenci kabul esaslarını, kız ve erkek çocukların hangi koşullarda eğitim alacaklarını, idari kadronun, öğretmenlerin ve hizmetlilerin görev tanımlarını ve maaşlarını ayrıntılı şekilde düzenlemiştir (Cevad, 1920; Altın, 2008). Söz konusu düzenleme, Fransa Eğitim Bakanı J. V. Duruy'un etkisi ile Maârif Nazırı Saffet Paşa'nın (1814–1883) öncülüğünde ve Şûrâ-yı Devlet'e bağlı Maârif Dairesi'nin katkılarıyla hazırlanmıştır. Dairenin başkanlığını yürüten Kemal Paşa'nın yanı sıra, kurulda yer alan önemli simalar arasında Sadullah Paşa, Dadyan Artin Efendi, Recaizade Ekrem Bey, Ebüzziya Tevfik Bey, Mehmed Mansur ve Drağan İzankof Efendi gibi dönemin münevver bürokratları bulunmaktadır. Bu kadro, yalnızca dönemin eğitim vizyonunu değil, aynı zamanda Osmanlı modernleşme sürecinin fikrî altyapısını da temsil etmektedir (Kaya Doğanay, 2011; Hayta, 1995). Yüzünü Batı'ya dönmüş, oradaki eğitim teşkilatını incelemiş ve bunu kendi memleketinde de tesis etmeyi düşünmüş olan Saffet Paşa'nın ortaya koymuş olduğu Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi, sanat okullarından başka Maârifin her konusunu ele almış 198 maddesi içinde aşağıdaki konulara yer vermiştir.

198 maddede ana hatlarıyla aşağıda bulunan eğitim meselelerine yer verilmiştir (Çağır ve Türk, 2017).

- 1- İlköğretim meselesi ele alınmıştır. (mad. 3-35)
- 2- Ortaöğretim meselesi ele alınmıştır. (mad. 35-50)
- 3- Öğretmen yetiştirme sorunu ele alınmıştır. (mad. 5-78)
- 4- Bir üniversite kurulması planlanmıştır. (mad. 79-128)
- 5- Özel öğretim sorunu ele alınmıştır. (mad. 128-131)
- 6- Okullara için gerekli olan kitapları telif veya tercüme yoluyla temin edecek Daire-i İlmiye planlanmıştır. (mad. 133-137)
- 7- Maârifin mali cephesini ele almıştır. (192-198. mad.)
- 8- Bu okulların öğretmen ve diğer personelinin tayin ve terfilerine bakacak, nizamnameleri hazırlayacak daire-i idare düşünmüştür. (133-143. madde)
- 9- Maârifin merkez kuruluşunda devamlı gelişmelere göre yeni kararlar alacak kuralları, yani Meclis-i Kabir-i Maârif-i düşünmüştür. (131-133. madde)

10- Bu meclisin dışarda şubesi olan Vilayet Maârif Meclisleri'ni düşünmüştür. (143.-153. madde)
1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesine göre esas yönünden öğretim üç dereceye ayrılmıştır:

- 1) Sıbyan ve Rüşdiye,
- 2) İdadiye ve Sultaniye,
- 3) Mekâtib-i Âliye.

Bu üç derecenin içindeki mektepler de beş kısım sayılmıştır:

- 1) Sıbyan,
- 2) Rüşdiye,
- 3) İdadiye,
- 4) Sultaniye mektepleri,
- 5) Mekâtib-i Âliye (Ayas, 1948).

1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi'nde tahsil müddeti dört yıl olan sıbyan mekteplerinde okutulacak dersler:

- Usûl-i cedide tarzıyla elifba,
- Kur'ân-ı Kerîm,
- Tecvid,
- Ahlâka ilişkin resail,
- İlm-i hal,
- Yazı talimi,
- Fenn-i hesap,
- Tarih-i Osmanî,
- Coğrafya,
- Malûmat-ı Nâfia olarak 6. maddede belirtilmiştir.

Ayrıca derslerde değişiklik ancak nezaretin izniyle gerçekleştirilecektir (Çağır ve Türk, 2017).

Rüşdiyelerin temel ayırt edici niteliği, klasik medrese formasyonundan farklı, modern içerikli bir öğretim kurumu olarak tasarlanmış olmalarıdır. Bu okulların isimlendirilmesinde kullanılan “rüşdi” terimi, bireyin çocukluktan çıkarak akıl ve muhakeme yetkinliği kazandığı, yani “erginliğe yöneldiği” dönemi ifade eder ki bu, rüşdiyelerin öğrenciyi yalnızca bilgiyle değil, aynı zamanda sorumluluk bilinciyle de donatmayı amaçladığını gösterir. Tanzimat sonrası oluşan yeni kamu yapılanmasında ihtiyaç duyulan memurların yetiştirilmesi görevi büyük ölçüde bu kurumlara tevdi edilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995). Zira Tanzimat öncesinde eğitim faaliyetleri ağırlıklı olarak askerî mahiyette yürütülürken, sivil bürokrasinin gelişimiyle birlikte sivil nitelikli eğitim kurumlarının da temelleri atılmıştır. Bu dönüşümün öncüsü sayılabilecek kurumlar arasında, II. Mahmud döneminde kurulan ve devlet dairelerine memur yetiştirmeyi amaçlayan Mekteb-i Maârif-i Adliye (1838) ile Mekteb-i Ulûm-ı Ebediye (1839) yer alır. Her iki okul da 1838 yılında Meclis-i Vâlâ tarafından açılması planlanan rüşdiyelerin ilk örnekleri olarak kabul edilmektedir (Tekeli ve İlkin, 1993).

1869'a gelinceye dek rüşdiyeler sayıca önemli bir artış göstermiş ve bu yönüyle Tanzimat dönemi eğitim politikalarının kurumsal temelini teşkil etmiştir. Nitekim 1868 yılı itibarıyla Osmanlı vilayetlerinde toplam 31 rüşdiye mektebinin faaliyete geçmiş olması, bu kurumların ne denli yaygınlaştığını ve devletin modern eğitim anlayışına verdiği önemi açıkça ortaya koymaktadır (Cevad, 1920). Aynı nizamnâmenin 23. maddesinde, rüşdiyelerin ders programı ile ilgili şu düzenlemeler yer almaktaydı:

- Mebadi-i ulûm-u diniye (Din ilimlerine giriş),
- Lisan-ı Osmânî Kavâ'id-i (Türkçe gramer),
- İmlâ ve yazı, Tertib-i cedîd üzere kavaid-i Arabiye ve Farsiye (Arapça ve Farsça Gramer),
- Tersim-i hudut (Resmi Hat), İlm-i hesap (Aritmetik),
- Mebadi-i hendese (Geometri başlangıcı),
- Tarih-i umûmî ve tarih-i Osmanî (Genel tarih ve Osmanlı Tarihi),
- Coğrafya,
- Jimnastik ve
- Okulun bulunduğu yerde en çok kullanılan dil.

Rüşdiyelerde uygulanan ders programına ek olarak, okulun bulunduğu coğrafi bölgede yaygın olarak kullanılan dil dikkate alınarak, bu dile ilişkin derslerin de müfredata dahil edilmesi öngörülmüştür. Ticaretin yoğun olarak yapıldığı merkezlerde ise, talepte bulunan öğrenciler için

rüşdiyenin dördüncü sınıfında *Fransızca* dersleri verilmesi imkânı tanınmıştır. Ayrıca dinî içerikli derslerin her milletin kendi anadilinde işlenmesi esası benimsenmiş; bu bağlamda söz konusu dillerin öğrencilere öğretilmesi de öngörülmüştür. Müslüman olmayan öğrencilerin din eğitimi ise, Nizamnamenin altıncı maddesine eklenen fıkra çerçevesinde belirlenen usule uygun olarak, ilgili cemaatlerin ruhani önderleri tarafından tayin edilen öğreticiler aracılığıyla yürütülecektir (Özalp ve Ataunal, 1977).

Rüşdiye mekteplerinin Osmanlı eğitim sistemi içerisindeki konumu, zaman zaman çeşitli tereddütlere ve değerlendirme farklılıklarına yol açmıştır. Bazı Maârif tarihçileri bu kurumları ilk öğretim kademesi içinde değerlendirme eğilimindeyken, diğer bir grup araştırmacı ise onları ortaöğretim düzeyine dahil etmektedir. Ancak tarihsel gelişim dikkate alındığında, rüşdiyelerin başlangıçta sıbyan mekteplerinin devamı niteliğinde, hazırlık düzeyinde bir işlev üstlendiği; ilerleyen dönemlerde ise daha belirgin bir biçimde ortaokul özellikleri taşıyan bir öğretim kademesine dönüştüğü görülmektedir. Bu okulların önce Darülfünun'a, ardından da idadi mekteplerine geçişte bir basamak teşkil etmesi, onları ortaöğretim yapısı içerisinde değerlendirme gereğini doğurmuştur (Kodaman, 1988).

1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi'nin 27-32 maddeleri arasında kız rüşdiyeleri ile ilgili düzenlemelerden bahsedilir. Kız okullarının öğretmenleri kadın olacak ve istenilen sayı ve nitelikte kadın öğretmen yetiştirilinceye kadar yaşlı ve olgun erkek öğretmenlerden faydalanılacaktır. Toplam eğitim süresi dört yıl olan Kız rüşdiyelerinin dersleri şu şekilde ifade edilmiştir (Cevad, 1920):

- Mebâdi-i Ulûm-ı Diniye (Din dersi),
- Muhtasar Tarih ve Coğrafya, Lisân-ı Osmanî Kavâ'id-i (Osmanlıca Dil Bilgisi),
- Hesab ve Defter Tutmak Usûlü,
- Mebâdi-i Kavâ'id-i Arabiye ve Farişiye (Arapça ve Farsça'nın Başlangıcı),
- Nakışa Medar Olacak Derece (de) Resim, İmlâ ve İnşâ (İmlâ ve Yazı),
- Âmeliyat-ı Hıyâtiye (Dikiş İşleri),
- Müntehebât-ı Edebîye,
- Tedbîr-i Menzil (Ev İdaresi),
- Mûsiki (Mecburi değildir).

Ders programlarının içeriği incelendiğinde, özellikle kız öğrenciler için öngörülen müfredatın, büyük ölçüde ev içi yaşama ve düzenine katkı sağlayacak derslerle sınırlandırıldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, matematik öğretiminin oldukça sınırlı tutulmuş olması da göze çarpmaktadır. Aynı şekilde tarih ve coğrafya gibi genel kültür derslerinin ise bağımsız disiplinler olarak değil, tek bir genel ders başlığı altında birleştirilmiş biçimde sunulması, dönemin toplumsal ve cinsiyet temelli eğitim anlayışını yansıtmaktadır (Somel, 2000).

Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi'nin, 33-41. maddeleri idadileri (Devellioğlu, 1995) düzenlemektedir. İdadîlerin öğretim süresi toplam üç yıl olup şu dersler okutulacaktır (Kodaman, 1988):

- Türkçe kitâbet ve inşâ,
- Fransızca,
- Kavânin-i Osmaniye,
- Mantık,
- İlm-i servet-i milel,
- Coğrafya,
- Târih-i umûmî,
- İlm-i mevâlid,
- Cebir, Hesap ve defter tutma,
- Hendese ve ilm-i mesâha,
- Hikmet-i tabiyye,
- Kimya ve Resim. (mad. 38)

Nizamnâme'de sultani (Devellioğlu, 1995) okulları 8 maddede düzenlenmiştir. Mekteb-i Sultani'nin açılışının başlıca sebebi zamanın hükümdarı Sultan Abdülaziz'in H. 1284 (M. 1867) de Fransa'ya yaptığı ziyaret amaçlı seyahatin kültür sahasında bıraktığı etkiler olmuştur.

1869 tarihli Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi'nde, vilayet merkezlerinde birer Mekteb-i Sultani açılması öngörülmüştür (40-46. maddeler). Bu düzenlemeye göre, idadi mekteplerinden başarıyla

mezun olan öğrenciler, toplumsal kökenlerine bakılmaksızın ve belirli bir ücret karşılığında bu okullara kabul edilebilecektir. Böylece eğitimde liyakate dayalı bir ilerleme sistemi benimsenmiş ve üst düzey eğitim kurumlarına erişimde görece bir fırsat eşitliği sağlanması hedeflenmiştir (Unat, 1964). Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi'ne göre sultanilerde uygulanacak ders programı iki ana bölümde düzenlenmiştir:

1- “Kısm-ı âdî”

2- “Kısm-ı âlî”

Kısm-ı âdî bölümünde idadi düzeyinde dersler okutulurken, *kısm-ı âlî* kısmı ise kendi içinde “ulûm” ve “edebiyat” olmak üzere iki ayrı dala ayrılmıştır. *Kısm-ı âlî*'nin öğretim süresi üç yıl olup, *kısm-ı âdî* ile toplam eğitim süresi altı yılı bulmaktadır. *Kısm-ı âlî*'ye idadi mezunları, *kısm-ı âdî*'ye ise rüşdiye mezunları kabul edilmektedir. Bu okullara öğrenciler hem yatılı hem de gündüzlü olarak alınmakta; belirli bir kontenjan dahilinde parasız veya indirimli ücretle eğitim alma imkânı da tanınmaktadır (42, 44, 46. maddeler) (Çağır ve Türk, 2017).

1869 tarihli Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi ile kurulması öngörülen ortaöğretim kurumlarının, hem İstanbul'da hem de taşrada sistemli biçimde yaygınlaştırılması ve kurumsallaştırılması, esasen Sultan II. Abdülhamid döneminde hayata geçirilebilmiştir. Bununla birlikte, nizamnamede öngörülen sultanilerin beklenen ölçüde yaygınlaştırılmamış olması, ortaöğretimin ikinci basamağını oluşturacak yedi yıllık idadi mekteplerinin teşkilini zaruri kılmıştır (Türk, 2014). Bu süreçte açılabilen tek sultani, günümüzde *Galatasaray Lisesi* adıyla eğitimine devam eden *Galatasaray Sultanisi* olmuştur (Çağır ve Türk, 2017).

Osmanlı eğitim sistemini bütüncül bir çerçevede düzenlemeyi amaçlayan ve II. Meşrutiyet'in ilanına dek yürürlükte kalan 198 maddelik Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi'nde, en geniş yer Darülfünûn (İhsanoğlu, 1993)'a ayrılmış olup, bu kurumla ilgili toplam elli bir maddeye yer verilmiştir. 1862'de Darülfünûn'un resmî açılışı gerçekleşmeden önce, serbest konferanslar yoluyla eğitim faaliyetlerine başlanmış; ilk dersler fizik, kimya, tabii bilimler ve coğrafya gibi alanlarda verilmiş, bu dersler genellikle Avrupa'da eğitim almış yüksek rütbeli devlet adamları tarafından okutulmuştur (Karal, 1976). 1869'da ise, günümüzde *Basın Müzesi* olarak kullanılan yeni binanın tamamlanmasıyla birlikte, Darülfünun dersleri bu mekânda yürütülmeye başlanmıştır (Akyol, 1940). Tarih derslerinin içeriği ve kapsamı, ders programlarında ayrıntılı biçimde tanımlanmış olan Nizamnâme'de, aynı zamanda öğretim programında yer alacak dersler, öğrenci kayıt ve kabul esasları, cinsiyete göre eğitim uygulamaları ile öğretmenlerin maaşlarına ilişkin hususlar belirli ilkelere bağlanarak düzenlenmiştir (Binbaşıoğlu, 2005).

1869 Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi ve Tarih Eğitimi

19. yüzyıla dek eğitimciler arasında “Ne öğretmeliyiz?” sorusu ciddi şekilde gündeme gelmemiştir. Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilgi birikimindeki büyük artış, bu sorunun yanıtlanmasını zorunlu hâle getirmiştir (Safran, 2006). Modernleşme, ilerleme düşüncesi ve pozitivist yaklaşımlar birçok eğitim sisteminde olduğu gibi Osmanlı Devleti ve Türkiye'deki eğitim anlayışlarını da etkilemiştir. Bununla birlikte, Osmanlı'da 19. yüzyılın sonlarına dek bu modern düşünce biçimlerinin eğitim sistemine nüfuz ettiğinden söz etmek oldukça zordur. Nitekim Rüşdiye ve İdadîlerde okutulan tarih dersleri, genellikle hanedan merkezli ve klasik vakanüvis geleneğine dayalı bir çerçevede sunulmaktaydı. Aynı yaklaşım, Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi ile sıbyan mekteplerine eklenen tarih kitaplarında da devam etmiştir.

19. yüzyıldan itibaren tarih biliminin gelişmesiyle birlikte devletler, geleceklerini güvence altına almak amacıyla tarih araştırmalarına olduğu kadar tarih eğitime de özel bir önem vermeye başlamışlardır. Bu dönemde tarih, yalnızca bir bilim dalı olmanın ötesine geçmiş; kimlik inşası ve devlet ideolojisinin geniş halk kitlelerine benimsetilmesinde etkili bir eğitim aracı olarak öne çıkmıştır. Avrupa ülkelerinde okullarda verilen tarih dersleri, artık belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak düzenlenmiştir. Bu yüzyılda eğitim kurumlarının Avrupa'da halkın geniş kesimlerine ulaşması, Osmanlı Devleti'ni de etkilemiş ve bu etki sonucunda Osmanlı, eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapma gereği duymuştur (Türkdoğan, 1996; Akçura, 1933). Bu doğrultuda, Osmanlı Devleti'nde Batılı tarzda gerçekleştirilen reformlarla birlikte eğitime yönelik ciddi adımlar özellikle Tanzimat Dönemi'nde atılmaya başlanmıştır. Bu dönemde tarih dersi, eğitim sisteminin her kademesinde yer almamaktaydı. Okullarda verilen tarih eğitimi genel olarak üç başlık altında toplanabilir:

- 1- Osmanlı tarihi, genel (umumî) tarih ve İslam tarihi,
- 2- 1850 yılında Rüşdiye mekteplerinin ders programı yeniden düzenlendiğinde, Türkçe, Arapça, Farsça, Matematik, Fizik, Astronomi, Coğrafya ve Geometri gibi derslerin yanı sıra;
- 3- Tarih dersleri kapsamında Peygamberler Tarihi, Osmanlı Tarihi ve Dünya Tarihi de müfredata dâhil edilmiştir (Gürkan, 2016).

Tanzimat Dönemi'nde, askerî okulların yanı sıra Sıbyan mekteplerinin devamı niteliğinde ilkmektepler, ortaöğretim seviyesinde Rüştiyeler ve İdadiler gibi okullar açılarak eğitim alanında kurumsallaşma ve yaygınlaşma süreci başlamıştır. Eğitim ve öğretime verilen önemin artmasıyla birlikte tarih öğretiminin de taşıdığı değer fark edilmiş, bu doğrultuda ders kitaplarının içeriği devlet tarafından belirlenmiştir. 1869'da yürürlüğe giren "Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi" ile tarih dersi, Maârif Nezâreti'nin programına dâhil edilerek tüm öğretim kademelerinde zorunlu ders hâline getirilmiştir. İlk dönem tarih ders kitaplarında ise ağırlıklı olarak Osmanlı hanedanı ve İslam tarihi konu edilirken, İslamiyet öncesi dönem ile Osmanlı öncesi Türk tarihine daha sınırlı biçimde yer verilmiştir (Tunçay, 1977).

1870'li yılların sonlarına doğru, ilk öğretmen okullarından biri olan Darülmuallimin-i Sıbyan'da, Ulûm-u Diniye, İlm-i Mahâric ve Tecvid, Hesap ve Coğrafya derslerinin yanı sıra Tarih dersinin de öğretim programında yer aldığı görülmektedir (Unat, 1964). Askerî eğitim kurumlarından Mühendishane-i Berri-i Hümayun'da ise, 1796 tarihli bir fermanla *Tarih-i Harb* dersinin okutulduğu belirtilmiştir. Sivil eğitim kurumlarından Tıbbiyede ise, Fenni Tarih ve Coğrafya, Hesap, Ekonomi Politik, Nizâmât-ı Cedide ve Muahedât-ı Saltanat-ı Seniyye gibi dersler okutulmaktaydı (Unat, 1964). Bu dönemde açılan yeni okullarda tarih dersinin müfredata girmesiyle birlikte, tarih kitapları da farklı bir yöntemle yazılmaya başlanmıştır. Osmanlı tarihine dair eserlerde sadece siyasî olaylara değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel gelişmelere de yer verildiği dikkat çekmektedir. Rüştiye mektepleri için Ahmed Vefik Paşa tarafından kaleme alınan *Fezleke-i Tarih-i Osmanî*, muhtemelen tarih ders kitaplarının ilk örneklerinden biridir. Eğitim amacıyla yazılan Süleyman Paşa'nın *Tarih-i Âlem* adlı eseri ile Abdurrahman Şeref Bey'in *Tarih-i Devlet-i Osmaniyesi* de ders kitapları arasında önemli bir konuma sahiptir (Başaran Alpugan, 1999). Bu eserlerin bazıları Fransız tarih kitaplarının etkisiyle kaleme alınmıştır. Ancak, Türk tarihine yeterince yer verilmemesi ve tercüme kitaplarda Türk milleti hakkında yer alan hatalı bilgiler, Süleyman Paşa ve Ahmed Vefik Paşa gibi milliyetçi düşünceye sahip aydınları rahatsız etmiştir. Bu nedenle söz konusu isimler, millî tarihe ağırlık veren ders kitapları yazma gereği duymuşlardır (Gökalp, 1974).

Osmanlı Devleti için 19. yüzyıl, tüm öğretim kurumlarını düzenleme ve çağdaşlaştırma girişimleri bakımından büyük bir dönüşüm olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim ve tarih öğretimi konusundaki dönüşüm, Abdülhamid dönemi ile süreklilik oluşturacak bir değişimin de ifadesiydi. 19. yüzyılın başlarından itibaren gerçekleştirilen reform çabaları Abdülhamid döneminde yerini daha yeni ve daha köklü hamlelere bırakmıştır. Bu dönemde ders kitaplarında sunulan "ideal insan" profili, Allah'a, peygambere ve padişaha bağlılığı esas alan bir anlayışla şekillendirilmiştir (Doğan, 1994). Yine bu dönemde, ilköğretimin temelini ağırlıklı olarak dinî ve ahlaki içerikli dersler oluşturmuştur. Rüşdiye mekteplerinde ise başlangıçta din dışı dersler ön plandayken, 1892'den itibaren ders programlarına din, ahlâk, Osmanlı Tarihi ve Türkçe derslerinin eklenmesiyle, müfredatın daha millî ve İslami bir çerçeveye oturtulması hedeflenmiştir (Karpas, 2005).

1880 sonrasında tarih ders kitaplarının içeriği ve öğretim düzeyinde farklılaşmalar görülmeye başlamıştır. 20. yüzyılın başlarına dek, Ali Tevfik'in *Fezleke-i Tarih-i Umumî* adlı eseri okullarda tarih ders kitabı olarak okutulmuştur. Ancak II. Abdülhamid döneminde tarih öğretiminde bazı sınırlamalara da gidilmiştir. Bu dönemde sıbyan mekteplerinde tarih dersleri müfredattan çıkarılmış, Fransız İhtilali'nin yaydığı fikirlerin gençleri hükümdara karşı kıskırtabileceği düşüncesiyle rüştiye okullarında genel tarih derslerinin okutulması yasaklanmıştır. Buna karşın, Osmanlı tarihine dair derslerin okutulmasına devam edilmiştir (Safran, 2000).

1891'de İstanbul'da açılan altı sınıflı İnas Rüşdiyesi'nin müfredatında, tarih dersinin dördüncü sınıfta yer aldığı görülmektedir. Bu okulda, dördüncü sınıfta Peygamberler Tarihi (Enbiya), beşinci sınıfta İslam Tarihi ve altıncı sınıfta Osmanlı Tarihi okutulmuştur (Baymur, 1945). Günümüzdeki liselere denk gelen idadilerde ise tarih eğitimi *Tarih-i Umumî* dersi üzerinden verilmekteydi. Bu dersin yanı sıra, müfredatta Türkçe Kitabet ve İnşa, Fransızca, Kavânin-i Osmaniye, Mantık, İlm-i Servet-i Milal (ekonomi), Coğrafya, İlm-i Mevâlid (biyoloji), Cebir, Hesap ve Defter Tutma, Hendese

(geometri), İlm-i Mesaha (ölçme bilgisi), Hikmet-i Tıbbiyye (tıbbî bilgiler), Kimya ve Resim gibi çeşitli dersler de yer almaktaydı (Akyüz, 2011).

II. Meşrutiyet döneminde ise Türkçülük akımının güç kazanmasıyla birlikte, millî tarih anlayışı da şekillenmeye başlamış ve bu durum, okullardaki tarih derslerinin müfredatına doğrudan yansımıştır. Bu dönemde tarih alanında eser veren yazarların sayısı artmış; Türk tarihine dair konular hem zaman hem de mekân bakımından daha geniş bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır. Bu nedenle II. Meşrutiyet dönemi, sadece tarih yazıcılığı açısından değil, aynı zamanda tarih eğitimi bakımından da bir dönüm noktası, adeta bir yeniden doğuş olarak değerlendirilmektedir. Tarih dersleri, millî bilinç ve vatan sevgisi kazandırmada önemli bir araç olarak görülmüştür. Özellikle tarihî olaylar ile bunların neden-sonuç ilişkileri üzerinde durulmuş; Osmanlı Devleti'nin duraklama ve gerileme nedenlerine ayrı bir önem verilmiştir (Köken, 2002).

Kısaca ifade etmek gerekirse, 1908 sonrasında tarih ders kitaplarının içerik ve yapı özelliklerinde belirgin değişiklikler görülmeye başlanmıştır. Müfredatta, toplumsal ve yaşamsal nitelikteki konulara daha fazla yer verilmiştir. Ayrıca yine tarih kitaplarına bir yandan harita ve görseller eklenmiş, diğer yandan ise önemli devlet adamlarına dair bilgilere yer verilmiştir (Başaran Alpugan, 1999). II. Meşrutiyet sonrasında *millî tarih* bilincinin gelişmeye başlamasına rağmen, tarih yazımında çoğunlukla Avrupalı araştırmacıların eserlerine başvurulmuş ve bu eserler çoğu zaman yeterli bilimsel değerlendirmeye tabi tutulmadan aktarılmıştır. Bu durum, Türk tarihiyle ilgili gerçeği yansıtmayan birçok bilgi, temelsiz iddia ve hatta iftiranın ülkemizde de yaygınlaşmasına neden olmuştur. Fransızcadan aceleyle çevrilen genel tarih kitaplarının millî bir bakış açısıyla kaleme alınmamış olması, bu eserlerin eleştirilmesine yol açmıştır (Feyzioğlu, 1986).

Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi'nin tarih eğitimi açısından taşıdığı en önemli özellik, tarih dersinin tüm eğitim kademelerinde öğretim programlarına dâhil edilmesidir. Bu kapsamda, nizamnâmenin altıncı maddesi (Altıncı Madde: Mekâtib-i sıbyaniyenin müddet-i tahsiliyesi dört sene olup zîrde muharrer dersler tadrîs olunacaktır) doğrultusunda sıbyan mekteplerinde tarih dersi olarak *Muhtasar Tarih-i Osmanî* (Sabit, 1878; Kuş, 2022) okutulmaya başlanmıştır (BOA. Y.EE. 112/6). Bu derste, Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan başlayarak bazı önemli dönemler ve padişahlar konu alınmıştır. Ayrıca dersin karşısındaki ifade dikkat çekicidir. “*İşbu dersler sunûf-ı gayr-ı Müslimeye kendi lisanları üzere okutdurulacaktır*” (Bu dersler gayrimüslim sınıflara (öğrencilere), kendi dilleriyle okutulacaktır). 1869'da yayımlanan bu düzenlemeye kadar sıbyan mekteplerinde tarih dersinin yer almadığı göz önünde bulundurulduğunda, bu gelişme bu okullar açısından oldukça dikkat çekicidir.

Sıbyan mekteplerinin yanı sıra, dört yıllık rüşdiye mekteplerinin programına *Tarih-i Umumî ve Tarih-i Osmanî* (23. Madde), kız rüşdiyelerine *Muhtasar Tarih* (29. Madde), üç yıllık idadilere *Tarih-i Umumî* (38. Madde), Mekâtib-i Sultaniye'nin edebiyat sınıflarına *Tarih* (46. Madde), Darümuallimîn'in edebiyat şubesine ise her milletin kendi dilinde okutulmak üzere *Tarih-i Umumî* (*Her cemaatin kendi lisanı üzere tadrîs kılınacaktır ve etfâl-i gayr-ı Müslimenin ulûm-ı diniye dersleri mevâdd-ı muhtelif-i sâbıkada beyân olunduğu vechile rüesâ-yı ruhâniye ma'rifetleriyle bi't-tayin tadrîs olunacaktır*) (Her cemaatin eğitimi kendi diliyle yapılacaktır; gayrimüslim çocuklara verilecek dinî bilgiler ise, daha önce belirtilen farklı esaslara göre, o cemaatin ruhani liderleri tarafından belirlenecek kişiler aracılığıyla okutulacaktır) (54. Madde) dersi eklenmiştir. Ayrıca, Darümuallimat'ın sıbyan şubesine *Tarih-i Osmanî* (69. Madde), rüşdiye şubesine *Tarih* (*Her cemaatin kendi lisanı üzere tadrîs olunacaktır ve etfâl-i gayr-ı Müslimenin ulûm-ı diniye derslerinin tayini altmışdokuzuncu maddenin hükmüne tevfikân cereyân edecektir*) (Her cemaatin eğitimi kendi diliyle yapılacaktır ve Müslüman olmayan çocukların din bilgisi derslerinin belirlenmesi, 69. maddenin hükmüne uygun olarak gerçekleştirilecektir), Darülfünun'un hikmet ve edebiyat şubelerine de *İlm-i Tarih* ile *Tarih-i Umumî* (81. Madde) dersleri konulmuştur (BOA. Y.EE. 112/6).

Tarih derslerinin temel hedefi, her eğitim seviyesinde Osmanlı tebaasını “Osmanlılık” fikri etrafında birleştirmek ve bu yolla toplumsal bütünlüğü sağlamaktır. Ders içeriklerinin ağırlıklı olarak hanedan tarihine odaklanması da bu düşüncenin yansımasıdır. Nitekim Telif ve Tercüme Dairesi tarafından hazırlanan “Mekâtib-i Sıbyan İçin Müsabakaya Sunulan Kitapların Beyannameleri”nde, sıbyan mektepleri için yazılması öngörülen Osmanlı Tarihi kitabının taşınması gereken nitelikler şu şekilde belirlenmiştir: “*Kitapta, Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan önce Anadolu'da mevcut olan devlet ve toplumlara dair kısa bir giriş yer almalı; ardından Osmanlı Devleti'nin ortaya çıkışından*

itibaren yaşanan önemli gelişmeler ile padişahların doğum, tahta çıkış ve ölüm tarihleri gibi bilgiler ayrıntılı biçimde sunulmalıdır.” Bu yaklaşımla merkezî otorite, farklı yaş gruplarındaki öğrencilere yönelik olarak sınırları çizilmiş, belli bir bakış açısına dayalı tarih anlayışını sistemli biçimde aktarmaya başlamıştır (Gürkan, 2016).

Mekâtib-i Sultaniye’de okutulacak dersler iki kısma ayrılmıştır. Kısım-ı âdi ve kısım-ı âli. Kısım-ı âdi, idadî (lise) okullarında okutulan derslerdir. Kısım-ı âli ise edebiyat ve fen/ilim olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Bu kısım-ı âliye göre, mekteb-i sultanîde (örneğin Galatasaray Lisesi) öğrenim süresi üç yıl, kısım-ı âdi ile birlikte toplam altı yıldır. Kısım-ı âdi dersleri okulun ders çizelgesinde gösterildiği gibidir; kısım-ı âli’nin içerisinde yer alan yedi yıllık yatılı (leylî) idadilerin edebiyat sınıflarına ait haftalık ders programında Tarih dersinin haftalık saatleri Tablo 1’de verilmiştir (46. Madde) (Vilâyat-ı Şâhâne’de Bulunan Leylî ve Neharî Mekâtîp-i İdadiye Mahsus Olarak Bu Kere Maârif Nezâreti’nce Ta’dilen Kaleme Alınan Ders Programları, 1968):

Tablo 1

Yedi Yıllık Yatılı (Leylî) İdadilerin Edebiyat Sınıflarına Ait Haftalık Ders Programında Tarih Dersinin Haftalık Saatleri

	Yıllar	Ders Saatleri
Tarih Dersi	1. Yıl	-
	2. Yıl	2
	3. Yıl	3
	4. Yıl	2
	5. Yıl	2
	6. Yıl	2
	7. Yıl	2

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, kısım-ı âli’nin içerisinde yer alan beş yıllık sancak nehârî (gündüzlü) idadilerin edebiyat sınıflarına ait haftalık ders programında Tarih dersinin haftalık saatleri Tablo 2’de gösterilmiştir (46. Madde) (Vilâyat-ı Şâhâne’de Bulunan Leylî ve Neharî Mekâtîp-i İdadiye Mahsus Olarak Bu Kere Maârif Nezâreti’nce Ta’dilen Kaleme Alınan Ders Programları, 1968):

Tablo 2

Beş Yıllık Gündüzlü (Sancak Neharî) İdadilerin Edebiyat Sınıflarına Ait Haftalık Ders Programında Tarih Dersinin Haftalık Saatleri

	Yıllar	Ders Saatleri
Tarih Dersi	1. Yıl	-
	2. Yıl	2
	3. Yıl	3
	4. Yıl	2
	5. Yıl	2

Tablo 2’de de görüldüğü üzere, kısım-ı âli’nin içerisinde yer alan yedi yıllık yatılı (leylî) idadilerin edebiyat sınıflarında Tarih dersi haftada genellikle 2 saat olarak okutulmuştur. Haftalık ders çizelgelerinde, sadece ilk yıl bu derse yer verilmemiş, üçüncü yılda 3 saat, diğer tüm yıllarda ise haftada 2 saat tarih eğitimi devam etmiştir. Aynı şekilde, beş yıllık gündüzlü (sancak nehârî) idadilerde de tarih dersi ilk yıl okutulmamış, üçüncü yılda 3 saat, diğer her yılda ise 2 saat olacak şekilde verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

1869 tarihli Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi, Osmanlı Devleti’nin modernleşme sürecinde eğitimi kurumsallaştırma ve rasyonel temellere oturtma yönündeki en kapsamlı adımı olarak değerlendirilmelidir. Bu nizamname, yalnızca dönemin eğitim yapısına yön vermekle kalmamış, aynı zamanda bir devlet ideali olarak eğitimin yeniden tanımlanmasına olanak sağlamıştır. Eğitim sisteminin örgütlenmesinden ders kitaplarının içeriğine, öğretmenlerin görevlerinden müfredatın içeriğine kadar pek çok alanı ayrıntılı bir şekilde düzenleyen bu metin, Osmanlı yönetiminin, modernleşme çabalarını sadece askerî ya da idarî alanlarla sınırlı tutmadığını, toplumsal zihniyet dönüşümünü önceleyen bir eğitim politikası benimsediğini ortaya koymaktadır. Bu dönüşüm süreci içerisinde tarih eğitimi, Osmanlı Devleti’nin ideolojik yönelimlerini ve toplumsal mühendislik stratejilerini doğrudan yansıtan temel bir unsur olarak öne çıkmıştır. Tanzimat ve Islahat Fermanları ile şekillenen reformcu zihniyet, Batı’dan esinlenen eğitim modellerinin benimsenmesine zemin hazırlarken, tarih dersleri bu yeni sistemin taşıyıcı kolonlarından biri hâline gelmiştir. Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi ile tarih dersi, yalnızca rüşdiyeler ve idadiler gibi ortaöğretim kurumlarında

değil, sıbyan mekteplerinden Darülfünun'a kadar tüm öğretim kademelerinde zorunlu bir ders olarak tanımlanmıştır. Bu durum, tarih eğitiminin artık belirli bir sosyal zümreye değil, tüm Osmanlı tebaasına yönelik ve onları "Osmanlılık" fikri etrafında birleştirmeyi hedefleyen bir araç hâline geldiğini göstermektedir.

Nizamnâmede tarih derslerine dair yapılan düzenlemeler, içeriğin ve öğretim dilinin cemaat temelli esneklikle belirlenmesini de mümkün kılmış; böylece Osmanlı Devleti, bir yandan "çoğulculuk" ilkesine sadık kalırken, diğer yandan merkezî bir tarih anlatısını tüm unsurlarıyla tesis etmeye çalışmıştır. Özellikle sıbyan mekteplerine tarih dersinin ilk kez eklenmiş olması, erken yaşta tarihsel bilinç inşasına yönelik stratejik bir hamle olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda tarih dersi, sadece geçmişin aktarımı değil, aynı zamanda siyasal bağlılık, sadakat ve kimlik inşası işlevi taşıyan ideolojik bir eğitim aracı hâline gelmiştir.

Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi sonrasında kaleme alınan tarih ders kitapları da bu ideolojik yönelimin izlerini taşımaktadır. Osmanlı hanedanı merkezli anlatım tarzı, padişahların biyografilerine verilen ağırlık ve İslam tarihine yapılan vurgu hem geçmişle meşruiyet bağları kurmak hem de tebaaya yön verici bir tarihsel bellek sunmak amacı taşımaktadır. Bununla birlikte, 1870'lerden itibaren geliştirilen bazı tarih kitaplarında toplum hayatına, kültürel gelişmelere ve yerel tarih unsurlarına da yer vermeye başlanması, tarih öğretiminin içerik açısından da çeşitlenmeye başladığını göstermektedir. Yine II. Meşrutiyet sonrasında Türkçülük akımının etkisiyle millî tarih yazımının güç kazanması, tarih eğitiminin ideolojik çerçevesini yeniden şekillendirmiştir.

Bütün bu gelişmeler ışığında, Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi tarih eğitiminin yalnızca kapsamını genişletmekle kalmamış, aynı zamanda bu alanı Osmanlı modernleşme sürecinin merkezî bileşenlerinden biri hâline getirmiştir. Devletin bekasını sağlam temeller üzerine inşa etme gayretiyle şekillenen bu yaklaşım, eğitim yoluyla sadık, üretken ve bilinçli bir Osmanlı vatandaşlığı modeli inşa etmeyi hedeflemiştir. Bu çerçevede tarih dersleri, yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda siyasal ve kültürel işlevler yüklenmiş, geçmişin seçici bir anlatımı üzerinden geleceğin vatandaş tipini biçimlendirilmiştir.

Sonuç olarak, 1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi, Osmanlı eğitim sisteminde tarih öğretiminin sistemli ve merkezi bir düzleme oturarak, bu alanın kurumsallaşma sürecini başlatmış; tarih eğitiminin ideolojik, pedagojik ve toplumsal işlevlerini yeniden tanımlayan bir çerçeve sunmuştur. Bu yönüyle nizamname, yalnızca dönemin eğitim politikalarının değil, aynı zamanda Osmanlı modernleşmesinin zihinsel ve kültürel inşasının da en önemli belgelerinden biri olarak değerlendirilmeyi hak etmektedir.

Kaynakça

- Akarlı, E. D. (1976). *The problems of external pressures, power struggle and budgetary deficits in Ottoman politics under Abdulhamid II (1876–1909)*. Princeton: Princeton University.
- Akçura, Y. (1933). Birinci Türk Tarih Kongresi. *Ülkü Halkevleri Dergisi*, 1(1), 23–29.
- Akyol, İ. H. (1940). Tanzimat Devrinde Bizde Coğrafya ve Jeoloji. *Tanzimat I.*, Maârif Matbaası.
- Akyıldız, A. (2012). *Osmanlı Bürokrasisi ve Modernleşme*. İletişim Yayınları.
- Akyüz, Y. (1999). 17. Yüzyıldan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları. *Millî Eğitim*, 144.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2012)*. Pegem Akademi.
- Aliye, F. (1895). Kızların Terbiyesi. *Hanımlara Mahsus Gazete*.
- Altın, H. (2008). 1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Rolü. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 271–283.
- Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme*. (t.y.). T.C. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yayını, Yayın No: 134.
- Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başaran Alpugan, B. (1999). Genç Dönem Osmanlı İmparatorluğunda Tarih Yazıcılığı ve Tarih Kitapları. *Osmanlı*, 8. Yeni Türkiye Yayınları.
- Baymur, A. F. (1945). *Tarih öğretimi*. Maârif Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Anı Yayıncılık.
- Cevad, M. (1920). *Maârif-i Umumiyye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*. İstanbul, 1338/1920.
- Çağır, M. & Türk, İ. C. (2017). 1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi ve Türk Eğitim Tarihindeki Yeri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(11), 62–75.
- Devellioğlu, F. (1995). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Aydın Kitabevi Yayınları.

- Doğan, N. (1994). *Ders kitapları ve sosyalleşme (1876–1918)*. Bağlam Yayıncılık.
- Doğanay, F. K. (2011). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Rüşdiye Mektepleri* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, T. (1999). Türkiye'de Eğitim Reformları Açısından Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Erdem*, 12(34), 91–106.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maârif Tarihi* (Cilt I–II). Eser Matbaası.
- Feyzioğlu, T. (1986). Atatürk ve Tarih". *Atatürk Haftası Armağanı*. Genelkurmay Askeri Tarihi ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (1974). *Türkçülüğün Esasları*. Millî Eğitim Basımevi.
- Gürkan, H. (2016). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e İlköğretimde Tarih Öğretiminin Dönüşümü (1869–1950)* (Doktora tezi). Mersin Üniversitesi.
- Hayta, S. (1995). *1869 Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi ve Türk Eğitimine Katkıları* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- İhsanoğlu, E. (1993). Darülfünun. *DİA*, 8.
- Karal, E. Z. (1976). *Osmanlı Tarihi* (Cilt VII). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Karpat, K. H. (2005). *İslam'ın Siyasallaşması: Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Kimlik, Devlet, İnanç ve Cemaatin Yeniden Yapılandırılması*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kasaba, R. (1988). *The Ottoman Empire and the World Economy: The Nineteenth Century*. SUNY Press.
- Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Köken, N. (2002). *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi (1923–1960)* (Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kuş, C. (2022). *Selim Sabit'in Muhtasar Tarih-i Osmanî Adlı Eserinin Transkripsiyonu* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Topkapı Üniversitesi.
- Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi. (1286/1869). *Takvim-i Vekayi*, Nüsha 908.
- Maârif-i Umumiyye Nizamnâmesi, Y.EE. 112/6. (24 Cemazeyilahir 1286 / 1 Ekim 1869).
- Ortaylı, İ. (1999). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. İletişim Yayınları.
- Özalp, R. & Ataüinal, A. (1977). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı (Talim ve Terbiye Kurulu – Milli Eğitim Şurası)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sabit, S. (1878). *Muhtasar Tarih-i Osmanî (Sıbyan Mekteplerine Mahsustur)*. İstanbul, 1295/1878.
- Safran, M. (2000). Osmanlı Tarihi Öğretimi ve Osmanlı İmajı. *Türk Yurdu*, 148–149.
- Safran, M. (2006). *Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri*. Gazi Kitabevi Yayınları.
- Somel, S. A. (2000). Osmanlı Modernleşme Dönemi Kız Eğitimi. *Kebikeç*, 10, 223–238.
- Somel, S. A. (2001). *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839–1908: Islamization, Autocracy and Discipline*.
- Sungu, İ. (1943). Galatasaray Lisesinin Kuruluşu. *Belleten*, 8(28), 315–347.
- Şimşek, T. (2023). 1869 Maârif Nizamnâmesi ve Türkçe Eğitimi. *Eğitim Bilimlerinde Uluslararası Araştırma ve Derlemeler*. Ed. Şehriban Koca, Erdal Bay. Serüven Yayınevi.
- Tekeli, İ. & İlkin, S. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Toska, Z. (1998). *Osmanlıdan Cumhuriyete Kadın ve Eğitim: Kadın Eserleri Kütüphanesi ve Bilgi Merkezi 1998 Ajandası*. Kadın Eserleri Kütüphanesi Vakfı, 89–92.
- Tunçay, M. (1977). İlk ve Orta Öğretimde Tarih. *Felsefe Kurumu Seminerleri: Türkiye'de Tarih Eğitimi*, 277–284.
- Türk, İ. C. (2014). Türkiye'de Orta Tahsil Başlıklı Risaleye Göre Osmanlı İmparatorluğu'ndan Ulus Devlet Türkiye'ye İntikal Eden Ortaöğretim Mirası. *TAED*, 351–378.
- Türkdoğan, O. (1996). *Değişme – Kültür ve Sosyal Çözülme*. Birleşik Yayıncılık.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi bir Bakış*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Vilâyât-ı şâhâne'de bulunan leylî ve neharî mekatib-i idadiyye'ye mahsus olarak bu kere Maârif Nezaretince ta'dilen kaleme alınan ders programları. (1310). Âlem Matbaası.

Etik Beyan ve Etik Kurul Onayı

Bu araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. Bu araştırma için etik kurul iznine gerek bulunmamaktadır.

Yazarların İşbirliği Oranı

Çalışmayı yazar %100 oranında katkı sağlayarak yürütmüştür.