

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ
PERSPEKTİFİNDEN

TARİH,
DEĞER ve
EĞİTİM

EDİTÖR:
DOÇ. DR. KENAN BAŞ



BİDGE Yayınları

Sosyal Bilgiler Eğitimi Perspektifinden Tarih, Değer ve Eğitim

Editör: KENAN BAŞ

ISBN: 978-625-8989-95-3

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2026-06-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



Sosyal Bilgiler Eğitimi Perspektifinden Tarih, Değer ve Eğitim başlıklı bu eser, sosyal bilgiler eğitiminin kapsamına giren farklı ancak birbiriyle ilişkili konuları tarihsel, kültürel ve eğitsel boyutlarıyla ele almayı hedeflemektedir. Kitapta yer alan bölümler, geçmişten günümüze uzanan toplumsal birikimin anlaşılmasına katkı sunarken, aynı zamanda bu birikimin eğitim süreçlerine nasıl yansıtılabileceğine dair önemli değerlendirmeler içermektedir.

Bu kitapta yer alan çalışmalar, ilk bakışta farklı temaları ele alıyor gibi görünse de ortak bir noktada buluşmaktadır: Tarihsel birikimin, kültürel değerlerin ve insan merkezli eğitimin sosyal bilgiler perspektifiyle değerlendirilmesi. Türk askerî teşkilatının kurumsal yapısından Mevlânâ'nın insan anlayışına, mitlerin kültürel ve eğitsel işlevlerinden değer aktarımına kadar uzanan bu çalışmalar, sosyal bilgiler eğitiminin çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır.

Bu eserin, sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan akademisyenlere, öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve konuya ilgi duyan araştırmacılara katkı sağlaması en büyük temennimizdir. Kitabın hazırlanmasında emeği geçen bölüm yazarlarına ve yayın sürecinde katkı sunan herkese teşekkür eder, eserin okuyucular için yararlı bir kaynak olmasını dileriz.

Editörler

Doç. Dr. Kenan BAŞ

Doç. Dr. Abdulkerim DİKTAŞ

İÇİNDEKİLER

MESNEVÎ MA'NEVÎ'DE İNSAN HAKLARI DÜŞÜNCESİ
VE EĞİTİM ANLAYIŞI 1

MEMET KUZEY

MILITARY ORGANIZATION AMONG THE TURKS:
HISTORICAL CONTINUITY, TRANSFORMATION, AND
INSTITUTIONAL STRUCTURE 19

İBRAHİM ÖZCANLI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE MİT: SÖZLÜ VE
YAZILI EDEBİYAT BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRME ... 46

MEMET KUZEY

BÖLÜM 1

MESNEVÎ MA'NEVÎ'DE İNSAN HAKLARI DÜŞÜNCE SİSTEMLERİ VE EĞİTİM ANLAYIŞI

MEMET KUZEY¹

Giriş

İnsan, tarih boyunca hem bireysel hem de toplumsal bağlamda en çok tartışılan, tanımlanan ve anlamlandırılmaya çalışılan varlıklardan biri olmuştur. Akıl, duyu ve vahiy temelli yaklaşımlar insanın mahiyetini çözmeye çalışmış; bu çabalar, insanın anlamı, sorumluluğu ve değeri üzerine felsefi ve dinî düşünce sistemleri inşa edilmesine zemin hazırlamıştır. Varlık bilincine sahip insan, onur ve değeri uğruna mücadele etmiş; bu mücadeleyle kendi varoluş gerçekliğini aktüel hâle getirme sürecine önemli katkılar sunmuştur (Kaya, 2023; Autiero,2020). Bu kadimsel düşüncenin gelişimi, insanlık tarihindeki temel mücadele alanlarından biri olan insan haklarının tanınması ve korunması sürecine önemli katkılar sunmuştur.

Modern anlamda insan hakları, her insanın yalnızca insan olması dolayısıyla doğuştan sahip olduğu, evrensel, dokunulmaz ve devredilemez haklar olarak tanımlanır (Kara, 2017). Bu haklar ilk

¹ Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Orcid: 0000-0002-9866-8134

kez küresel düzeyde 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB) ile sistematik bir biçimde ilan edilmiştir. Bildirgenin 1. maddesinde, “Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar” denilerek insan haklarının temel felsefesi ortaya konmuştur. Bununla birlikte bildirgenin 26. maddesinde, insan haklarının korunması için eğitimin gerekliliği vurgulanmış; eğitim, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda insan haklarına saygı kültürünün yerleşmesini sağlayan bir araç olarak tanımlanmıştır (United Nations, 1948).

İnsanın bu haklara sahip olduğunu bilmesinin, talep etmesinin ve saygı göstermesinin en önemli aracı eğitimidir ve eğitimin en önemli boyutunu da insan hakları oluşturur. İnsan haklarını yaygınlaştırmanın hem ekonomik hem de en kolay yolu eğitimidir (Şen, 2021). Eğitim hakkı, UNESCO’nun “1962 Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme”si ve UNESCO’nun “1974 Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış için Eğitim ile İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerle ilgili Eğitime İlişkin Tavsiye Kararı” ile güvence altına alınmıştır (UNESCO, 2000; Emmert & Eur, 2010). Bu güvence 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS) ve UNESCO Yürütme Kurulu’nun “Herkes için Eğitim 2015 Hedefleri” gibi uluslararası belgeler ile pekiştirilmiştir (UNICEF, 2026). Bu belgelerde eğitim, bireylerin hak ve sorumluluk bilincini geliştirmesi, farklılıklara saygı duyması ve toplumsal adaletin sağlanması adına bir insan hakları eğitiminin aracı olarak görülmektedir. Dolayısıyla insan hakları eğitimi, yalnızca hukuki değil, aynı zamanda pedagojik ve ahlaki bir sorumluluk alanıdır.

İnsan hakları bu belgelerde olduğu gibi ahlaki-teolojik belgelerde de çok yaygın olarak ele alınmaktadır (Autiero, 2020). İslam düşünce geleneği, özellikle Kur’an-ı Kerim ve Hadis-i Şerif aracılığıyla insanın onuru, değeri ve sorumluluğunu merkeze alan bir insan anlayışı sunar. Kur’an-ı Kerim’de insan; akleden, öğrenen, anlam arayan ve sorumluluk taşıyan bir varlık olarak tanımlanır. Hak

ve erdem anlayışına doğuştan sahip olduğunu ifade eder (Ahmad & Fatima, 2025). Alak, Tîn ve İsrâ sureleri, insanın hem yaratılış itibarıyla üstün hem de ahlaki ve imanî eylemleriyle bu üstünlüğü koruma sorumluluğuna sahip olduğunu bildirir. Hadis-i Şerif'te ise insan; eşit, değerli ve saygı gösterilmesi gereken bir varlık olarak tanımlanır. Doğruluk, merhamet, sabır, adalet, saygı ve sosyal sorumluluk gibi ilkeler hadislerde sürekli vurgulanan temel erdemlerdir (Al-Asmari, 2021). Bu yaklaşım, insan haklarının yalnızca akla dayanan modern hukukun değil, aynı zamanda vicdani ve ahlaki bir temele dayanan dini hukukun da konusu olduğunu gösterir.

Bu ilahi ve nebevî kaynaklar, özellikle İslam tasavvufunun temelini oluşturur. Tasavvuf, insanı hem içsel dönüşüm sürecine hem de toplumsal sorumluluğa davet eden bir irfan yoludur (Güler, 2024). Kalbin arındırılması, güzel ahlakın yaşanması ve yaratılanlara sevgiyle yaklaşılması tasavvufî terbiyenin özünü oluşturur. Tasavvufî düşüncede insan hem süflî hem de ulvî yönleri olan, potansiyel olarak değerli ama bu değeri davranışa dönüştürmesi beklenen bir varlık olarak tanımlanır. Nefsin tezkiyesi, edeb, fazilet, tevazu ve merhamet gibi erdemler bu anlayışın temel taşlarıdır (Ertuğrul, 2024)

İnsan hakları ve bu haklara ilişkin eğitim anlayışı, tarihsel süreçte birçok düşünür, siyasetçi ve liderin katkısıyla gelişmiştir (Şen, 2021). Bu bağlamda, İslam tasavvufunun önemli temsilcilerinden biri olan Mevlâna Celâleddin-i Rûmî, Mesnevî-i Şerîf adlı eseriyle hem manevî rehberlik sunmuş hem de insan hakları, insan onuru ve toplumsal adalet konusunda öğütler vermiştir (Dağlı, 2020). Onun şiir diliyle işlediği insan anlayışı; sevgi, saygı, eşitlik ve sorumluluk gibi değerlere dayanmaktadır. Bu yönüyle modern insan hakları eğitimi Mevlana'nın anlayışına yaklaşmakta ve önemli kesişim noktaları oluşturmaktadır. Bu çalışma, Mevlâna'nın Mesnevî-i Şerîf'inde yer alan insan hakları ve insan

hakları eğitimi anlayışını, modern insan hakları ve insan hakları eğitimi bağlamında incelemeyi ön planda tutmaktadır. Bu bağlamda insan hakları değer çerçevesinin dini ve kültürel değerlerle ilişkisini anlamlandırarak, toplumsal amaç ve gelişmelerle bağlantısını fark ettirecek, böylece tasavvufi insan haklarını ve insan hakları eğitimi anlayışını daha görünür kılacaktır.

Alan yazın incelendiğinde Mevlâna'nın Mesnevî-i Şerîf'i ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Aydoğan-Kaymaz ve Akoğlu (2024) çalışmalarında Mevlâna'nın eserlerinde yer alan kavram ve temaların yapay zekâ (YZ) algoritmaları kullanılarak görsel olarak nasıl ifade edildiğini incelemişlerdir. Atasever (2024) çalışmasında, Hz. Mevlâna Celaleddin-i Rumi'nin düşünceleri varoluşçu psikoterapi yöntemi ile ilişkili olarak değerlendirmiştir. Ergül (2024) çalışmasında kadim medeniyetin önde gelen düşünürleri olan Konfüçyüs ve Mevlâna perspektifinden iyi yönetim kapsamındaki insan odaklı yönetim, erdem ve yönetim etiği, adalet ve hakkaniyet, dürüstlük ve doğruluk ile ehliyet ve liyakat unsurlarını karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Çetin (2019) çalışmasında Mevlâna'nın genelde ahlak, özelde de ahlak eğitimi konusundaki görüşlerini belirlemiştir. Özerdem (2019) çalışmasında Mesnevi'deki kullanılan özgürlük kavramını incelemiştir. Taş ve Kıroğlu (2019) çalışmalarında Mesnevî destekli değerler eğitiminin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin tutumlarına etkisini konu edinmiştir. Tosun ve Erdoğan (2014) çalışmalarında Mesnevi'de yer alan sembolik ifadelerden örneklerle Mevlana'nın çağrısının evrensel boyutunu ele almıştır. Kurt (2011) çalışmasında Mevlâna ve Bediüzzaman'a göre insanın değerini incelemiştir.

Bu bağlamda Mevlâna hem yaşadığı dönemde hem de sonraki yüzyıllarda evrensel değerlere katkı sağlayan önemli bir isim olarak öne çıkmıştır. Onun insan hakları ve insan hakları eğitimi

bağlamında sunduğu katkıları incelemek, bu çalışmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır.

İnsan hakları, tasavvuf ve eğitim kavramları ve bu kavramlar ilgili temel kavramlar farklı disiplinlerde ve kültürel bağlamlarda farklı anlamlar yüklenerek kullanılabilir. Bu bağlamda çalışmada ele alınan bu kavramların hangi bağlamda ve hangi anlam çerçevesinde kullanıldığının açık, anlaşılır bir biçimde ortaya konulması kavram yanlışlarının önüne geçmek açısından önemlidir.

Tasavvufî eğitim insanın zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal gelişim yönleri ile içsel dönüşümü, nefis terbiyesini ve ahlaki olgunlaşmasını amaçlayan bütüncül bir eğitim anlayışını ifade eder. Bu anlayış, bilgi, hikmet ve irfan anlayışıyla bütünleşmiş bir sürecin karşılığıdır. Bu anlayışın somut örneği “kâmil insan” olgusudur (Selvi, 2001; Konyevi, 2014).

İrfan sözlükte bilme, anlama sezme anlamlarına gelir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). İnsanın kendisini tanıması ile başlayan, uzun ve çileli bir nefis terbiyesini ilim, iman ve edebi amelle birleştiren, toplumun geleceğine ve kimlik inşasına yön veren bütüncül bir olgunlaşma ve kemâle ulaşma sürecidir. İrfan eğitimi ise toplumun sahip olduğu değerler sistemini eğitim felsefesine dönüştüren, insanın hem ahlaki gelişimini sağlayan hem de toplumsal yaşam ile kültürel değerler arasındaki çatışmayı çözümlen eğitimsel süreçtir (Özyurt, 2023).

İnsan hakları eğitimi bireyin insan olması özelinde temel hak ve özgürlükleri konusunda bilinçlenmesini, haklara saygı duymasını ve demokratik değerleri içselleştirmesini hedefleyen süreçtir. Bu eğitim süreci, eşitlik, adalet, insan onuru ve katılım gibi evrensel değerlere sahiptir (Osler & Starkey, 2010).

İnsan haklarının evrenselcilik ve kültürel yaklaşımlarına göre değerlendirildiğinde, evrenselcilik yaklaşım insan haklarının doğuştan geldiğini ve tüm insanlar için geçerli olduğunu savunur

(Donnelly, 2013). Kültürel görecelik yaklaşım ise, bu hakların toplumun değerleri, inançları ve tarihsel deneyimleri doğrultusunda şekillendiğini ifade eder (Merry, 2006). Yani kültürlerin çeşitliliği ve kültürler arası etkileşimler insan hakları ürününü ortaya çıkartmıştır (Bektaş, 2023). Bu bağlamda Mevlâna'nın düşünceleri hem evrensel hem de kültürel değerleri kapsadığı ve aynı zamanda bir medeniyet tasavvuru sunduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, modern insan hakları ve insan hakları eğitimi anlayışı çerçevesinde Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî'nin Mesnevî-i Şerîf'inde yer alan insan hakları ve eğitime dair yaklaşımını ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî'nin Mesnevî-i Şerîf ile modern insan hakları ve insan hakları eğitimi anlayışı arasında nasıl bir bağ kurulabileceğini ortaya koymak; insan hakları eğitiminde yer alan öğrenme çıktılarının bu perspektiften nasıl geliştirilebileceğine dair öneriler sunmaktır. Bu yönüyle çalışma, yalnızca edebî veya tarihsel bir inceleme olmanın ötesinde, güncel bir eğitim sorunsalına çözüm arayan, disiplinler arası bir yaklaşım sunmaktır. Ayrıca, insan hakları temelli eğitimin, yerel değerlerin asırlar öncesi ulaştığı irfan seviyesi ile nasıl bütünleştirilebileceği sorusuna bir yanıt arayışı içindedir. Çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî'nin Mesnevî-i Şerîf'inde insan haklarına dair hangi kavramsal ve ahlaki unsurlar yer almaktadır?

2. Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî'nin Mesnevî-i Şerîf'inde insan anlayışı, insan hakları eğitimi açısından nasıl yorumlanabilir?

3. Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî'nin Mesnevî-i Şerîf'inde ile modern insan hakları ve insan hakları eğitimi anlayışı arasında nasıl bir ilişki kurulabilir?

Mevlâna Celâleddîn-ı Rûmî'nin Mesnevî-ı Şerîf'inde İnsan Hakları ve İnsan Hakları Eğitimi

Bu çalışmada, Mevlâna Celaleddin Rumi (2015) Mesnevi-i Ma'nevi, Çev. Derya Örs, Hicabi Kırlangıç, İstanbul: Türkiye Yazma Eserleri Kurumu Başkanlığı Yayınları tarafından yayımlanan eserin edisyonu oluşturmaktadır.

Mesnevi-i Ma'nevi; Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB), Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHDS) gibi uluslararası temel hukuk metinlerinin belirlediği hak kategorileri (yaşama hakkı, özgürlük, eğitim hakkı vb.) çerçevesinde tematik olarak tasnif edilmiştir. Çalışmanın kapsamı, bu evrensel ilkelerin Mesnevi'deki ontolojik ve pedagojik karşılıklarını tespit etmekle sınırlandırılmış ve üç ana başlık altında toplanmıştır.

Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî'nin Mesnevî-i Şerîf'inde İnsan Haklarının Kavramsal ve Ahlaki Unsurları

Mevlânâ'ya göre insan, aklın sınırlılıklarıyla çevrili olmakla birlikte, ilahî hikmeti kendi varoluş amacına uygun bir ölçüde araştıran ve hayata geçiren bir varlıktır (Mesnevi, Defter I).

Evrensel İnsan Onuru ve Mutlak Eşitlik: BM İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin temelini oluşturan “doğuştan onur” ilkesi, Mevlânâ'da insanın “ilahi bir nefha” taşıması ve “eşref-i mahlukat” olması anlayışıyla ontolojik bir zemine oturtulmaktadır (Şen, 2021). “Sen bir damla değilsin; sen bir ummansın” (Mesnevi, Defter I). “Ben ona ruhumdan üfledim” (Kur'an-ı Kerim, Hicr 15/29). Mesnevî'de her insanın “aynı mayadan” yaratıldığı vurgulanarak (Mesnevi, Defter I); dil, ırk, din, statü ve kültür farkı gözetilmeksizin mutlak bir eşitlik savunulmaktadır (Arslanoğlu, 2000). Bu yaklaşım, modern insan haklarının evrensellik ilkesinin metafizik ve ahlaki temelini oluşturmaktadır (Şen, 2021).

Gönül Dokunulmazlığı ve Kötü Muamele Yasağı: Modern hukukta AİHS ve İşkenceyi Önleme Sözleşmesi ile güvence altına alınan fiziksel bütünlük, Mesnevî’de daha geniş bir anlam alanına taşınarak “gönül dokunulmazlığı” kavramı ile ifade edilmektedir. “Gönül yıkma; çünkü o, Allah’ın nazargahıdır” (Mesnevi, Defter II). Bir insanın kalbini kırmak, onurunu zedelemek veya aşağılamak; “bin Kâbe yıkmaktan beter” ya da “Arş-ı Alâ’yı yıkmak” kadar ağır bir ihlal olarak tanımlanmaktadır (Mesnevi, Defter II). Bu bulgu, kötü muamele yasağının yalnızca bedensel değil, psikolojik ve manevi bütünlüğü de kapsayan en üst düzey ahlaki karşılığına işaret etmektedir.

Sosyal ve Ekonomik Haklar: Mesnevî’de “infak”, “sehâvet” (cömertlik) ve paylaşma anlayışı, modern sosyal ve ekonomik haklar çerçevesiyle doğrudan örtüşmektedir. Yoksulun, yetimin ve muhtaç olanın gözetilmesi, bir hayır ya da lütf değil; mülk sahibinin üzerinde bulunan asli bir hak ve toplumsal adaletin vazgeçilmez bir unsuru olarak tanımlanmaktadır. “Yoksulun hakkı, zengin malında gizlidir; onu vermek gerekir” (Mesnevi, Defter I). Bu yaklaşım, refahın paylaşımını ahlaki bir zorunluluk hâline getirir.

Hassas ve Kırılgan Grupların Korunması: CEDAW, Çocuk Hakları ve Engelli Hakları Sözleşmeleri’nin odağında yer alan gruplar, Mevlânâ’da “Hakk’ın emaneti” olarak nitelenmektedir. Kadınların, çocukların, yetimlerin ve güçsüzlerin korunması; sadece toplumsal bir sorumluluk değil, bireyin “insan-ı kâmil” olma yolundaki birincil şartı olarak sunulmaktadır (Mesnevi, Defter I-II). Bu durum, modern insan haklarındaki pozitif ayrımcılık anlayışının ahlaki ve irfani temelini oluşturmaktadır. ini göstermektedir.

Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî’nin Mesnevî-i Şerîf’inde İnsan Hakları Anlayışı ve İnsan Hakları Eğitim Anlayışı

İnsan hakları, insan çokluğunda her bir şahsın özde haklarıdır. Ancak bu haklara ulaşmanın yolu bireysel olarak

içselleştirmekten geçmektedir. Çünkü tasavvuf söz (kal) yolu değil hal (iyi ahlak yolu), velayet (ilm-ü ledün) vasıtalı ve hakiki özgürlüğün yoludur (Arslanoğlu, 2000).

İnsanın insan olmasından dolayı hakları vardır, aynı zamanda bu insanı insan olmaktan uzaklaştıran, asaletini unutturan kötü hasletlerden (diğeri, öteki, önyargı gibi) kurtaran haklardır. Bu bağlamda eğitim gayesi, ahde vefa, benlikten sıyrılma, gönül gözü açmak, ileriye görmek, yenilik, tabiatı aşmak, kendi kendini terbiye etmek, kâmil insan yetiştirmektir (Devecioğlu, 2014).

Mevlânâ'nın eğitim anlayışının temelinde yukarıdaki görüşler yer alır. İnsanı küçük alemde (kötü hasletlerden) kurtarıp, büyük aleme (iyi hasletlerin) sahip olduğunun farkına vardırır (Usta, 1989). Yani eğitim anlayışı “sen kendini bilmez isen nice okumaktır” anlayışı ile örtüşmektedir (Mesnevi, Defter I). Bu anlayışa ulaşabilmek için önerilen eğitim metotları; ise örnek olma, öğüt vermek, iç gözlem, dua, herkesin seviyesine göre muamele etmek, hikâyeleştirme ve ceza metodudur (Usta, 1989).

İnsan hakları eğitimi olgunluk, kavramsal olarak ahlaki bir tavır, bir duyuş bir inanış bir zihniyeti ifade eder. Eğitimde bir zihniyet işidir. Zihniyet eğitimi kavramı, bireyin sadece bilgi düzeyinde değil, duyuşsal bir derinlikte dönüşümünü hedefler. Mevlâna bu dışsal kuralların ötesine geçerek hakikati kalbi bir tecrübeyle kavrama sürecini ifade eden “irfan” anlayışı ölçüsüyle ele alır (Şen, 2021).

Mevlana'nın insanın manevi varlığına ve yaratılış gayesine dayanan bir hak algısı mevcuttur. İnsanın gerçek özgürlüğünü ruhsal özgürlüğüdür (Mesnevi, Defter I). Beslenme hakkını ise hem beden beslenmesine hem de manevi beslenmeye dayandırmaktadır (Mesnevi, Defter II). Adalet ve doğruluğu-dürüstlüğü ise ilahi adalet ve ölçü içerisinde tanımlamaktadır. Gerçeğe ulaşma hakkı, manevi

şifa hakkı, rızkın genişlemesi hakkı, güzel ahlak sahibi olma gibi haklara yer vermektedir (Mesnevi, Defter I-II).

İnsan hakları eğitimini, insanın ruhsal tekamülü ve ahlakın güzelleştirilmesi süreci olarak algılamaktadır. Eğitim hakikatlerin öğretilmesinde bir rehberlik faaliyeti, insanın kendini gerçekleştirme yani aydınlanma süreci, insanın hem kendine hem de çevresine karşı sorumlulukları yerine getirmesine yardımcı olan süreç olarak algılamaktadır (Mesnevi, Defter I-II). Tefsir eğitimi, ahlak eğitimi, hikmet eğitimi, kültür ve medeniyet eğitimi gibi eğitim haklarına yer verdiği söylenebilir (Şen,2021).

Nefis Terbiyesi ve Öz-Denetim: Modern insan hakları eğitimi bireye çoğunlukla kendi haklarını talep etmeyi öğretirken; Mesnevî eğitimi, bireye öncelikle başkasının hakkını teslim etmeyi ve egosunu (nefsini) bu doğrultuda terbiye etmeyi aşlamaktadır (Mesnevi, Defter I). Bu anlayış, hak ihlallerini sonuçta değil, niyet aşamasında engellemeyi hedefleyen güçlü bir öz-denetim modelidir.

Dönüştürücü ve Aşamalı Pedagoji: Mevlânâ'nın eğitim anlayışı, Şeriat–Tarikat–Hakikat üçlemesi üzerinden yapılandırılmıştır: Şeriat: Hukuki kurallar ve normlar (yol gösteren mum), Tarikat: Bu kuralların yaşama aktarılması (yolda yürümek), Hakikat: Hak bilincinin vicdanen içselleştirilmesi (hedefe ulaşmak), (Mesnevi, Defter I-III; Usta 1989). Bu aşamalı yapı, insan haklarının sadece bilinmesini değil, ahlaki bir karaktere dönüşmesini hedeflemektedir.

Empati ve Merhamet Eğitimi: Mesnevî'de insan hakları eğitiminin merkezinde empati yer almaktadır. Mevlânâ, hak bilincini soyut normlar üzerinden değil; kıssalar, sembolik anlatılar ve metaforlar aracılığıyla bireyin başkasının acısını kendi canında hissetmesini sağlayacak biçimde sunmaktadır (Mesnevi, Defter II). Bu yöntem, insan haklarını kalıcı bir vicdan refleksi hâline getirmektedir.

Hürriyet ve Özgürleşme: Gerçek hürriyet, Mesnevî’de baskılardan kurtulmak değil; insanın hırs, kin, öfke ve bencillik gibi içsel prangalardan özgürleşmesi olarak tanımlanmaktadır. “Nefsinin esiri olan, gerçekte hür değildir” (Mesnevi, Defter I). Bu içsel özgürleşme, başkasının özgürlük alanına saygı duymanın ve hak ihlalinin uzak durmanın ön koşulu olarak görülmektedir.

Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî’nin Mesnevî-i Şerîf”i ile Modern İnsan Hakları Anlayışı Arasındaki İlişki

Yasal Zorunluluktan Vicdani Sorumluluğa: Modern insan hakları sistemi hakları çoğunlukla yasal yaptırım ve dışsal zorunluluk üzerinden korurken; Mesnevî bu hakları bireyin içsel sorumluluğu, vicdani borcu ve hatta bir “hizmet ibadeti” hâline dönüştürmektedir (Mesnevi, Defter I-II). Bu yaklaşım, hukukun ulaşamadığı alanlarda vicdanın devreye girmesini sağlar.

Önleyici ve Koruyucu Model: Modern sistemler çoğunlukla ihlal sonrası devreye giren cezalandırıcı bir yapıya sahiptir. Mevlânâ’nın sunduğu model ise insanı sevgi, edep ve merhamet üzerinden eğiterek hak ihlalinin henüz niyet aşamasında ortadan kaldırmayı hedefleyen önleyici bir manevi hukuk anlayışıdır (Mesnevi, Defter I).

Evrensellik ve Kapsayıcılık: Mevlânâ’nın “Gel, ne olursan ol, yine gel” çağrısı ve pergel metaforu, modern insan haklarının evrensellik ve kapsayıcılık ilkeleriyle doğrudan örtüşmektedir (Mesnevi, Defter I). Bu anlayış, insanı tüm ikincil kimliklerinden bağımsız olarak salt insan olması nedeniyle değerli kabul etmektedir.

Beden ve Ruh Tamamlayıcılığı: Modern hukuk metinleri ile Mesnevî arasındaki ilişki, “şekil-öz” ve “yasa-vicdan” diyalektiği çerçevesinde sentezlenmektedir. Modern eğitim “bilinçli vatandaş” hedeflerken; Mesnevî “adil, merhametli ve insanlaşmış bireyi” hedeflemekte; bu iki yaklaşım birlikte ele alındığında sürdürülebilir bir insan hakları düzeni ortaya çıkmaktadır (Mesnevi, Defter I-III).

Sonuç

Bu çalışma, XIII. yüzyıl İslam tasavvufunun zirve eserlerinden biri olan Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin Mesnevî-i Ma'nevî'sini, modern insan hakları normları ve insan hakları eğitimi perspektifi çerçevesinde ele alarak; kadim irfan ile çağdaş hukuk felsefesi arasında güçlü ve tamamlayıcı bir ilişki ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan analizler, Mevlânâ'nın insan anlayışının, modern insan hakları düşüncesiyle çelişmediğini; aksine onu ahlaki, ontolojik ve pedagojik açıdan derinleştiren bir zemin sunduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu ilk temel sonuç, modern insan haklarının merkezinde yer alan “doğuştan gelen onur” (inherent dignity) ilkesinin, Mevlânâ'nın düşünce dünyasında insanın “ilahi bir nefha” taşıması gerçeğine dayanan ontolojik bir temelle karşılık bulduğudur. Mevlânâ, insanı yalnızca hakların hukuki öznesi olarak değil; “eşref-i mahlûkat” sıfatıyla varlık hiyerarşisinin merkezinde konumlandırmaktadır. Bu bağlamda Mesnevî'de sıkça vurgulanan “gönül hakkı” ve “gönül dokunulmazlığı”, modern hukukun kötü muamele yasağını aşarak, insan onurunu hem bedensel hem de manevi bütünlüğü kapsayacak şekilde koruyan güçlü bir vicdani çerçeve sunmaktadır.

Çalışmanın ikinci önemli sonucu, Mevlânâ'nın insan hakları eğitimine ilişkin yaklaşımının, modern pedagojik modellerden farklı olarak bilgi aktarımı yerine karakter inşasını merkeze alan özgün bir paradigma ortaya koymasıdır. Modern eğitim sistemleri bireye çoğunlukla kendi haklarını talep etmeyi öğretirken; Mesnevî pedagojisi, bireyin öncelikle başkasının hakkını gözetmesini, nefsinin terbiye etmesini ve hak ihlalini henüz niyet aşamasında engellemesini hedeflemektedir. Kıssalar ve metaforlar üzerinden yürütülen bu anlatı pedagojisi, soyut hukuk kurallarının bireyin vicdanında içselleşmesini sağlayarak empati, merhamet ve özdenetim temelli kalıcı bir insan hakları bilinci oluşturmaktadır.

Araştırmanın üçüncü temel bulgusu, Mevlânâ'nın insan anlayışı ile modern insan hakları sözleşmeleri arasında “şekil-öz” ve “yasa- vicdan” ekseninde kurulabilecek tamamlayıcı bir ilişkinin varlığıdır. Modern hukuk sistemleri, hakların korunması için gerekli olan yasal ve kurumsal çerçeveyi sağlarken; Mevlânâ'nın tasavvufi ahlakı, bu çerçeveyi anlamlandıran ahlaki motivasyonu ve içsel sorumluluk bilincini inşa etmektedir. Bu yönüyle Mevlânâ'nın sunduğu model, ihlal sonrası cezalandırmaya odaklanan modern sistemin eksik kalan yönünü, ihlal öncesi önleyici ve koruyucu bir manevi hukuk anlayışıyla tamamlamaktadır.

Son olarak çalışma, Mevlânâ'nın “pergel metaforu” ve “ne olursan ol yine gel” çağrısı aracılığıyla, modern insan haklarının evrensellik ve kapsayıcılık ilkelerini yüzyıllar öncesinden dile getirdiğini ortaya koymuştur. Mesnevî örneği, insan hakları eğitiminin yerel ve kültürel değerlerle çatışmak zorunda olmadığını; aksine bu değerlerden beslenerek toplumsal kabul ve sürdürülebilirlik kazanabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda Mevlânâ, yerelden evrensele uzanan adalet, merhamet ve insan onuru temelli bir insan hakları anlayışının güçlü bir temsilcisi olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde bu çalışma, Mesnevî-i Ma'nevî'nin modern insan hakları ve insan hakları eğitimi alanında tarihsel, kültürel ve ahlaki bir referans kaynağı olarak yeniden okunabileceğini ortaya koymaktadır. Mevlânâ'nın düşüncesi, modern insan hakları anlayışını hukuki düzlemde değil; vicdan, ahlak ve insanlaşma düzleminde tamamlayan bir perspektif sunmakta; bu yönüyle çağdaş insan hakları eğitimi tartışmalarına özgün ve kalıcı katkılar sağlamaktadır.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin Mesnevî-i Şerîf'inde yer alan insan hakları

ve insan hakları eğitimi anlayışının çağdaş eğitim uygulamalarına ve akademik çalışmalara katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. İnsan hakları eğitimi programlarında, evrensel insan hakları metinleri ile Mesnevî temelli değer ve ahlak unsurlarına yer verilmelidir. Mevlânâ'nın nefis terbiyesi ve öz-denetim anlayışı pedagojik bir araç olarak kullanılabilir.

2. Eğitim fakültelerinde verilen insan hakları, değerler eğitimi ve etik derslerinde Mevlânâ'nın insan anlayışına yer verilerek öğretmen adaylarının kültürel ve manevi temelli bir insan hakları perspektifi geliştirmeleri sağlanmalıdır.

3. Okullarda yürütülen insan hakları ve demokrasi eğitimi etkinlikleri, Mevlânâ'nın önleyici ve koruyucu insan hakları anlayışı çerçevesinde yeniden yapılandırılmalı ve sınıf içi etkinliklerde, tartışma, drama ve değer çözümlene etkinliklerine yer verilmelidir.

4. Gelecek araştırmalarda, Mesnevî'de yer alan insan hakları temalı kıssaların deneysel ve yarı deneysel çalışmalar yoluyla öğrencilerin tutum ve davranışları üzerindeki etkisi incelenebilir.

5. İnsan hakları bilincinin toplum genelinde yaygınlaştırılması amacıyla, Mevlânâ'nın evrensel mesajlarını merkeze alan sivil toplum ve yaygın eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Kaynakça

Ahmad, S., & Fatima, M. (2025). The concept of human dignity in the Qur'an: An Islamic perspective on universal values. *International Journal of the Universe and Humanity in Islamic Vision and Perspective*, 2(1), 1-12.

Al-Asmari, K. (2021). Protecting Human Dignity in the Sunnah. *Islamic Sciences Journal*, 12(4), 1-28.

Arslanoğlu, İ. (2000). Mevlânâ'nın aşk ve insna felsefesi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 16, 1-22.

Atasever, A. N. (2024). Varoluşçu psikoterapi ve Mevlâna Celaleddin-i Rumi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(1), s. 100-124.

Autiero, A. (2020). Human Dignity in an Ethical Sense: Basic Considerations. *Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society*, 6(1), s. 9-21.

Aydoğan-Kaymaz, A., & Akoğlu, E. (2024). Poetic limits of AI: a study on the visual representation of Mevlana's works. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*, 5(Special Issue: Mevlana's Philosophy and Art), 51-61.

Bektaş, Ö. (2023). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi: niçin ve nasıl? R. Turan içinde, *Öğretmen adayları ve öğretmen için insna hakları ve demokrasi eğitimi* (s. 103-124). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin , H. (2019). *Mevlana'da ahlak eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dağlı, H. (2020). Mevlana Celaleddin Rumi ve Yunus Emre'de "insan sevgisi" ve "hoşgörü" üzerine bir araştırma. *Takvi-i Vekayi*, 8(2), s. 158-165.

Devecioğlu, M. (2014). *Mevlânâ'nın eğitimde insan yetiştirme ve disiplin anlayışına yönelik bir araştırma:Okul*

yöneticileri ve öğretmen görüşleri. Gaziantep: Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Donnelly, J. (2013). *Universal human rights in theory and practice*. Cornell University Press.

Emmert, S., & Eur, L. M. (2010). Education in terms of human rights. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 12, s. 346-361.

Ergül, E. (2024). Konfüçyüs ve Mevlana'da iyi yönetim. *Ombudsman Akademik*, 19, 11-54.

Ertuğrul, M. (2024). Güzel ahlakı önemseyen bir tasavvuf anlayışı:Mahmud Sami Ramazanoğlu (1892-1984) Örneği. *Sufiyye*,16, s. 85-120.

Güler, E. T. (2024). Sufi ethics and Hasan b. Ali. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(1), s. 282-292.

Kara, C. (2017). İnsan hakları. İnsan hakları ve demokrasi eğitimi: niçin ve nasıl? R. Turan içinde, *Öğretmen adayları ve öğretmen için insna hakları ve demokrasi eğitimi* (s. 45-76). Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, S. (2023). Allah-insan ilişkisi bağlamında insan hakları. *Kader*,21(2), 687-712.

Konyevi, M. (2014). İslami hayat için temel esaslar, akaid-fıkıh-siyer tasavvuf-aile fetva. Konya: Reyhani Yayınları

Kurt, H. (2011). Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî ve Bediüzzaman Said Nursî'ye göre insanın değeri. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25(25), 65-95.

Merry, S., E. (2006). Human rights and transnational culture: Regulating gender violence through global law. *Osgoode Hall LJ*, 44, 53.

Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî. (2015). *Mesnevî-i ma'nevî* (Çevr. Derya Örs, & Hicabi Kırılancı). Türkiye Yazma Eserleri Kurumu Başkanlığı Yayınları

Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Trentham Books Ltd.

Özerdem, H. (2019). *Mesnevî'de özgürlük tasavvuru ve etkileri*. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özyurt, C. (2023). İrfan, erdem ve eylemin şiiri: Mehmet Akif Ersoy. (Ed.D. F. Biçer & Y. Öz. İnsan ve idari bilimlerde ileri ve çağdaş çalışmalar 1(ss. 245-271). İzmir: Duvar yayınları

Selvi, D. (2001). *Kaynaklarıyla tasavvuf*. İstanbul:Semerkant Yayınları

Şen, A. (2021). İnsan hakları, çocuk hakları ve insan hakları eğitimi. *Anadolu Journal of Education Sciences International*, 11(1), 462-482.

Taş, H., & Kıroğlu, K. (2019). The effect of Mesnevî supported values education on the attitudes of 4th grade students in primary school. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 209-254.

TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tosun, M., & Erdoğan, Ş. (2014). Mevlana Çevirilerinde Sembollerin Önemi: “Ney” ve “Gel” Örneğinde Mesnevî'nin Evrensel Hoşgörü Çağrısı. *Journal of Academic Inquiries*, 8(1), 347-362.

Unicef. (2026, 01 25). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. unicef.org/turkiye: <https://www.unicef.org/turkiye/> adresinden alındı

United Nations. (1948, 12 10). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (Universal Declaration of Human Rights)*. United

Nations: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> adresinden alındı

UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our collective commitments*. Paris: UNESCO.

Usta, M. (1989). *Mesnevi'de Mevlânâ'nın eğitim anlayışı*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BÖLÜM 2

MILITARY ORGANIZATION AMONG THE TURKS: HISTORICAL CONTINUITY, TRANSFORMATION, AND INSTITUTIONAL STRUCTURE

İBRAHİM ÖZCANLI¹

Introduction

In order to understand present day Turkish military institutions and the historical meanings attached to them, it is necessary to evaluate the structural changes experienced by the Turkish army across different periods within a framework of historical continuity. Some concepts, practices and institutional habits observed in later Turkish states have roots in earlier political and military traditions (Bozdemir, 1982). For this reason, the history of Turkish military organization is not merely a chronology of wars and armies, but also a history of state formation, command, discipline, social order and institutional adaptation.

The idea of state and organization among the Turks developed from early periods onward. Political structures

¹Çukurova University, Department of Atatürk's Principles and Revolutionary History, Adana, Türkiye, Orcid: 0000-0002-3146-6167

established in the Central Asian steppes required strong military mechanisms to control broad geographical spaces, protect mobile populations and maintain superiority against rival powers. As Turks migrated beyond Central Asia, they carried their political and military experience to new regions and adapted this experience to different social, economic and religious environments (Erkoç, 2008).

In the Turkish state tradition, rulership was closely associated with justice, order and the protection of society. Especially after the adoption of Islam, concepts such as gaza and jihad added new ideological meanings to military activity (İnan, 1976; Itzkowitz, 2008). Nevertheless, it would be methodologically inadequate to explain Turkish military history only through religious motivation. Military organization was also shaped by geography, mobility, economic resources, political legitimacy, tribal relations, technology and the administrative needs of the state.

One of the most persistent themes in Turkish military history is the relationship between the army and society. The idea of an army-nation or army-state tradition is often associated with the steppe environment, where the distinction between warrior and ordinary member of society was less rigid than in many sedentary civilizations (Ögel, 1978; Güler et al., 2001). This pattern later changed as standing forces, palace troops, provincial soldiers, professional units and fiscal-military institutions developed, yet the social value attached to military service continued to be an important element of political culture.

The purpose of this chapter is to evaluate both the periodic ruptures and the institutional continuities in Turkish military organization. The study respectively discusses pre-Islamic Turkish military structure, the transformation in Turkish-Islamic states, the Seljuk military system, and the classical and modernization-period military organization of the Ottoman Empire. The focus is not on describing every campaign, but on explaining how military

institutions were structured, how they functioned and how they changed over time.

This study is not an independent military history monograph that examines all periods of Turkish military organization in detail. Instead, it aims to identify recurring institutional elements across different periods and to explain how these elements changed in various political and cultural contexts. This approach makes it possible to compare the steppe military order, Turkish-Islamic state institutions, Seljuk military-administrative practices and Ottoman military transformation within a single analytical framework.

The chapter follows a chronological and thematic order. The pre-Islamic section focuses on steppe military culture, the cavalry-centered structure, the decimal system, command hierarchy, weapons and tactics. The post-Islamic section examines institutional interaction with Islamic state traditions. The Seljuk section highlights the ghulam, hassa and iqta systems as well as the administrative role of the divan al-arz. The Ottoman section evaluates the classical army, provincial forces, navy, firearms and modernization reforms.

Pre-Islamic Turkish Military Organization

Steppe Military Culture and the Army-Nation Understanding

Pre-Islamic Turkish history constitutes one of the common historical grounds of Turkish communities living in different geographies today. The histories of the Saka/Scythians, Huns, Tabgach, Gokturks, Uyghurs, Turgesh, Kyrgyz, Avars, Khazars, Pechenegs, Kipchaks and Bulgars represent a shared early background for several later Turkish political traditions (Çandarlıoğlu, 2003). These communities did not have identical institutions; however, they shared certain steppe features such as mobility, mounted warfare, clan and tribal organization, and the need to maintain military readiness.

Because of its climate, wide distances and mobile lifestyle, the steppe geography required rapid communication, mounted mobility, disciplined command and the ability to assemble quickly in times of war. For this reason, military organization in the steppe cannot be interpreted only as a wartime institution. It was also part of everyday life, economic production, migration, diplomacy and political authority. The protection of herds, pastures, routes and settlements required a social structure in which military skills were widely distributed.

The military character of early Turkish societies has often been explained through the concept of the army-nation. This concept should not be understood as meaning that every individual was permanently a soldier in the modern sense. Rather, it indicates that military readiness, horsemanship, archery and participation in collective defense were widespread social expectations. In this context, the difference between the warrior and the ordinary member of society was relatively flexible when compared with many sedentary societies (Kafesoğlu, 1998).

The basic components of armies among steppe Turkic peoples may be summarized as continuity, cavalry-centeredness, discipline, social integration and tactical flexibility. Recent studies on steppe Turkic armies emphasize that mounted mobility was not merely a technical advantage but a broader social and military system (Akcan, 2021). In this system, training began early, weapons were closely connected with daily life, and the organization of people and animals was essential for war-making capacity.

One of the most distinctive features of the early Turkish army was its cavalry-based organization. The ability of mounted units to move rapidly transformed warfare in the vast steppe zones into a form of struggle that included reconnaissance, raids, encirclement, maneuver and withdrawal, rather than only direct frontal clashes. This form of war required highly trained riders, strong

communication between units and commanders who could maintain cohesion during rapid movement (Nogayeva et al., 2017).

The Decimal System and Command Hierarchy from the Huns to the Gokturks

In Turkish historiography, the military organization associated with Mete Khan is generally evaluated as one of the earliest and most influential examples of a regular steppe army organized around a decimal command structure (Kafesoğlu, 1964). This formulation is more appropriate than absolute claims about the “oldest regular army in world history,” because the concept of regularity may vary according to the source, period and comparative framework used by historians.

Information that the army and society were organized according to a decimal system in the Hun period is among the basic narratives of Turkish military history. In this system, units were arranged in groups of ten, one hundred, one thousand and ten thousand. The largest unit was the *tumen*, and the commander of this unit was called the *tumenbasi*. The system also included intermediate ranks and commanders, which helped standardize control over large mounted forces (Köymen, 1988).

The decimal structure was significant not only because it classified soldiers numerically, but also because it created a disciplined chain of command. In a mobile army, the ability to divide forces, send reconnaissance units, arrange wings, withdraw in order and regroup quickly depended on clear command categories. The decimal structure therefore functioned as a military, administrative and political device that connected the ruler, commanders and warrior groups.

The use of the term *su* for the concept of army in the Gokturk inscriptions indicates that military organization occupied a central place both in language and in state structure (Köprülü, 1938). Terms

such as subasi, cabis, er basi, yuz basi and binga basi reflect the existence of a rich military terminology. Linguistic evidence from inscriptions and dictionaries shows that military ranks and task names were not random expressions but indicators of institutional order (Caferoğlu, 1972).

Recent studies on military designations and ranks in Old Turkic sources further strengthen this point. They show that military terminology should be read together with organization, task distribution, command hierarchy, war technique and social status (Durmuş, 2024; Kızıldağ, 2025). Such evidence is valuable because it prevents the history of the early Turkish army from being written only through external observations and allows internal terminology to be included in the analysis.

Weapons, Equipment and Battle Tactics

In pre-Islamic Turkish military culture, the horse, bow, arrow, sword, spear, lance, shield, armor and helmet occupied important places. Composite bows and whistling arrows carried both technical and psychological significance on the battlefield. The skill of Turkish cavalry in shooting arrows while riding at speed was one of the most important elements of steppe warfare. This skill required physical training, technical knowledge and a cultural environment in which riding and archery were practiced continuously.

Turkish and steppe armies used mobility as a strategic advantage. The battlefield was not limited to a fixed line of combat; it included movement, deception, pursuit and withdrawal. Among common tactics, feigned retreat, ambush and encirclement held a significant place. In the literature, these tactics are sometimes referred to as the Turan tactic or crescent tactic. The withdrawal of central forces after a brief engagement and the subsequent encirclement of the enemy by the wings created a form of psychological and physical pressure on the opponent.

The decimal system and cavalry tactics were used by several steppe and imperial formations, and their diffusion occurred through long-term interaction, migration, warfare and political contact. Therefore, instead of making direct and unsupported statements that one army learned a specific institution from another, it is more accurate to discuss military interaction within the wider Eurasian context.

The example of the Avars is important because it shows the influence of steppe origin military mobility on European political and military history. Avar military organization and war strategies reveal how cavalry power, disciplined command and tactical flexibility could shape relations with neighboring states and empires (Aslan & Kılınc, 2024). The spread of steppe military practices should therefore be understood as a process of adaptation rather than simple copying.

Military technology was also linked to economic and cultural life. The production of bows, arrows, saddles, bridles, armor and metal weapons required craftsmanship and access to materials. The military success of early Turkish societies cannot be explained only through courage or warrior ethos; it also depended on technical knowledge, animal resources, logistics and the ability to mobilize people effectively (Sarı, 2017).

The Relationship between Army, Society and Political Legitimacy

In steppe societies, the close relationship between the army and society cannot be explained only by a warrior tradition. An economy based on animal husbandry, a mobile way of life, intertribal rivalry, the protection of pastures and relations with neighboring powers all made military readiness part of social life. In this framework, the army was not separate from society; it was one of the

main forms through which society organized itself in times of danger and expansion.

From the perspective of political legitimacy, the military success of the khagan or ruler was associated not merely with territorial expansion, but also with protecting society, distributing booty, maintaining internal order and establishing superiority over external threats. A ruler who could not command effectively or protect his people risked losing legitimacy. Therefore, military organization was closely connected with political authority.

The development of the decimal system in military organization was not only a way of classifying the number of soldiers. It standardized the chain of command, accelerated communication and helped units act in a coordinated manner during campaigns. It also made the relationship between ruler and commanders more measurable, because each level of command had defined responsibilities.

Consequently, instead of using generalizations such as “the Turkish army always consisted of cavalry,” it is more accurate to state that cavalry units formed the central element of steppe military culture, while infantry, siege, guard and naval elements gained importance according to period and geography. This distinction is essential for avoiding a static image of Turkish military history.

Table 1. Periodic continuity and transformation in Turkish military organization

Period	Main element	Command/administration	Main characteristic
Pre-Islamic	Cavalry-centered warrior society	Decimal system; subasi; tumenbasi	Mobility, discipline, ambush and encirclement
Turkish-Islamic	Hassa, palace guards, ghulam and provincial forces	Ruler, palace and central state	Synthesis of steppe and Islamic institutions
Seljuks	Ghulam, hassa, iqta and Turkmen/frontier forces	Divan al-arz; beylerbeyi; emirs	Campaign order and fiscal-military organization
Classical Ottomans	Kapikulu forces, timar cavalry, artillery and navy	Sultan, corps, provinces and naval command	Composite imperial army and logistical capacity
Modernizing Ottomans	New regular units, military schools and reform corps	Centralizing state and reform administration	Adaptation to firearms, finance and modern warfare

Source Use in Early Turkish Military History

When writing on early Turkish military history, Chinese annals, Byzantine sources, Islamic geographers, Orkhon and Yenisei inscriptions, archaeological findings and modern historical studies should be evaluated together. It is not methodologically sound to build a general judgment about the whole of Turkish military history on the basis of a single source group. Comparative source use helps distinguish common steppe patterns from institutions specific to a certain state or period.

Different political structures such as the Huns, Gokturks, Avars and Khazars should not be evaluated as if they had exactly the same military pattern. Each must be examined with attention to geography, relations with neighboring states, military technology, political scale and available evidence. Shared steppe characteristics

are important, but they do not eliminate local and chronological differences.

Linguistic evidence is also significant for military names and ranks. Military terms used among the early Turks should not be interpreted merely as a list of concepts; they should also be considered as indicators of organization, task distribution, war technique and social status. In this sense, military terminology is one of the most valuable entry points for understanding institutional structure (Gömeç, 2008).

Turkish Military Organization after the Adoption of Islam

Transformation of Army Structure in Turkish-Islamic States

The contacts of the Turks with the Islamic world created new processes of interaction in military and administrative fields. After the Battle of Talas, relations between the Turks and the Islamic world intensified, and Turkish elements became increasingly active in Abbasid military and administrative structures (Merçil, 1997). However, the adoption of Islam by Turkish communities was a gradual process that developed over a long period and differed according to region, political context and social group.

Among the first Muslim Turkish states, the Volga Bulgars, Karakhanids, Ghaznavids, Tulunids, Ikhshidids, Seljuks, Khwarazmshahs, Ayyubids and Mamluks may be mentioned. The first well-known examples of Turkish-Islamic culture and civilization are generally associated with the Karakhanids because their institutions show the interaction between steppe political culture and Islamic civilization more clearly (Yazıcı, 2005).

During this period, the Turks maintained steppe military traditions on the one hand, while adopting institutions associated with Islamic state organization on the other. Palace guards, hassa troops, the ghulam system, provincial forces and iqta practices may

be cited as examples of this transformation. These institutions show that Turkish military organization did not disappear into Islamic institutions; rather, it adapted old elements to new political and administrative frameworks.

The post-Islamic transformation also changed the ideological language of war. Military activity could now be explained through concepts such as *gaza*, *jihad*, protection of the Muslim community and service to the ruler. At the same time, older steppe values such as loyalty, bravery, mobility and personal allegiance to the ruler continued to exist. The result was not a complete break but an institutional synthesis.

Military Elements among the Karakhanids and Ghaznavids

In the Karakhanids, the army consisted of palace guards, *hassa* troops, forces of dynasty members and governors, and the military power of Turkish tribes dependent on the state (Genç, 2002). This structure both continued the traditional Turkish military understanding and gradually adapted to the needs of a more settled and bureaucratic state. Tribal forces remained important, but the ruler also needed more permanent and controllable military elements.

In the Ghaznavids, the army had a more composite structure formed by different ethnic elements. Ghulam soldiers, provincial troops and volunteers were important components of this structure (İslamiyet Sonrası Türk Devletlerinde Kültür ve Medeniyet, 2019). The paid and multi-ethnic composition of the Ghaznavid army should be considered in relation to both the expansionist policy of the state and the need to govern diverse territories. Such a structure offered flexibility but also required strong central control.

The ghulam system became one of the most important institutions of Islamic and Turkish-Islamic military organization. It was based on the training of young slaves or captives for various

state services, especially military service. This system produced soldiers and commanders who were directly connected to the ruler, which could strengthen central authority. At the same time, it created a specialized military elite with its own corporate interests (Pipes, 1981).

Weapon technology and military craftsmanship maintained their significance in Turkish-Islamic states. Mineral resources, weapon production, the use of bow and arrow, armor technologies and later siege equipment were among the main factors that shaped military power. The army was therefore not only a group of warriors; it was also connected with production, supply, taxation, administration and technical expertise.

Continuity and Innovation in Turkish-Islamic Military Culture

The most striking aspect of Turkish military organization after the adoption of Islam is that old steppe traditions did not disappear entirely. They continued to exist together with new religious, administrative and fiscal institutions. Mounted units, command hierarchy and the ability to organize rapid movement remained important, while palace-centered professional forces and more regular administrative structures gained strength.

This transformation was closely related to the strengthening of central authority in Turkish-Islamic states. *Hassa* and *ghulam* units attached to the palace emerged as professional military forces directly controlled by the ruler. By contrast, *Turkmen* and tribal forces had a more flexible character, especially in frontier zones and in periods of expansion. The balance between these elements varied from state to state.

The examples of the *Karakhanids* and *Ghaznavids* show that the Turkish-Islamic military structure did not develop along a single line. In the *Karakhanids*, tribal forces and traditional elements were more visible, whereas in the *Ghaznavids* soldiers from different

ethnic origins and palace-centered professional units became more prominent. These differences were related to geography, political scale, fiscal capacity and administrative traditions.

In this period, the idea of the army as a social institution continued, but it was increasingly shaped by state bureaucracy. Military service could be linked to salary, land revenue, palace training, frontier activity or tribal obligation. This variety shows that Turkish military organization became more complex after Islam and that the earlier steppe model was transformed rather than abandoned.

For this reason, instead of presenting a single model under the heading of “the post-Islamic Turkish army,” each state should be evaluated comparatively in terms of political geography, economic resources and administrative style. Such a comparative view makes it possible to understand why similar terms and institutions could function differently in different states.

Military Organization in the Seljuk States

Ghulam, Hassa and Iqta Systems in the Great Seljuks

The Great Seljuk State developed a strong military-administrative model that combined the old Turkish state tradition with Islamic institutions. With the Seljuks becoming the dominant power in the Islamic world, an important turning point occurred in both Turkish history and the history of Islamic civilization. The Seljuks transferred many military and administrative practices to later Turkish and Islamic states (Alptekin, n.d.).

The Great Seljuk army generally consisted of palace ghulams, hassa troops, provincial or iqta soldiers, Turkmen forces and auxiliary troops from dependent states (Göksu, 2008). The ghulam system provided soldiers and commanders connected with the central authority. Hassa troops formed an important core of the

ruler's military power. Turkmen forces contributed especially through mobility, raiding capacity and frontier activity.

The iqta system was an important institution that combined military and fiscal functions. By assigning certain revenue sources to military personnel, the state ensured the continuity of military power and reduced the immediate fiscal burden on the central treasury. The iqta holder was responsible for raising and maintaining soldiers, which connected provincial resources with military service.

The success of the Great Seljuk army was not related only to the number of soldiers, but also to the processes of pre-campaign assembly, inspection and movement order. Campaign organization required gathering forces from different regions, inspecting equipment and numbers, determining routes, arranging supply and establishing command coordination (Yenidoğan, 2021). These activities show the administrative dimension of Seljuk military power.

The Seljuk model is important because it created a bridge between earlier steppe traditions and later Ottoman fiscal-military institutions. The combination of mounted forces, professional palace units, provincial revenue assignments and frontier elements produced a flexible yet hierarchical army. This flexibility was a major advantage in the wide and diverse geography of the Seljuk world.

Army, Administration and Hierarchy in the Seljuks of Rum

The Seljuk State of Rum emerged through the organization of Turkmen masses who came to Anatolia after the victory of Manzikert. In the political and military conditions of Anatolia, it developed a distinctive military structure (Göksu, 2008). This structure was shaped by the heritage of the Great Seljuks, the presence of Turkmen groups, relations with Byzantium, the Crusades and the changing frontier environment of Anatolia.

In the Seljuk army of Rum, ghulams and iqta soldiers were prominent among the standing forces, while paid soldiers, troops of dependent states, Turkmen and frontier forces, and volunteers were counted among the auxiliary forces. This classification shows that the Seljuk army was not a single homogeneous body. It was a composite organization that combined different legal, fiscal and social bases of military service.

The divan al-arz was an important administrative institution responsible for the registration, dispatch, organization and inspection of the army. The duties of the emir-i arz in campaign preparations, troop arrangement and the movement plan of the army show that military organization was integrated with bureaucratic procedures. The existence of such an office demonstrates that military power depended on record keeping, inspection and administrative planning.

In the Seljuks of Rum, the office of beylerbeyi was one of the highest military-administrative positions of the army organization. The beylerbeyi was not merely a battlefield commander, but also a figure connected with state protocol, provincial administration and construction activities (Çelik, 2022). This office illustrates the close relationship between command, administration and political hierarchy in the Seljuk state.

The command hierarchy included offices such as malik al-umara or beylerbeyi, emir, serlesker or subasi, ellibasi and kutval. This hierarchy reflects the connection between military organization, central administration, provincial governance and campaign organization. It also shows that Seljuk military administration cannot be understood only through the battlefield; it must be examined together with the general state structure.

Campaigns, Logistics and Frontier Forces in the Seljuk Army

In the success of Seljuk military power, campaign planning was as important as human resources. Controlling vast geographies required organizational capacity for gathering, inspecting and arranging soldiers from different regions. This capacity depended on the cooperation of central officials, provincial authorities, commanders, iqta holders and tribal leaders.

The iqta system was not merely the allocation of income to soldiers; it was also an instrument that established a military-fiscal link between the provinces and the center. In return for assigned revenue, the iqta holder raised soldiers and joined the army with them during campaigns. This arrangement helped maintain a cavalry force without requiring the state to pay every soldier directly from the central treasury.

Frontier forces and Turkmens played an important role in both defense and raiding activities in border regions. Frontier zones complemented the central army and also contributed to the political and cultural transformation of Anatolia. The role of these forces should not be reduced to irregular raiding; they were part of a wider frontier system that linked settlement, defense, expansion and political authority.

Logistics was a decisive factor in Seljuk campaigns. Food, fodder, animals, roads, seasonal conditions and supply routes determined the effectiveness of military movement. A mobile army could not function without careful planning of resources. For this reason, the study of Seljuk military history must include not only ranks and units, but also the administrative capacity that made campaigns possible.

The Seljuk experience demonstrates that Turkish military organization had become a sophisticated structure by the medieval period. It combined military service, land revenue, palace training,

frontier mobility, bureaucratic inspection and political hierarchy. This combination later influenced several Turkish and Islamic states, including the Ottoman Empire.

Military Organization in the Ottoman Empire

The Classical Ottoman Army

In the foundation period, the Ottoman army was primarily organized on the basis of land forces. From the reign of Orhan Bey onward, naval elements also began to develop. Ottoman military organization is generally examined under the headings of land forces, naval forces and, in the late period, air units (Ünal, 2011). This broad classification shows that the Ottoman army gradually became a complex imperial military institution.

Ottoman forces may be evaluated under three main categories: kapikulu forces, provincial forces and naval forces (Uzunçarşılı, 2024). Kapikulu soldiers were centrally paid forces of the sultan and included the Janissaries, the armorers, the artillery corps and the kapikulu cavalry. Provincial forces included timar-holding cavalymen, *yaya* and *musellem* troops, frontier units and other local military elements. The navy became increasingly important as the empire expanded into coastal and maritime zones.

The success of the Ottoman army during the expansion period was linked not only to military discipline, but also to campaign organization, logistics, management of fiscal resources, the timar system and the capacity to adapt to technology. The timar system in particular created a connection between provincial land revenue and cavalry service, resembling earlier fiscal-military arrangements while developing in a specific Ottoman form.

The classical Ottoman army was composite. It included central professional forces, provincial cavalry, auxiliary groups, fortress troops, naval personnel and artillery specialists. This

diversity allowed the Ottoman state to operate in different terrains and against different opponents. It also required a sophisticated administrative structure to maintain records, pay salaries, assign timars, organize routes and supply campaigns.

Firearms and artillery became increasingly important in Ottoman military power. The Ottomans did not merely inherit older steppe or Seljuk patterns; they also adapted to gunpowder warfare and siege technology. The combination of cavalry, infantry, artillery and logistics contributed to the effectiveness of the Ottoman army in the classical period.

Institutional Diversity and Logistical Capacity in the Ottoman Army

The power of the classical Ottoman army came from its ability to combine different military components within the same campaign order. While the kapikulu forces formed a central and paid professional core, timar-holding cavalry provided cavalry power connected to provincial revenue arrangements. The navy expanded the military horizon of the state beyond land campaigns, especially in the Mediterranean and the Black Sea.

The timar system established the relationship between military service and land revenues and became one of the basic mechanisms of the Ottoman provincial order. During the age of conquest, this system produced cavalry power without placing a heavy immediate burden on the central treasury. However, economic changes, the increasing importance of firearms and the transformation of provincial administration gradually reduced the military effectiveness of timar cavalry.

Campaign logistics were among the main strengths of the Ottoman military system. The movement of large armies required roads, bridges, depots, transport animals, food, fodder and coordination with local authorities. Ottoman campaigns therefore

depended on a combination of military command and administrative preparation. Without this logistical capacity, the composite structure of the army could not have operated effectively.

The growth of the kapikulu corps, the prolongation of campaigns and the increasing effect of firearms on the battlefield changed the classical military balance over time. The fiscal burden of the central army increased, and the number and quality of military statuses became subject to debate. These developments prepared the ground for reform efforts in the early modern and modern periods.

The Ottoman military system should therefore not be described only as a successful classical model or only as a declining institution. It was a dynamic structure that responded to demographic, fiscal, technological and geopolitical pressures. Its transformation must be evaluated through the interaction between centralization, finance, technology and social change.

Modernization and Military Reforms

From the seventeenth century onward, the need for reform in the Ottoman army became more visible due to fiscal problems, prolonged wars, changes in the provincial order and transformations in European military technology. In this process, new units and reform attempts such as the Nizam-i Cedid, Sekban-i Cedid, the Eskinci corps and the Asakir-i Mansure-i Muhammediye appeared. These reforms reflected the search for a more centralized and disciplined military structure.

Rather than explaining Ottoman military transformation only through the concept of decline, it is more appropriate to evaluate it through multiple factors such as the changing nature of warfare, the growing fiscal burden, and quantitative and qualitative problems within kapikulu and provincial forces. The reform process was also affected by political resistance, financial limitations and the difficulty of replacing long-established institutions.

The kapikulu cavalry and other central corps were affected by changes in military technology and organization. Studies on the sixteenth and seventeenth centuries show that military change within the Ottoman Empire was complex and cannot be reduced to a simple narrative of deterioration (Ünsal, 2023). Institutional transformation was uneven: some units adapted, some lost effectiveness and some became sources of fiscal or political pressure.

Despite the reforms of the late Ottoman period, the effort to establish a centralized and modern regular army remained a long and difficult process. Military schools, new training methods, European-style organization and new command structures gradually changed the army. These developments later influenced the reorganization of military institutions in the Republican period.

Ottoman modernization also shows that Turkish military history includes both continuity and rupture. While older values of discipline, loyalty and service remained important, the institutional structure of the army was reorganized according to new technologies, educational institutions, fiscal arrangements and concepts of state power. This transformation connects Ottoman military history with broader processes of modern state formation.

Comparative Evaluation

Turkish military organization shows a dynamic structure that adapted to changing political, cultural and technological conditions in different periods. In the pre-Islamic period, a cavalry-centered, mobile and socially integrated military tradition came to the fore. The decimal system, command hierarchy, steppe tactics and the close relationship between army and society constituted the basic elements of this tradition.

After the adoption of Islam, Turkish military organization interacted with Islamic state institutions. The ghulam system, hassa troops, provincial forces and fiscal arrangements such as iqta

changed the earlier military structure. However, the steppe heritage did not disappear. Mobility, cavalry, loyalty to the ruler and frontier activity continued to shape military life.

In the Seljuk period, military organization was closely tied to the fiscal and administrative structure of the state through the iqta system and campaign organization. In the Seljuks of Rum, offices such as beylerbeyi, emir-i arz and subasi show that the army was integrated with central and provincial administration. The Seljuk model therefore represents a mature stage in the institutionalization of Turkish military power.

In the Ottomans, the composite structure formed by kapikulu forces, provincial troops and the navy produced a successful military system in the classical period. However, changes in military technology, fiscal crises and the transformation of provincial structures created a need for reform from the seventeenth century onward. This process produced a long modernization experience that continued into the nineteenth and early twentieth centuries.

Comparative Synthesis across Periods

There is no single institutional line that continued directly and unchanged from the pre-Islamic steppe order to the Seljuk and Ottoman military systems. Nevertheless, mobility, discipline, command hierarchy, the close relationship between political authority and military power, and the capacity to adapt to new conditions formed important lines of continuity. These elements were reinterpreted in each period according to the needs of the state.

The Seljuks attempted to balance the steppe heritage with Islamic state tradition through ghulam, iqta and Turkmen forces. The Ottomans developed a more complex military-administrative order influenced by Seljuk, Ilkhanid, Mamluk, Byzantine and Mediterranean experiences. Therefore, continuity in Turkish military

history should be understood as selective adaptation rather than simple repetition.

The comparison also shows that military institutions cannot be separated from economic resources. Steppe armies depended on horses, herds and mobile social organization. Seljuk armies depended on iqta revenues, palace forces and frontier groups. Ottoman armies depended on the timar system, central salaries, taxation, logistics and naval resources. In every period, military capacity was tied to the way the state organized resources.

Another important point is the relationship between military success and political legitimacy. In early Turkish states, the ruler's capacity to command, protect and distribute resources supported his authority. In Seljuk and Ottoman contexts, military command was also tied to bureaucratic office, fiscal assignment and imperial ideology. Thus, the army was not merely an instrument of war; it was a central institution of political order.

This comparison demonstrates that Turkish military organization was shaped not only by military needs but also by economic resources, political legitimacy, social structure and technological change. A balanced interpretation must therefore avoid both romantic generalizations and one-sided narratives of decline. The historical experience is best understood as a continuous process of institutional adaptation (Öztürk, 2005).

Conclusion

Turkish military organization developed through a long historical process extending from the steppe environment of Inner Asia to the imperial structures of the Seljuks and Ottomans. In the earliest periods, cavalry-centered mobility, the decimal system, command hierarchy and the army-society relationship were decisive. These features were not isolated military techniques; they were

connected with social life, political authority and economic conditions.

The adoption of Islam did not eliminate earlier traditions. Instead, it created a new field of synthesis in which steppe military culture interacted with Islamic concepts of rulership, palace-centered forces, professional soldiers and fiscal institutions. The Seljuks institutionalized this synthesis through ghulam, hassa, iqta, Turkmen and auxiliary forces, while the Seljuks of Rum adapted it to the political geography of Anatolia.

The Ottoman Empire inherited earlier military experiences but also developed a distinctive imperial military system. Its classical structure combined central kapikulu forces, provincial cavalry, artillery, fortress troops and naval elements. Over time, fiscal changes, gunpowder warfare, administrative transformation and European military developments made reform necessary. Ottoman modernization was therefore part of the broader transformation of Turkish military institutions.

In conclusion, Turkish military organization should not be interpreted as a single unchanged model. It should be understood as a multilayered historical experience continuously transformed through steppe heritage, Islamic state institutions, the Seljuk military-fiscal order and Ottoman modernization. This perspective allows Turkish military history to be read not only as a story of armies and wars, but also as a history of institutions, resources, legitimacy and adaptation.

References

Akcan, A. (2021). Bozkır Türk kavimlerinde ordunun temel unsurları [Basic elements of the army among steppe Turkic peoples]. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 7(4), 711-726. Doi: 10.21551/jhf.1027116

Alptekin, C. (1990). Selçuklu Devletinin askerî teşkilâtının Eyyübî Devleti askerî teşkilâtına tesiri [The influence of the Seljuk military organization on the Ayyubid military organization]. *Belleten*, 54(209), 117-120. Doi: 10.37879/belleten.1990.117

Aslan, C., & Kılınç, A. (2024). Avarlar'da ordu teşkilatı ve savaş stratejileri [Military organization and war strategies among the Avars]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 48, 315-338. Doi: 10.61904/sbe.1416796

Bozdemir, M. (1982). Türk ordusunun tarihsel kaynakları [Historical sources of the Turkish army]. Ankara: S.B.F. Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi.

Caferoğlu, A. (1972). *Divanü Lûgat-it-Türk dizini* [Index of Divanu Lugat-it-Turk]. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Çandarlıoğlu, G. (2003). *İslam öncesi Türk tarihi ve kültürü* [Pre-Islamic Turkish history and culture]. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Çelik, R. İ. (2022). Türkiye Selçuklu Devleti'nde askerî ve idari bir makam: Beylerbeyliği [A military and administrative office in the Seljuk State of Rum: Beylerbeyi]. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 205-218. Doi: 10.31592/aeusbed.1030945

Durmuş, E. (2024). Eski Türklerde askerî adlandırmalar [Military designations among the early Turks]. *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 1-14. Doi: 10.53718/gttad.1388813

Erkoç, H. İ. (2008). Eski Türklerde devlet teşkilâtı (Gök Türk dönemi) [State organization among the early Turks: The Gokturk period] (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara.

Genç, R. (2002). Karahanlı devlet teşkilatı [State organization of the Karakhanids]. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Göksu, E. (2008). Türkiye Selçuklularında ordu [The army in the Seljuks of Rum] (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University, Institute of Social Sciences, Ankara.

Gömeç, S. Y. (2008). Eski Türk ordusunun genel mahiyeti [General character of the early Turkish army]. *Orkun Dergisi*, 130.

Güler, A., Akgül, S., & Şimşek, A. (2001). Türklük bilgisi [Knowledge of Turkishness]. Ankara: Tamga Yayıncılık.

İnan, A. (1976). Eski Türk dini tarihi [History of early Turkish religion]. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

İslamiyet sonrası Türk devletlerinde kültür ve medeniyet [Culture and civilization in Turkish states after Islam]. (2019). Retrieved May 21, 2026, from <https://egitim.turkegitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2019/03/islamiyet-sonrasi-w.pdf>

Itzkowitz, N. (2008). Osmanlı İmparatorluğu ve İslamî gelenek [The Ottoman Empire and Islamic tradition] (İ. Özel, Trans.). İstanbul: Şule Yayınları.

Kafesoğlu, İ. (1964). Türk ordusu [The Turkish army]. *Türk Kültürü*, 2(22), 10.

Kafesoğlu, İ. (1998). Türk millî kültürü [Turkish national culture]. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Kızıldağ, S. H. (2025). Eski Türk yazıtlarında bulunan askerî rütbeler [Military ranks in Old Turkic inscriptions]. *Karadeniz Araştırmaları*, 22(86), 514-532. Doi: 10.56694/karadearas.1584799

Köprülü, F. (1938). Ortazaman Türk hukuki müesseseleri [Medieval Turkish legal institutions]. *Belleten*, 2(5-6), 46.

Köymen, M. A. (1988). Selçuklu ordusu [The Seljuk army]. *Belleten*, 52(202), 91-99.

Merçil, E. (1997). Müslüman-Türk devletleri tarihi [History of Muslim-Turkish states]. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Nogayeva, R. A., Kaiyrken, T., & Ilyassova, Z. (2017). Eski Türklerin askerî gelenekleri: Türk askerlerinin Doğu ve Batı Asya'da oynadığı roller [Military traditions of the early Turks: Roles of Turkish soldiers in East and West Asia]. *Bilig*, 81, 165-183.

Ögel, B. (1978). Türk kültür tarihine giriş [Introduction to Turkish cultural history] (Vols. 6-8). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Öztürk, C. (Ed.). (2005). Türk tarihi ve kültürü [Turkish history and culture] (3rd ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Pipes, D. (1981). *Slave soldiers and Islam: The genesis of a military system*. New Haven and London: Yale University Press.

Sarı, İ. (2017). *Büyük Türk medeniyeti [Great Turkish civilization]*. İstanbul: Nokta Kitap.

Ünal, M. (2011). *Osmanlı Devletinde ordu teşkilatı [Military organization in the Ottoman State]* (Course paper). Uşak University, Uşak.

Ünsal, C. (2023). Osmanlı İmparatorluğu'nda askerî değişim ve Kapıkulu süvarileri (16-17. yüzyıl) [Military change and the Kapıkulu cavalry in the Ottoman Empire, 16th-17th centuries]. *Harp Tarihi Dergisi*, 7, 1-38.

Uzunçarşılı, İ. H. (2024). Osmanlılarda askerî teşkilât [Military organization among the Ottomans]. Türk Tarih Kurumu. Retrieved May 21, 2026, from <https://ttk.gov.tr/osmanlilarda-askeri-teskilat/>

Yazıcı, N. (2005). İlk Müslüman Türk devletleri [The first Muslim Turkish states]. In C. Öztürk (Ed.), Türk tarihi ve kültürü [Turkish history and culture] (pp. 31-56). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yenidoğan, H. (2021). Büyük Selçuklu ordusunda sefer öncesi hazırlıklar: Toplanma, teftiş ve hareket [Pre-campaign preparations in the Great Seljuk army: Assembly, inspection and movement]. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(3), 1418-1434. Doi: 10.21547/jss.856945

BÖLÜM 3

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE MİT: SÖZLÜ VE YAZILI EDEBİYAT BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRME

MEMET KUZEY¹

Giriş

Kültür; bireyin düşünce, inanç ve duygu dünyasında şekillenen, kuşaktan kuşağa aktarılan değerler, normlar, tutumlar ve yaşam pratikleri bütünüdür. Kültür; toplumsal, tarihsel, öğrenilip aktarılması gereken kalıtsal nitelikler taşıyan, işlevsel, birlik içinde çokluk, farklılık, devingen ve değişkendir (Turan, 2019). Bu yönüyle kültür yalnızca sembolik bir anlam evreni değil, aynı zamanda toplumsal sürekliliğin temel kaynağıdır (Ziyatbay, 2024). Kültürün üretkenliğini ve sürekliliğini koruyabilmesi, mensuplarının kendi özgünlüklerinin bilincinde olmalarına ve kültürel kimliklerine güven duymalarına bağlıdır. Nitekim Claude Lévi-Strauss (2013), kültürün varlığını sürdürebilmesi için aktarıcılarının özgünlüklerinden ve farklılıklarından emin olmaları gerektiğini belirtir. Bu durum, kültürel aktarımın yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda kimlik

¹ Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Orcid: 0000-0002-9866-8134

inşası süreci olduğunu gösterir. Bu nedenle kültürün aktarılmasında özellikle öğretim programları önemli bir rol üstlenir.

Geçmişte oluşan kültürel birikim ve bilgi mirasının sistemli biçimde yeni kuşaklara aktarılmasını sağlayan önemli araçlardan biri de sözlü ve yazılı edebiyattır. Yazının bulunmadığı toplumlarda bilginin belleğe dayalı olarak ritmik kalıplar ve şiirsel bir üslup aracılığıyla ortak biçimde üretilip kuşaktan kuşağa aktarılmasına dayanan bir anlatım geleneği olan sözlü edebiyat ile; bilginin insan hafızasından çıkarılarak kitap gibi “dış bellek” araçlarına kaydedilmesiyle oluşan ve bireysel özgünlük ile analitik düşüncenin ön plana çıktığı metin temelli yazılı edebiyat aracılığıyla yürütülen bu süreç, toplumsal kimliğin inşasını ve ortak değerler etrafında bütünleşmeyi hedefler. İnsanın “anlam arayışı” ve “değer inşası” bağlamında sözlü ve yazılı edebiyatta insanı maddi ve manevi yönleriyle bir bütün olarak ele alan kültürel bir aktarım alanı oluşturur (Kanca, 2020; Gümüş, 2021). Bu bağlamda mitler sözlü edebiyatın en güçlü anlatılarından biridir.

Sosyal bilimler; insanı, onun toplumsal ilişkilerini ve kültürel süreçlerini inceleyen disiplinler bütünüdür. Psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, felsefe, ekonomi ve antropoloji gibi disiplinler, bu bütünün temel alanlarını oluşturur (Ataman, 2026). Sosyal bilgiler ise bu disiplinlerin kuramsal ve yöntemsel birikimlerinden yararlanarak bireyin toplumsal varoluşunu bilinçli ve sorumlu bir özne olarak gerçekleştirmesini amaçlayan disiplinler arası bir müfredat dersidir. Tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, hukuk ve vatandaşlık bilgisine ilişkin kazanımların öğrenme alanı ve ünite merkezli bütünleştirilmesiyle yapılandırılan derstir. Bu ders, bireyin sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimini geçmiş–bugün–gelecek sürekliliği içerisinde ele alır. Bu ders toplu öğretim anlayışı doğrultusunda yapılandırılmış ve bireyin etkin, bilinçli bir vatandaş olarak

yetiştirilmesini amaçlayan disiplinler arası bir ders olarak tanımlanır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004; MEB, 2005).

Sosyal bilgiler, eğitim aracılığıyla nasıl bir toplum ve vatandaş tasavvur edildiğine ilişkin hem tarihsel hem de analitik bir bakış açısı sunar (Sardoč, 2021; Şimşir & Çetiner, 2021). Barr, Barth, & Shermis (1977)'a göre vatandaşlık yaklaşımı; kültürel sürekliliği önceler. Bu yaklaşım; sosyal bilgiler öğretiminin yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda kültürün, tarihin ve toplumsal belleğin yeniden şekillendirilmesini esas aldığı gösterir.

Sosyal bilgiler öğretiminde kültürel aktarımın sağlanabilmesi amacıyla farklı metin türleri ve çeşitli öğretim materyallerinin kullanılmasını, öğrencilerin toplumsal olguları anlamlandırmalarına katkı sunar; aynı zamanda onların çeşitli beceri ve değerleri kazanmalarını destekleyen önemli pedagojik araçlar olarak değerlendirir (Yetişensoy ve Demir, 2023). Bu bağlamda, ders kitaplarında yer alan metin ve görsel materyallerin de öğrencilerin toplumsal konulara ilişkin farkındalık ve bilinç düzeylerini geliştirmede önemli bir rol üstlendiği belirtilir (Değirmenci, Kuzey ve Yetişensoy, 2019).

Türkiye’de eğitim politikalarının güncel vizyonunu temsil eden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, “kültürel miras”, “toplumsal bellek” ve “millî kimlik” kavramlarını merkeze alarak millî ve manevi değerlerle donanmış, estetik duyarlılığa ve eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmeyi hedefler (MEB, 2024a). Bu modelde vurgulanan kültürel miras, toplumsal bellek ve millî kimlik gibi kavramlar, mitoloji çalışmalarının sunduğu kuramsal çerçeveye önemli ölçüde örtüşür (Yumru, 2025; Özhancı, 2022).

Mitolojik anlatılar, tarihsel bilinç, kültürel kimlik ve toplumsal değerlerin oluşumunu yansıtan anlatı yapıları nedeniyle sosyal bilgiler öğretiminin içerik alanlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda mitler, kimlik inşasını besleyen dinamik anlam kaynakları

olarak değerlendirilebileceği gibi sosyal bilgiler öğretiminde kültürel sürekliliğin anlaşılması ve toplumsal aidiyetin kavranması açısından işlevsel bir içerik alanı sunar (Saraç & Fidan, 2025).

Nitekim mitler yalnızca geçmişe ait anlatılar ya da “eskilerin masalları” olarak görülebilecek pasif metinler değil; kültürel aidiyet, estetik duyarlılık ve vatanseverlik bilinci geliştiren canlı anlam sistemleri olarak değerlendirilir (Davlyatova & Ozoda, 2025). Bununla birlikte mevcut öğretim uygulamalarında mitolojik içeriklerin çoğu zaman sınırlı, yüzeysel ya da tarihsel bağlamından kopuk biçimde ele alındığı görülür (Dündar, Kızılcık, & Kurt, 2022). Bu durum, mitlerin toplumsal bellek, kültürel süreklilik ve millî kimlik oluşumundaki işlevinin eğitim sürecinde yeterince değerlendirilememesi sorununu ortaya koymakta ve mitoloji temelli yaklaşımların sosyal bilgiler öğretiminde daha sistemli biçimde ele alınmasını gerektirir.

Mitler, bu anlamda toplumsal belleğin en duru ve güçlü anlatı biçimlerinden biri olarak öne çıkar (Özhancı,2022). Mitlerin “gerçek” ve “kutsal” olarak algılanması, onların yalnızca geçmişe ait anlatılar değil, dünyayı anlamlandırma biçimini şekillendiren temel düşünce kalıpları olduğunu gösterir (Legeza, 2019; Boldisor, 2015). Bu bağlamda Eliade (2016), mitleri insanın varoluşsal anlam arayışını yapılandıran kurucu anlatılar olarak ifade eder. Mitlerin yapısal özelliklerini inceleyen yapısalcı yaklaşım ise özellikle Claude Lévi-Strauss (2013)’un çalışmalarıyla sistematik bir kuramsal çerçeve kazanmıştır. Bu yaklaşıma göre mitler; karşıtlıkları, tekrar eden motifleri, anlatı kalıpları ve karakter rolleri üzerinden belirli bir yapı içinde örgütlenen anlatılardır (Pamukcu, 2024). Bu yönüyle mitlerin eğitim ortamında incelenmesi, öğrencilerin anlatı yapısını çözümleme, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bir öğrenme alanı sunabilir.

İlgili literatür incelendiğinde mitolojik anlatıların eğitim süreçlerinde farklı disiplinler bağlamında ele alındığı görülmektedir. Dikici ve Aytan (2025), Türkçe derslerinde mitolojik metinlerin kullanımı üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada bu metinlerin öğrencilerin temel değerleri fark etmelerine katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrencilerin mitolojik anlatılara ilgi duydukları ve bu metinleri eğlenceli buldukları belirlenmiştir. Güleç (2018) ise mitlerin coğrafya eğitiminde kullanılmasının dersleri daha ilgi çekici ve etkili hale getirebileceğini ortaya koyarak mitolojik anlatıların coğrafya öğretiminde işlevsel bir araç olarak değerlendirilebileceğini göstermiştir. Özkartal (2015), Türk mitolojisi ve destanlarının sanat eğitimindeki yerini ele aldığı çalışmada, bu anlatıların eğitim süreçlerinde kullanılmasının gerekliliğini vurgulayarak öğrencilerin hem bilişsel hem de görsel gelişimlerine katkı sağlayabileceğini ve milli-manevi değerlerin kazandırılmasında önemli bir rol üstlenebileceğini belirtmiştir. Kaplan ve Aydın (2022) ise çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan mitolojik hayvanları inceleyerek bu unsurların nasıl kullanıldığını ve hangi anlamlarla yüklendiğini ortaya koymuş; çocuk edebiyatının hayvan mitleri bakımından zengin bir içerik sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde mitolojik anlatıların sosyal bilgiler öğretimi bağlamında ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Uluslararası literatürde de mitlerin eğitim ve kültür alanındaki işlevine yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Legeza (2019), Mircea Eliade'nin mit anlayışını inceleyerek mitlerin temel özelliklerini ve modern dünyadaki önemini ortaya koymuş; mitlerin din, siyaset, edebiyat ve sanat gibi farklı alanları etkilemeye devam ettiğini belirtmiştir. Lopez Firas, Isidori ve Hadjistephanou Papaellina (2015) Yunan mitolojik anlatılarının çağdaş Olimpik eğitim bağlamında kullanımını ele aldıkları çalışmalarında, mitlerin spor eğitimi aracılığıyla olimpik değerlerin aktarılmasına katkı

sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Goldstein (2003) ise mitlerin öğretmen eğitimindeki pedagojik gücünü inceleyerek mitolojik anlatıların öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki gelişimini destekleyen etkili bir eğitim aracı olduğunu vurgulamaktadır.

Dolayısıyla problem durumu; mitolojinin sosyal bilgiler öğretiminde kültürel miras ve milli kimlik inşası bağlamında nasıl ve hangi kuramsal çerçeveye ele alınması gerektiği sorusunda düşünülmektedir. Mitlerin, öğrencilerin anlam kurma süreçlerine ve değer geliştirme boyutlarına nasıl katkı sağlayabileceği, bu çalışmanın temel problem alanını oluşturmaktadır. Bu durum literatürde mitoloji temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin kuramsal bir boşluğun da bulunduğunu göstermektedir.

Bu kuramsal boşluğu gidermek amacıyla mitoloji, sosyal bilgiler öğretiminde sosyal inşacılık, kültürel bellek kuramı, anlatı temelli öğrenme, değerler eğitimi, eleştirel pedagoji ve çokkültürlü eğitim gibi tamamlayıcı kuramsal çerçeveler üzerinden ele alınabilir. Bu çerçeveler, mitlerin yalnızca kültürel mirasın aktarım aracı değil, aynı zamanda öğrencilerin anlam kurma, kimlik geliştirme ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyen pedagojik araçlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın amacı, mitlerin sosyal bilgiler öğretimindeki rolünü sözlü ve yazılı edebiyat bağlamında değerlendirerek, kültürel aktarım ve değerler eğitimi ekseninde mitoloji temelli bir öğretim yaklaşımının imkânlarını ortaya koymaktır. Mitolojinin bütüncül bir perspektifle sunulması, öğrencinin bilgiyi yalnızca bilişsel düzeyde edinmesini değil; aynı zamanda değer ve anlam boyutuyla içselleştirmesini de desteklemektedir (Nömer, 2025).

Bu doğrultuda çalışma, sosyal bilgiler öğretiminde mitoloji temelli bir yaklaşımın disiplinler arası yapıyı güçlendiren, milli kimlik ve kültürel süreklilik bilincini derinleştiren ve öğrenciyi

anlam dünyası zengin bir özne olarak yetiştirmeyi hedefleyen pedagojik bir imkân sunduğunu temellendirmeyi amaçlamaktadır.

Ayrıca araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin insanı çok boyutlu bir varlık olarak konumlandıran perspektifiyle uyumlu biçimde, mitlerin sosyal bilgiler öğretimindeki yerini kuramsal düzeyde değerlendirmeyi hedeflemektedir. Mitolojinin “bilinmesi gereken” bir kültürel alan olduğu kabulünden hareketle, milli kimliğin kültürel temellerini güçlendirme yolları analiz edilmekte ve mitlerin eğitim programlarına sağlayabileceği kuramsal katkı tartışılmaktadır.

Mit

İnsanın varoluşundan günümüze kadar toplumların kendisini, doğayı ve dünyayı anlamlandırma çabalarını sembolik biçimde yansıtan mitler, farklı kuramsal yaklaşımlar ve disiplinler bakış açıları doğrultusunda çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlamalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Mit, kelimesi masal, öykü anlatımı veya kurgu anlamına gelen Yunanca “mythos” kelimesinden türetilmiştir. İnsan deneyimlerinin kolektif belleğe aktarılması sonucunda ortaya çıkan toplumsal anlatılardır (Vennila, 2018).

Mit, doğa, evren ve toplum kökenlerini açıklamaya çalışan ilk düşünce eylemlerinin en eski anlatılarıdır (Smythe, 2014).

Mit, kültürel inanç ve değerlerin aktarılmasını sağlayan sembolik anlatılardır (Segal, 1978).

Mit, dünyayı anlamlandırmaya çalışan bir düşünce ve anlama modelidir (Frog, 2018).

Mit, geçmişte yaşanıldığına inanılan olayları, kültürel düşünce ve eğitim sistemlerini yansıtan geleneksel anlatılardır (Casadio, 2019).

Mit, bir toplumun dini inançları ve kolektif hafızasıyla ilişkili sembolik anlatılardır (Taş, 2000).

Mitoloji, genellikle kökeni bilinmeyen ve kısmen geleneksel olan, görünüşte gerçek olayları anlatan ve özellikle de dini inançla ilişkilendirilen sembolik anlatılardır. Mitler toplumların kendilerini ve dünyayı anlamlandırma biçimlerinin kültürel anlatılarıdır (Buxton, Smith, & Bolle, 2026).

Mit; milli kültürün temelini oluşturan, milli tefekkür ve psikolojinin ilk kaynağı olan, geçmişten süzülerek geleceği şekillendiren (gelecek geçmişte yazılıdır) ve dünyayı algılayış biçimini modelleyen temel dünya görüşüdür (Bayat, 2017).

Bu tanımlardan hareket ile mit, insanın kendini ve dünyayı anlamlandırma sürecindeki ilk eylem, ilk düşünce, ilk eğitim, ilk hukuk, ilk kavram ve akıl yürütme eylemlerini içerir. Bu nedenle, mit hem sosyal bilimlerin temelini oluşturduğu söylenebilir hem de sosyal bilgiler dersi kapsamında bağlantılı olarak ele alınması gereken önemli bir konu olduğu ifade edilebilir.

Mitlerin İşlevsel Boyutu

Mit terimi, etimolojik olarak Yunanca *mythos* (söz, anlatı) kelimesine dayanır ve 18. yüzyıldan itibaren modern düşünce içinde bilimsel bir kavram olarak sistematik biçimde ele alınır. Antropolojik mit teorileri kültürü; psikolojik mit teorileri zihin ve bilinç süreçlerini; sosyolojik mit teorileri ise toplumsal yapı ve düzeni merkezine alarak mitin işlevini açıklamaya çalışır. Mit, kendine özgü bağımsız bir disiplin olmasa da insanın kendisini ve çevresini anlamlandırma çabasında temel bir olgu olarak değerlendirilir (Bayat, 2018).

Mitolojinin tarihi, insanlık tarihi kadar eskidir. İnsan, varoluşundan itibaren doğa olaylarını, yaşam ve ölüm gerçeğini, evrenin düzenini ve kendi ontolojik konumunu anlamlandırma

ihtiyacı duymuştur. Mitler, duyguları, düşünceleri, inançları ve toplumsal pratikleri kolektif bir yaşam biçimine dönüştürerek kültürel mirasın sürekliliğini sağlamış ve insan davranışlarına model oluşturan paradigmatik örüntüler sunmuştur (Alizade, 2013; Kaynak, 2012).

Yapısalcı yaklaşım, miti bir dil gibi işleyen bir sistem olarak değerlendirir; mitin anlamı, onu oluşturan en küçük birimlerin (mitemlerin) örgütlenme biçiminde ortaya çıkar (Parladır, 2006). Mitler hem tarihsel (geçmişte yaşanmış) hem de tarih dışı (her zaman geçerli) boyuta sahiptir ve kültürel belleğin inşasında geçmiş, şimdi ve geleceği kapsayan bir form olarak işlev görür (Batuk, 2009). Bu süreçte mitler, yalnızca anlatı değil; toplumsal düzeni, normları ve değerleri kuşaktan kuşağa taşıyan canlı bir kültürel mekanizma olarak görülür.

Mitler, bireylere yaşamı anlamlandırma ve değer kazandırma işlevi sunar. Geçmiş deneyim ve kutsal referans sistemleri aracılığıyla toplumsal kimliğin ve kolektif bilincin oluşmasına katkı sağlar. Sözlü kültür unsurları, ritüeller ve mitik pratikler bu aktarım sürecini somut davranış kalıpları üzerinden gerçekleştirir; böylece kültürel süreklilik hem düşünsel hem de pratik düzeyde yeniden üretilir (Ulutürk, 2012).

Mitler, toplumsal belleğin “genetik kodları” ve milli şuurun aynası olarak değerlendirilir. Kültürel sürekliliği sağlayan dinamik unsurlar olarak mitler, bir milletin fikir ve düşünce tarihini yansıtır ve toplumsal yapı ile davranış biçimlerini şekillendiren temel araçlar olarak işlev görür (Yılar, 2005). Bu yönüyle öğretimde kültürel sürekliliğin teminatı, toplumsal belleğin ve kolektif kimliğin kurucu öğeleri olarak görülür.

Mitoloji, dünya tarihinin en eski kaynaklarından biri olarak kabul edilir ve eski insanın eğitim sistemi işlevi gördüğü kabul edilir. Olayların kendisinden çok ortaya çıkış sebeplerini açıklayarak

insanlık tarihine felsefi bir derinlik kazandırır. Bu çerçevede mitoloji hem dini hem de kültürel kökenleri barındıran en temel anlatı katmanını oluşturarak toplumun değer, inanç ve davranış biçimlerinin şekillenmesine hizmet eder (Alizade, 2013; Eliade, 2016; Batuk, 2009).

Mit ve Sözlü Tarih (Toplumsal Bellek)

Toplumsal bellek, aynı olaylara tanıklık eden bireylerin yaşantı ve anılarının ortak bir zeminde buluşmasıyla oluşan kolektif hafızayı ifade eder. Bu bellek, toplumların kültürel arşivi niteliğindedir ve kimlik inşasında belirleyici bir rol oynar. Mitler, ritüelin sözlü boyutunu oluşturan kutsal anlatılar olarak toplumsal sistemin işleyişini ve yasalarını korumayı amaçlayan anlamlar bütünüdür (Eren, 2025). Aynı zamanda, bu kolektif hafızayı sembolik biçimde düzenleyerek kuşaklar arası aktarımı mümkün kılar.

Sözlü anlatılar ve mitler, toplumsal belleğin korunmasında temel araçlardır. Mitlerin soyutlama yapma, semboller arasında ilişki kurma ve çok katmanlı anlam üretme kapasitesi, öğrencilerin analitik düşünme ve kavramsal ilişkilendirme becerilerini destekleyen bilişsel bir araç niteliği taşır. Sözlü kültür unsurları, tarihin yalnızca yazılı belgelerden ibaret olmadığını; yaşayan bir bellek olarak varlığını sürdürdüğünü göstermektedir (Gökalp, 2024). Ayrıca mitler, toplumların geçmişteki inançlarını, kahramanlık anlatılarını ve dünya görüşlerini sonraki kuşaklara aktaran bir bellek hazinesi olarak işlev görür.

Mitlerin metafor üretme gücü, karmaşık duyguları düzenlemeye ve insani durumları anlamlandırılabilir hâle getirmeye hizmet eder; böylece öğrenme sürecinde duyuşsal boyutu güçlendirir (Bruner, 1989). Bu özellik, mitleri yalnızca kültürel içerik değil, aynı zamanda değerler eğitimi ve anlam inşası süreçlerinde etkili bir pedagojik araç hâline getirir.

Mit ve Yazılı Kùltür İlişkisi

Mitoloji, mit-yazılı edebiyat ve folklor-yazılı kùltür ilişkisi bağlamında bedii ifadelerin özgün dil yapılarının anlaşılmasını sağlayan temel bir referans alanıdır. Mitler, yazılı edebiyatın arketiplerini oluşturmuş; estetik ve sembolik anlatım biçimlerinin tarihsel kökenini açıklamış ve görünürlüğünü mümkün kılmıştır. Yazılı edebiyatın ortaya çıkışı sözlü düşünceyi dönüştürdüğü gibi, mitlerle kurduğu ilişkiyi de yeniden yapılandırmıştır (Mishra, 2025; Çakır & Bulduk Türkmen, 2024)

Yazılı tarihe sahip toplumlarda tarih anlatısının zamanla mitin işlevini üstlendiği; buna karşılık sözlü kùltürlerde mitolojinin geçmiş–şimdi–gelecek arasındaki bağı kuran temel düşünce sistemi olarak varlığını sürdürmüştür (Lévi-Strauss, 2013). Mitler; destanlar, halk hikayeleri meddahlık, efsaneler, masallar, atasözleri, deyimler, türküler, maniler, alkış, kargış ve ninniler gibi sözlü edebiyatın ürünleri ve bu kùltürel aktarım sürecinin taşıyıcılarıdır (Boratav, 2013). Ancak mit sahip olduğu kutsallık ve gerçeklik iddiası bakımından diğer anlatı türlerinden farklılaşmaktadır.

Mit ve masal ayrımı; Eliade (2016), miti masaldan ve destandan kesin çizgilerle ayırır. Ona göre mit, inanan topluluk için “gerçek” ve “kutsal”dır; başlangıçtaki kutsal zamanda gerçekleşmiş olayları anlatır. Masallar (özellikle peri masalları) mitlerdeki erginlenme (inisiyasyon) yapısını taşıyabilse de toplumsal kabul bakımından seküler bir düzlemde yer alır. Destanlar ise aristokratik bir şiir türü olarak değerlendirilir ve mitin sunduğu kozmik başlangıç zamanından ziyade tarihsel ve kahramanlık temalarına odaklanır. Kavramsal ayrımı sistematikleştiren çalışmalarda mit (mitos), inananı için “gerçek” ve “kutsal” olan, yaratılışı ve kökenleri anlatan bir tür olarak tanımlanır.

Efsaneler tarihsel bir çekirdeğe dayanabilir; masallar eğlendirme ve öğretme amacı güder, destanlar ise toplumsal

kahramanlıkları ve millî varoluş süreçlerini epik bir dille aktarır (Kızıllı, 2021). Benzer şekilde, mitlerin başlangıç zamanını anlattığı; efsanelerin tarihsel dönemlerde teşekkül ettiği, mit kahramanlarının tanrılar, efsane kahramanlarının ise olağanüstü güçlere sahip insanlar olduğu belirtilir. Mit ve efsane inanç konusu iken masalların kutsiyet iddiası bulunmaz (Yılar, 2021).

Mitin “gerçek ve kutsal” niteliği, masalın eğlence ve ders verme işlevinden ayrılır; destan ve efsaneler ise mitik çekirdeğin tarihsel ya da kahramanlık formlarına bürünmüş varyantları olarak değerlendirilebilir (Kaynak, 2012). Mit, alelade etiyolojik efsanelerden ayrılır; tüm dünya düzenini ilgilendiren köken anlatıları sunar. Modern dünyanın miti “yanlışlık” ya da “illüzyon” olarak görmesine karşılık, mitin şiirsel bir anlatım içinde hakikat iddiası taşıdığı vurgulanır (Batuk, 2009).

Yapısalcı perspektifte mit “söylenen”, ritüel ise “yapılan” olarak ayrılır; mit toplumsal çözümlemenin sembolik bir aracıdır (Parladır, 2006). Mitolojik motiflerin destan, masal, efsane ve türkülerin içinde saklı olduğu; ancak mitolojinin yalnızca anlatılan bir metin değil, aynı zamanda ayin, gösteri ve biçim olduğu belirtilir (Alizade, 2013). Mitler inanç temelinde “gerçek” kabul edilirken; efsane, masal ve destanlar bu mitsel özü sanatsal ve öğretici formlara dönüştürür (Ulutürk, 2012).

Mitler bu türlerin arketipsel kaynağıdır; diğer türler zamanla estetik formlara evrilebilir (Gökalp, 2024; Eren, 2025). Mitin trajediye ve sahne sanatlarına dönüşümü, onun kurucu niteliğinin kamusal ve ideolojik temsillere evrilmesiyle açıklanır (Akgün, 2014). Mit-masal, mit-efsane ve mit-destan ilişkilerinde görüldüğü üzere söz sanatının düşünsel temeli mitolojidir. Halk edebiyatı türlerinin arka planında sözlü kültür motiflerini taşıyan mitik unsurlar yer alır (Bayat, 2017).

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mitlerin Yeri

Kültürel aktarım (Kimlik ve Kültür)

Kültürel bellek kuramına göre mitler, toplumsal belleğin ve kültürel kodların nesilden nesile aktarılmasını sağlar; kimlik ve aidiyet inşasına katkı sunar (Assmann, 2011). Mitler, millî kültür değerlerinin temel taşlarından birini oluşturmakta ve millî bilincin inşasında önemli bir rol üstlenmektedir (Bayat, 2017). Millî kimliğin şekillenmesinde belirleyici olan bu anlatılar, aynı zamanda millî-manevî değerler sisteminin temelini oluşturur (Alizade, 2013). Somut olmayan kültürel mirasın en önemli unsurları arasında yer alan mitler, kuşaklararası aktarımın sürekliliğini sağlar (Ulutürk, 2012; Gökalp, 2024).

Öğrencinin yaşadığı çevrenin kültürel kodlarını tanınması, millî bütünlüğün yerel unsurlar üzerinden inşa edilmesine katkı sunar (Gümüş, 2019). Halk hikâyeleri ve mitolojik unsurlar, somut olmayan kültürel mirasın en canlı örnekleri olarak, millî ve manevi değerlerin içselleştirilmesine hizmet eder (Bütüner, 2025).

Bu bağlamda mitler, yalnızca geçmişin anlatıları değil; kültürel belleğin taşıyıcıları olarak kolektif kimliğin sürekliliğini sağlayan anlam sistemleri olarak değerlendirilir. Kültürel aktarım sürecinde mitler, bireyin aidiyet duygusunu güçlendiren ve toplumsal bütünleşmeyi destekleyen işlevsel araçlar olarak öne çıkar.

Değerler Eğitimi (Ahlak ve Vatandaşlık)

İşlevci mit kuramı ile dinler tarihi/kutsallık yaklaşımına göre mitler toplumda işlevsel bir rol üstlenerek kuralları ve değerleri meşrulaştırır; ideal insan modelleri sunar, kutsal düzen üzerinden ahlaki bilinci güçlendirir (Malinowski, 1971; Eliade,1987). Eğitimde değer aktarım aracı olarak işlev görür. Değerler, toplumun sosyo-kültürel işleyişine yön veren temel ölçütlerdir (Özensel,

2003). Bir toplumun sürekliliğini sağlayan ortak düşünce ve inanç sistemleri değer kavramı içinde tanımlanır (Özgüven, 1999; Akt. MEB, 2004). Mitler, dünyaya anlam kazandırarak gerçeklik ve aşkınlık (kutsal düzen) kavramlarını inşa eder (Eliade, 2016).

Efsanelerde iyiliğin ödüllendirilmesi ve kötülüğün cezalandırılması ahlaki bilincin gelişimini destekler (Yılar, 2005). Mitlerdeki ideal insan tipleri; fedakârlık, cesaret ve dürüstlük gibi değerleri model olarak sunar (Kaynak, 2012; Batuk, 2009). Milli değerler, mitolojik karakterler üzerinden aktarılır (Alizade, 2013). Modern mit dönüşümleri ise değerlerin güncel biçimlerini görünür kılar (Ulutürk, 2012).

Örneklem yoluyla değer öğretimi kalıcı öğrenme sağlar (Gökalp, 2024). Doğa, aile ve nezaket temelli değerler mitoloji aracılığıyla daha etkili biçimde kazandırılır (Eren, 2025). Efsaneler ibret metni işlevi görürken (Gümüş, 2019), manevi olgunlaşma ve sabır temaları mitsel motiflerle aktarılır (Bütüner, 2025). Mevsimsel mitler evrensel değerlerin içselleştirilmesini destekler (Şenocak, 2019).

Mitlerin ideolojik boyutu, değerlerin yalnızca aktarılmadığını, aynı zamanda belirli toplumsal düzenleri meşrulaştıracak biçimde yeniden üretildiğini göstermektedir (Akgün, 2014). Bu nedenle mitler aracılığıyla gerçekleştirilen değerler eğitimi sürecinde, öğrencilerin bu değerleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi önem taşır.

“Adalet”, “vatanseverlik” ve “fedakârlık” gibi değerler, mitolojik kahramanların eylemleri üzerinden somutlaştırılır (Kızıl, 2021). Bu durum, mitlerin hem normatif (değer aktaran) hem de eleştirel (değerleri sorgulatabilen) bir eğitim aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Tarihsel Empati ve Zaman Algısı (Tarihsel Düşünme)

Dinler tarihi/mitolojik zaman kuramına göre, mitler kutsal zaman ve döngüsellik kavramları üzerinden geçmiş toplulukların algısını anlamayı sağlar, tarihsel empatiyi destekler (Eliade,1987). Mitler, geçmiş toplumların dünyayı nasıl algıladığını anlamada temel araçlardır (Eliade, 2016). Öğrencinin atalarının dünyayı algılama biçimini kavraması tarihsel empatiyi geliştirir (Kızıl, 2021). Mitler, geçmişte insanların olayları nasıl yorumladığını göstererek tarihsel perspektif kazandırır (Yılar, 2005) ve onların inançlarını, korkularını ve davranış nedenlerini anlamayı sağlar (Kaynak, 2012; Batuk, 2009). Farklı toplumların mitlerini karşılaştırmak kültürel empatiyi güçlendirir (Parladır, 2006), mitolojik tefekkürün analizi ise öğrencinin geçmişin zihniyet dünyasına girmesine imkân tanır (Alizade, 2013). Bu sayede öğrenci, mitler aracılığıyla dönemin insanını kendi tarihsel bağlamı içinde değerlendirmeyi öğrenir (Ulutürk, 2012; Gökalp, 2024; Eren, 2025; Akgün, 2014; Gümüş, 2019; Bütüner, 2025; Şenocak, 2019; Güneş, 2019; Nömer, 2025).

Mitolojik zaman anlayışı (kadim zaman ve döngüsellik) üzerinden zaman algısının işlenmesi, öğrencinin tarihsel bilinç kapasitesini genişletir (Şenocak, 2019). Mitler, kronolojik zamanı askıya alarak bireyi kutsal zamana dahil eder; böylece tarihsel süreçler yalnızca kronolojik bir çizgide değil, kültürel ve anlam katmanları içinde kavranır.

Bu bağlamda mitler, doğrusal tarih anlayışının ötesine geçerek öğrencinin zamanı çok katmanlı (kronolojik, kültürel ve sembolik) bir yapı olarak kavramasını sağlar. Böylece tarihsel empati yalnızca bilgi düzeyinde değil, zihinsel ve kültürel bir deneyim hâline gelir.

Eleştirel ve Analitik Düşünme (Bilişsel Beceriler)

Yapısalcı mit kuramı ve eleştirel pedagoji yaklaşımına göre mitlerin yapısal çözümlemesi, semboller ve karşıtlıklar üzerinden analitik ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi sağlar; ideolojik boyutu fark ettirir (Lévi-Strauss, 1963). Sosyal bilgiler öğretiminin temel amaçlarından biri, kanıta dayalı akıl yürütme becerisi kazandırmaktır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2004). Mitlerin farklı varyantlarının bulunması ve yeniden yorumlanması, anlatıların dinamik yapısını ortaya koyar (Eliade, 2016). Kùltürler arası benzerliklerin incelenmesi ise karşılaştırmalı düşünmeyi teşvik eder (Kızıl, 2021).

Mitlerdeki olağanüstü unsurların eleştirel incelenmesi, din ile gelenek arasındaki ayrımı kavratır (Yılar, 2005). Modern dünyanın mitlere yaklaşımı ile kadim toplumların bakışı arasındaki fark, hakikat kavramı üzerine düşünmeyi sağlar (Kaynak, 2012; Batuk, 2009). Yapısal çözümleme yöntemi metni analiz etme ve gizli anlamları keşfetme becerisi kazandırır (Parladır, 2006; Alizade, 2013).

Mitlerin modern dönüşümlerinin incelenmesi, gerçeklik-kurgu ayrımını kavramaya yardımcı olur (Ulutürk, 2012; Gökalp, 2024; Eren, 2025). Sembollerin ve alt metinlerin analizi metinsel çözümleme becerisini geliştirir (Gümüş, 2019; Bütüner, 2025).

Bu süreçte mitlerin ideolojik boyutunun analiz edilmesi, öğrencilerin güç, otorite ve toplumsal düzen ilişkilerini sorgulamasını sağlar (Akgün, 2014). Böylece mitler, yalnızca anlatı çözümleme değil, eleştirel bilinç geliştirme aracı hâline gelir.

Mitlerin yapısalcı ve karşılaştırmalı yöntemlerle incelenmesi, öğrencilerin soyutlama yapma, genelleme kurma ve kavramlar arası ilişki kurma becerilerini geliştirerek üst düzey bilişsel süreçleri destekler.

Disiplinlerarası Öğrenme (Bütüncül Eğitim)

Sembolik/yorumlayıcı kurama göre mitler, tarih, edebiyat, coğrafya, sanat, psikoloji gibi disiplinler arası bağ kurmayı destekler; anlamayı üzerinden bütüncül öğrenme sağlar (Geertz, 1973).

Ortak metafor ve sembol hazinesine sahip olmaları nedeniyle mitler; tarih, edebiyat, din, bilim, felsefe, sanat, siyaset, kültür ve psikolojinin anlaşılmasına bütüncül katkı sunar. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” temasında yerel efsanelerle coğrafi özelliklerin birlikte ele alınması, mekânın salt fiziksel bir alan olmaktan çıkarak “yaşanan yer” bilinci kazanmasını sağlar (Gümü, 2019).

Bu bağlamda mitler, disiplinlerarası öğrenmenin merkezinde yer alan bütüncül anlamlandırma süreçlerini destekler. Farklı disiplinlere ait bilgi alanlarının mitler aracılığıyla ilişkilendirilmesi, öğrencinin parçalı bilgi yerine bütüncül bir dünya görüşü geliştirmesine katkı sağlar.

Soyut Kavramları Somutlaştırması (Kavramsal Öğrenme)

Dinler tarihi/sembolik mit kuramlarına göre mitler soyut değerleri, idealleri ve toplumsal kavramları semboller ve anlatılar aracılığıyla somutlaştırır; kavramsal öğrenmeyi kolaylaştırır (Eliade,1987;Geertz, 1973). Mitler, dramatik imgeler ve anlatı senaryoları aracılığıyla soyut varoluşsal kavramları somutlaştırır (Eliade, 2016). “Adalet”, “vatanseverlik” ve “fedakârlık” gibi değerler mitolojik kahramanların eylemleri üzerinden görünür hale gelir (Kızıl, 2021). Mit ve efsanelerin fantastik yapısı, çocuklara soyut kavramları açıklamada işlevseldir (Yılar, 2005). “Yüce Varlık”, “iyi-kötü mücadelesi” ve “yaratılış” gibi kavramlar mitsel olay örgüsüyle anlaşılır hale gelir (Kaynak, 2012; Batuk, 2009).

Toplumsal karşıtlıklar (iyilik-kötülük, yasak-özgürlük) sembolik ikilikler üzerinden somutlaştırılır (Parladır, 2006).

“Kutsallık” bir dağla (Han Tengri), “soyun devamlılığı” bir kurtla (Bozkurt) temsil edilir (Alizade, 2013). “Adalet”, “güç” ve “kutsiyet” mitolojik figürler aracılığıyla kişileştirilir (Ulutürk, 2012). “Kader”, “sabır” ve “sadakat” gibi kavramlar sembolik olaylar üzerinden görünür kılınır (Gökalp, 2024). Ateşten atlama veya eşik kültü gibi ritüeller soyut korunma düşüncesini somutlaştırır (Eren, 2025).

İdeoloji, düzen ve kutsiyet gibi ağır kavramlar trajik karakterler üzerinden görünürlük kazanır (Akgün, 2014). İlahi adalet veya doğa sevgisi mekânsal imgelerle temsil edilir (Gümüş, 2019). “İlham” ve “yetenek” gibi soyut durumlar sembolik motiflerle (bade, elma vb.) kalıcı hale gelir (Bütüner, 2025). Mevsimsel sembolizm görsel ve zihinsel kalıcılığı artırır (Şenocak, 2019). “Kıyamet”, “iyileşme” ve “tekâmül” gibi karmaşık kavramlar mitsel karakterler üzerinden netleştirilir (Güneş, 2019). “Aşkınlık”, “fedakârlık” ve “yaratılış” kahraman yolculuğu üzerinden örneklenir (Nömer, 2025). “Adalet”, “vefa” ve “iyilik” gibi değerler kahraman eylemleriyle somutlaştırılır.

Bu bağlamda mitler, soyut kavramların semboller ve anlatılar aracılığıyla anlamlandırılmasını sağlayarak kavramsal öğrenmeyi kolaylaştırır. Sembolik temsil, öğrencinin zihinsel imgeler oluşturmasına yardımcı olarak öğrenmenin kalıcılığını artırır. Ayrıca mitler, soyut kavramları yalnızca açıklamakla kalmaz; bu kavramların insani ve toplumsal sonuçlarını görünür kılarak derinlikli bir anlamlandırma süreci sunar.

Mitoloji Temelli Öğretim Yaklaşımı

Sosyal bilgiler öğretiminde mitler; sosyal inşacılık, kültürel bellek kuramı, anlatı temelli öğrenme, değerler eğitimi, eleştirel pedagoji ve çokkültürlü eğitim gibi tamamlayıcı kuramsal çerçeveler üzerinden ele alınmaktadır. Bu bağlamda mitler yalnızca geçmişe ait anlatılar değil, toplumsal gerçekliğin inşasında rol oynayan,

ideolojik ve kültürel anlam sistemleri üreten dinamik yapılar olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla mitlerin eğitimsel kullanımı, onların hem anlam kurucu hem de güç ilişkilerini yansıtan söylemsel araçlar olarak ele alınmasını gerektirir.

Anlatı Temelli Öğrenme

Mitler birer hikâye yapısındadır. Başlangıç, gelişme ve sonuç düzenine sahiptirler ve bu yapı öğrenmeyi kolaylaştırır. Mitlerin birer öykü olarak yeniden yaşatılması; dramatisasyon ve sembolik yorumlama yöntemlerinin kullanılması, anlatı temelli öğretimin temelini oluşturmaktadır (Eliade, 2016). Mitler yalnızca bilgi aktaran metinler değil; anlam üreten ve değer inşa eden anlatılar olarak ele alındığında pedagojik derinlik kazanır.

Anlatı temelli öğretim, öğrencinin mitsel olay örgüsünü deneyimleyerek kavramasını ve sembollerin çok katmanlı anlamını çözümlemesini sağlar. Bu süreçte mitlerin “kutsal zamanın yeniden yaşanması” boyutu dikkate alınarak öğrencinin anlatıyı yalnızca bilişsel değil deneyimsel düzeyde içselleştirmesi hedeflenir (Eliade, 2016). Ayrıca anlatıların bireyin dünyayı anlamlandırma biçimini şekillendirdiği kabul edilerek öğrenme süreci yapılandırılır.

Hikâye analizi

Mitolojik motiflerin hikâyeleştirilmesi ve ritüellerin ders materyaline dönüştürülmesi, öğrencinin kültürel kodları daha somut ve anlaşılır biçimde kavramasına imkân tanımaktadır (Gökalp, 2024; Eren, 2025). Mitolojik motiflerin hikâyeleştirilmesi (Alizade, 2013), karmaşık sistemlerin olay örgüsü içinde sunulması (Ulutürk, 2012), ritüellerin ve yerel anlatıların ders materyaline dönüştürülmesi etkili yöntemlerdir.

Bu süreçte yapısalcı çözümlene yaklaşımlarından yararlanılarak mitlerin altında yatan ikili karşıtlıklar (örneğin doğa/kültür, yaşam/ölüm, düzen/kaos) analiz edilmelidir. Bu tür

analizler, öğrencilerin mitleri yalnızca anlatı düzeyinde değil, derin yapısal düzeyde de kavramasını sağlar. Karmaşık toplumsal kabuller hikâye ve ritüel dengesi içinde sunulmalıdır (Eren, 2025). Ayrıca ritüellerin pedagojik bağlamda yeniden yorumlanması, mitin performatif ve deneyimsel boyutunu görünür kılar (Gökalp, 2024).

Karşılaştırmalı mit incelemesi

Farklı kültürlerin benzer mitolojik motiflerinin karşılaştırılması, evrensel insanlık mirasının ve milli özgünlüklerin fark edilmesini sağlar. Yapısal çözümleme ve karşıtlık tabloları gibi yöntemler sınıf içi etkileşimi artırır (Parladır, 2006).

Bu süreçte arketip kavramı (kahraman, anne, bilge, gölge vb.) üzerinden analiz yapılması, farklı kültürlerde tekrar eden sembolik yapıların anlaşılmasını kolaylaştırır. Böylece öğrenciler hem evrensel mitolojik temaları hem de kültürel özgünlükleri birlikte değerlendirme becerisi kazanır. Bununla birlikte evrensellik vurgusu yapılırken, her mitin kendi tarihsel ve kültürel bağlamı içinde değerlendirilmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Dramatizasyon

Mitler birer öykü olarak yeniden yaşatıldığında pedagojik gücüne ulaşır (Eliade, 2016). Dramatik sahnelerin canlandırılması, öğrencilerin mitsel olay örgüsünü bizzat deneyimlemesine ve değerleri içselleştirmesine imkân tanır (Gökalp, 2024; Gümüş, 2019; Bütüner, 2025).

Bu bağlamda dramatizasyon, mitlerin ritüel kökeniyle ilişkilendirilerek ele alınmalı ve öğrencinin aktif katılımını esas alan deneyimsel öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bu yaklaşım, öğrenmenin bilişsel boyutunun yanı sıra duyuşsal ve bedensel boyutlarını da sürece dahil ederek bilginin kalıcılığını artırır (Gümüş, 2019).

Güncel Bağlantı Kurma

Mitolojik figürlerin günümüzde sinema, edebiyat ve festivaller aracılığıyla varlığını sürdürmesi, soyut kültürel yapıların daha kolay kavratılabileceğini göstermektedir (Ulutürk, 2012).

Modern mit dönüşümleri değerlerin güncel biçimlerini görünür kılar. Bu noktada mitlerin modern toplumda yeniden üretildiği ve ideolojik anlamlar taşıdığı dikkate alınmalıdır. Popüler kültür ürünleri (film, reklam, dijital medya vb.) üzerinden mitlerin nasıl dönüştüğü analiz edilerek öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geliştirilir (Ulutürk, 2012). Böylece mitler yalnızca geçmişe ait anlatılar olarak değil, günümüz toplumsal gerçekliğini anlamlandıran araçlar olarak ele alınır.

Değer Haritalama

Mitolojik metinlerdeki sembollerin ve kahraman özelliklerinin analiz edilerek “değer haritaları” oluşturulması, öğrencinin ahlaki ve toplumsal normları sistemli bir şekilde kavramasını sağlar (Akgün, 2014; Şenocak, 2019). Bu süreçte mitlerin toplumsal normları meşrulaştırma işlevi dikkate alınmalı ve değerlerin nasıl üretildiği, aktarıldığı ve dönüştüğü sorgulanmalıdır (Akgün, 2014).

Ayrıca mitlerin yalnızca olumlu değerler değil, zaman zaman hiyerarşik ve dışlayıcı yapılar da içerebileceği göz önünde bulundurularak eleştirel bir yaklaşım geliştirilmelidir (Şenocak, 2019). Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece değerleri öğrenmesini değil, değerleri analiz etmesini, sorgulamasını ve yeniden anlamlandırmasını mümkün kılar.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışma kapsamında yapılan değerlendirmeler, sosyal bilgiler eğitiminin yalnızca akademik bilgi aktarımına dayalı bir disiplin olmadığını; aynı zamanda bir toplumun varlığını

sürdürebilmesi için gerekli olan değerler sisteminin ve kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasında köprü görevi üstlenen dinamik bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal bilimlerin sunduğu teorik ve yöntemsel birikimin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi güncel eğitim vizyonlarıyla bütünleştirilmesi; bireyin yalnızca bilgi sahibi olmasını değil, aynı zamanda millî ve manevî değerlerle donanmış, estetik duyarlılığa sahip ve eleştirel düşünebilen bütüncül bir birey olarak yetişmesini desteklemektedir.

Kültürel aktarımın yalnızca bilgi transferinden ibaret olmayıp aynı zamanda bir kimlik inşası süreci olduğu gerçeğinden hareketle, sosyal bilgiler öğretiminde tarih, mitoloji ve toplumsal bellek çalışmalarına yer verilmesi önemli bir pedagojik gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim Claude Lévi-Strauss (2013)'un da ifade ettiği üzere, bir kültürün varlığını sürdürebilmesi, o kültüre mensup bireylerin kendi özgünlüklerinin bilincinde olmalarına bağlıdır. Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitimi aracılığıyla genç kuşaklara kazandırılan millî kimlik bilinci ve ortak değerler, toplumsal bütünleşmenin ve kültürel sürekliliğin en önemli dayanaklarından biridir.

Sonuç olarak, geçmişin kültürel mirasını günümüz eğitim yaklaşımlarıyla bütünleştiren bir sosyal bilgiler öğretimi, bireyin toplumsal varoluşunu bilinçli, sorumlu ve köklerine bağlı bir özne olarak gerçekleştirmesine katkı sağlayacaktır. Eğitim sisteminin merkezinde yer alan bu anlam arayışı hem bireysel gelişimi desteklemekte hem de Türkiye'nin toplumsal ve kültürel hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Kaynakça

Akgün, T. (2014). Bir ideolojiyi taşıyıcı olarak mit ve tragedya. *Yedi, 11*, 1-16.

Alizade, R. (2013). Türk mitolojisi ve eğitim. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6(2)*, 31-45.

Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance and political imagination*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ataman, K. (2026, 03 09). *Sosyal bilimler*.
<https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/>:
[https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/sosyal_bilimler?](https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/sosyal_bilimler?adresinden%20alindi)
adresinden alındı

Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining social studies*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.

Batuk, C. (2009). Mit, tarih ve gerçeklik sorunu üzerine notlar. *Milel ve Nihal, 6(1)*, 27-53.

Bayat, F. (2017). *Türk mitolojik sistemi ontolojik ve epistemolojik bağlamda Türk mitolojisi 1*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Bayat, F. (2018). *Türk mitolojik sistemi 2*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Boldisor, A. (2015). Myth in the thought of Mircea Eliade. *Dialogue and Universalism, (1)*, 99-103.

Boratav, P. N. (2013). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. Ankara: İlgesu.

Bruner, J. (1989). Myth and Identity. A. Peter içinde, *he Symbolic Order: A Contemporary Reader on the Arts Debate* (s. 170-177). Routledge

Bütüner, Ş. (2025). Azerbaycan halk hikayelerinde aşık olma motifi ile ilgili mitolojik unsurlar . *Folklor Akademi Dergisi*, 8(3), 707-717.

Buxton, Richard , G. A., Smith, Jonathan , Z., & Bolle, Kees , W. (2026, 3 13). "Myth". *Encyclopedia Britannica*,. <https://www.britannica.com/topic/myth>:
<https://www.britannica.com/topic/myth> adresinden alındı

Casadio, G. (2019). Mythos vs myth. *Minerva*,22, 41-63.

Çakır, E. M., & Bulduk Türkmen, B. (2024). Türk destanı arketiplerinin çağdaş mitoloji ekseninde yeniden tasarlanması. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 31, 215-228.

Dündar, R., Kızık, M. M., & Kurt, F. (2022). Somut olmayan kültürel miras öğemiz meddahlık ve 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 7(Dr. Mahmut Kırkpınar 'a Armağan), 1731-1751.

Davlyatova, G. N., & Ozoda , K. (2025). Myth as a means of expressing national self-consciousness. *Excellencia:International Multi-Disciplinary Journal of Education (2994-9521)*, 3(4), 31-33.

Değirmenci, Y., Kuzey, M., & Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitim. *Kafkas Journal of Educational Research*, 6(2), 33-46.

Dikici, Ç., & Aytan, T. (2025). Temel değerler eğitiminde mitolojik anlatılardan yararlanma. *Türkofof*, 11(3), 196-210.

Eliade, M. (1987). *The sacred and the profane: The nature of religion*. Orlando: A Harvest Book Harcourt Inc.

Eliade, M. (2016). *Mitlerin özellikleri (Çevr: Sema Rifat)*. İstanbul: Alfa Yayınları .

Eren, M. (2025). Mit-ritüel kuramının halk biliminde kullanımı üzerine bir değerlendirme: Al, saç, eşik ve ateş mitolojisi.

Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 14(2), 333-346.

Fernandez-Cano, A., Torralbo, M., Vallejo, M., & Fernandez-Guerrero, I. M. (2012). A narrative review of Greek myths as interpretative metaphors in educational research and evaluation. *Educational Research Review*, 7(3), 238-248.

Frog. (2018). Myth. *Humanities* 7, (1) , 1-39.

Gökalp, B. (2024). *Zazaca halk anlatılarında mitolojik unsurlar (örnek metinler)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bingöl: Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü.

Güleç, Ç. (2018). Coğrafya eğitiminde mitolojinin kullanılması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 162-179.

Gümüş, İ. (2019). Bartın efsanelerinde mitolojik motifler. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi E-Dergisi* 6(1), 36-43.

Güneş , P. (2019). Hayat üçgeninde psikoloji, mitoloji ve teoloji. *Kadim Akademi SBD*, 3(2), 189-192.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Goldstein, L. S. (2003). The pedagogical power of myth in teacher education. *Journal of Educational Thought*, 37(2), 157-176.

Isidori, E., & Hadjistephanou Papaellina, C. (2015). *Olympism, Olympic Education and Philosophy*. Athens: University of Athens.

Kanca, E. (2020). Sözlü kültür ve yazı takıntısı. *Journal of Awareness*, 5(4), 535-546.

Kaplan, T., & Aydın, E. (2022). Çocuk kitaplarında hayvan mitleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 525-544.

Kaynak, İ. H. (2012). İnsanın anlam arayışında din ve mitlerin rolü. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 673-682.

Legeza, O. (2019). M. Eliade's concept of myth. Multiversum. *Philosophical Almanac*, (3-4), 145-158.

Lévi-Strauss, C. (2013). *Irk, tarih ve kültür* (Çev: Haldun Bayrı). İstanbul: Metis Yayıncılık.

Lévi-Strauss, I. (1963). *Structural anthropology*. New York: Basic Books.

Lévi-Strauss, C. (2013). *Mit ve anlam*(Çevr. Gökhan Yavuz Demir). İstanbul: İthaki.

Lopez Firas, F. J., Isidori, E., & Hadjistephanou Papaellina, C. (2015). Greek mythology and education: From theory to practice. *In Proceedings of the 7th World Conference on Educational Sciences (WCES-2015)*, (s. 595-599). Athens: Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197.

Malinowski, B. (1971). *Myth in primitive psychology*. Negro Universities Press.

MEB. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4,5,6 ve 7. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: MEB Yayınları.

Mishra, A. (2025). The influence of mythology on contemporary literature. *International Journal of Research in English*, 7(1), 303.

Nömer, Ö. (2025). Mitoloji:Anlam arayışının evrensel öyküleri. Editör: Aynur Koçak. Afra Yayınları, 2024. 368 ss.ISBN: 9786253891930. *Edu7:Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(18), 35-41.

Özensel , E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*,1(3), 217-240.

Özhancı, E. (2022). Mitolojik-kültürel ve sanatsal bağlamda toplumsal belleğin inşası. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*,11(2) , 512-526.

Özkartal, M. (2015). Turkish mythology and its place in education of art. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 5, 83-98.

Pamukcu, G. (2024). Claude Lévi-Strauss 'un yapısalcı mit çözümleme kuramına göre Oedipus mitinin karşılaştırılmalı incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(46), 69-79.

Parladır, H. S. (2006). Mit simgeçiliği ve mitin yapısal çözümlemesi. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 12(48), 1-19.

Saraç, M. M., & Fidan, G. (2025). Constructing national identity through the translation of folkloric narratives. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 111-125.

Sardoč, M. (2021). Citizenship, Social Change, and Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(2), 97-109.

Segal, R. A. (1978). Joseph Campbell's theory of myth: an essay review of his oeuvre. *Journal of the American Academy of Religion*, 46(1) , 67.

Smythe, W. (2014). Myth. T. Teo içinde, *Encyclopedia of Critical Psychology* (s. 1211–1214). New York, NY: Springer.

Şenocak, E. (2019). Mitolojik anlatı merkezinde mit sistemiğinde zaman ve kadın algısı. B. Kırmızı içinde, *Multidisipliner Çalışmaları (Dil ve edebiyat üzerine araştırmalar)* (s. 144-155). Osmaniye: AYBİL Yayınları.

Şimşir, M., & Çetiner, A. (2021). Sosyal Bilgilerde ideal vatandaşlık eğitimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 5(1), 35-47.

Taş, İ. (2000). Mit ve mitik düşüncenin yapısı. *DOAJ Dini Araştırmaları Dergisi*,3(8), 57-72.

Turan, Ş. (2019). *Türk kültür tarihi Türk kültüründen Türkiye kültürüne ve evrenselliğe*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Ulutürk, M. (2012). Tarihi dini kültürel bağlamda mitoloji ve modern kültür ürünlerinin mitolojiye dönüşümü. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 863-878

Vennila, S. (2018). Coalescing myth and reality: A reading of Girish Karnad's Naga-Mandala. *JELLS| The Journal for English Language and Literary Studies* 8(1) , 15.

Yetişensoy, O., & Demir, M. (2023). Amerika Birleşik Devletleri'nde Uygulanan sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı örneğinin incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 30-40.

Yılar, Ö. (2005). Mit-efsane ve eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 383-392.

Yumru, D. (2025). Dil öğretiminde kültür aktarımı bağlamında mitolojik ve arkeolojik öğeler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(38), 310-332.

Ziyatbay, A. (2024). Culture as a factor of continuity in the development of society. *Pubmedia Social Sciences and Humanities*, 2(2), 1-10.

