SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ

ISHE ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100. Yıldönümü Anısına

ISHE 2023

IX. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

6-8 Eylül 2023 Sakarya/Türkiye

Tam Metin Bildiriler Kitabı

ishe_utes | ishe_utes | ISHE | ISHE_UTES | utes.ishe@gmail.com

SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ SAKUM SAKARYA SOSYAL VE KÜLTÜREL ÇALIŞMALAR UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

TUHED

SAKARYA BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ

TÜBİTAK

TARİH EĞİTİMCİLERİ BİRLİĞİ DERNEĞİ 2009

tarihyazimi.org

TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI

PROCEEDINGS

IX. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU (UTES 2023)

6-8 Eylül 2023, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya /TÜRKİYE

IXth INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION (ISHE 2023)

6-8 September 2023, Sakarya University of Applied Sciences, Sakarya /TURKEY

Editörler / Editors

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK – İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim TURAN – İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

Dr. Mehmet Alper CANTİMER – Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Koordinatör)

Arş. Gör. M. Talha ÖZALP – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

1. Baskı (Ocak 2024)/ 1st Edition (January 2024)

ISBN: 978-605-84866-4-5

Elektronik kitap/ e-book

Erişim Adresi: https://historyeducation.org/

Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100. Yıldönümü Anısına

TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI

PROCEEDINGS

IX. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU (UTES 2023)

6-8 Eylül 2023, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya /TÜRKİYE

IXth INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON HISTORY EDUCATION (ISHE 2023)

6-8 September 2023, Sakarya University of Applied Sciences, Sakarya /TURKEY

Editörler / Editors

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK – İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim TURAN – İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

Dr. Mehmet Alper CANTİMER – Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Koordinatör)

Arş. Gör. M. Talha ÖZALP – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Sakarya / TÜRKİYE

KAPSAM / CONTENT

Kurullar / Committees

Onur Kurulu / Honour Committee

Bilim Kurulu / Scientific Committee

Düzenleme Kurulu / Organizing Committee

Sekreterya / Secretarial

Kongre Destekçileri / Sponsors

Tam Metin Bildiriler / Proceedings

KURULLAR / COMMITTEES

Onur Kurulu / Honour Committee

Yaşar KARADENİZ – Sakarya Valisi
Ekrem YÜCE – Sakarya Büyükşehir Belediyesi Başkanı
Prof. Dr. Mehmet SARIBIYIK – Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Oğuz TÜRKAY - Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Rektör Yardımcısı
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU – Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi Dekanı
Prof. Dr. Rüştü YEŞİL – Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı
Ebubekir Sıddık SAVAŞÇI – Sakarya İl Milli Eğitim Müdürü
Süleyman ACAR – Sakarya İl Kültür ve Turizm Müdürü
İsmail KARAKULLUKÇU - Arifiye Belediye Başkanı
Hasan ALİŞAN - Sakarya Esnaf ve Sanatkârlar Odaları Birliği Başlanı
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN – Tarih Eğitimcileri Birliği Derneği Başkanı
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK – Marmara Üniversitesi- EPDAD Başkanı
Prof. Dr. Bayram TAY – Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Derneği Başkanı

Bilim Kurulu / Scientific Committee

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY – Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Sait CANDAN – Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Alexander KHODENOV – Yaroslav University, Russia
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YILMAZ – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Arif BİLGİN – Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Bahri ATA – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Benediktas SETKUS – Educational Sciences University, Lithuania
Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal AVCI – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ÖZMEN – Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun DİLEK – Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Elisabeth ERDMANN – Universität Bamberg, Deutschland
Prof. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM – Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal ASLAN – Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan DİNÇ – Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ – Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma ÜNAL – Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI – İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Prof. Dr. Güray KIRPIK – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülçin DİLEK – Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM – İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Halil TOKCAN – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza KELEŞ – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ – İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Prof. Dr. Haşim ŞAHİN – Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim ŞİRİN- Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail ACUN – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU – Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Prof. Dr. İsmail HİRA- Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Kadir ULUSOY – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Kaya YILMAZ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Kubilay YAZICI – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Maria REPOUSI – Thessaloniki University, Greece

Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN – İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut ÇAPA – Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer DEMİREL – Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ – Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN – Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ŞANAL – Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necmettin ALKAN- Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri KOSTÜKLÜ – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri YAVUZ – Artvin Çoruh Üniversitesi
Prof. Dr. Osman ÇEPNİ – Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Özgür AKTAŞ – Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Özgür YILDIZ – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Penelope HARNETT – University of the West of England, England
Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÖZBARAN – Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Semih AKTEKİN – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Serpil SÜRMELİ – Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfi KENAN – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman İNAN – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Şerifnaz Gülin KARABAĞ – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ – Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR – Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ – Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet VURGUN – Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Akif PAMUK – Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Alan HODKINSON – Liverpool Hope University, England
Doç. Dr. Aslı AVCI AKÇALI – Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın GÜVEN – Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır KILCAN – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ – Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Betül BATIR- İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Ebru DEMİRCİOĞLU – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Eray ALACA – Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Ersin TOPÇU – Amasya Üniversitesi

Doç. Dr. Fahri KILIÇ – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih BOZKURT- Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Mehmet SANCAKTAR – İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK – Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Genç Osman İLHAN – Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül Türkan DEMİR – Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Harun ER – Bağımsız Araştırmacı
Doç. Dr. Hasan IŞIK – Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim Caner TÜRK - Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim SARI – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Kibar AKTIN – Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. M. Ahmet TOKDEMİR – Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet AKPINAR – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ELBAN – Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Kaan ÇELEN – Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Murat TARHAN – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Namık ÇENCEN – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Osman AKHAN – Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Osman OKUMUŞ – Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ – Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan KAYA – Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Refik TURAN – Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk Akşin SOMEL – Sabancı Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk İLGAZ – Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Selman Tunay KAMER – Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ – Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Şahin ORUÇ – Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK – Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Tercan YILDIRIM – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Teyfur ERDOĞDU – Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba ŞENGÜL BİRCAN – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yaşar KOP – Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ – Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ekrem Zahid BOYRAZ – Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erol ÇİYDEM – Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma GÜLTEKİN – Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hamide KILIÇ - Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hasan SUNGUR – Munzur Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ASLAN – Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DEMİRBAŞ – Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Pelin İSKENDER KILIÇ – Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sena COŞĞUN KANDAL – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba TURGUT – Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ER TUNA – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yücel Atila ŞEHİRLİ – Trakya Üniversitesi
Dr. Dean SMART – University of the West of England, England
Dr. Hasan GÜNAL – Balıkesir Üniversitesi
Dr. Yakup AYAYDIN - MEB İstanbul Bahçelievler İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Düzenleme Kurulu / Organizing Committee

Dr. Mehmet Alper CANTİMER – Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Başkan)
Prof. Dr. Adnan ALTUN – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK – İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa
Prof. Dr. Bahri ATA – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN – Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih YAZICI – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya ÇELİK – Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim TURAN – İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Doç. Dr. Namık ÇENCEN – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi
Dr. Eyüp CÜCÜK – İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa
Dr. Mehmet UYMAZ – Sakarya Üniversitesi
Arş. Gör. Abdulkerim DEMİR – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Arş. Gör. Kadir COŞKUN – Kastamonu Üniversitesi
Arş. Gör. Mehmet YAVAŞ – Kastamonu Üniversitesi
Arş. Gör. M. Talha ÖZALP – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Arş. Gör. Yıldıray KARADAĞ – Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Sekreterya / Secretarial

Arş. Gör. Yiğit CEBECİ – Sakarya Üniversitesi

Arş. Gör. Fatma Özge BAYRAM - Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi

Uzm. Recephan ESEN – Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Uzm. Hasan ŞERİTOĞLU – Sakarya Üniversitesi

Çeviri Editörü / Translate Editor

Dr. Feride DURNA

Kongre Destekçileri / Sponsors

SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ

SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ SAKUM
SAKARYA SOSYAL VE KÜLTÜREL ÇALIŞMALAR UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

SAKARYA İŞ ADAMLARI BÖYÜKŞEHİR BELEDİYESİ 2009

ARİFİYE BELEDİYESİ

SAKARYA GİAD
SAKARYA GENÇ GİRİŞİMCİLER VE İŞADAMLARI DERNEĞİ 2015

TC SAKARYA ESNAF VE SANATKARLAR ODALARI BİRLİĞİ SESOB 1954

TÜBİTAK

TARİH EĞİTİMCİLERİ BİRLİĞİ DERNEĞİ 2009

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

tarihyazimi.org

İçindekiler

Bibliometric Analysis in History Education History Education Research: An Emerging or Emergency Landscape? ... 1

Jairo Rodríguez Medina ... 1

Cosme J. Gómez Carrasco ... 1

Ramón López Facal ... 1

Almanya ve İspanya Tarih Ders Kitaplarında "Azınlıkların" Görünümü ... 14

Feride DURNA ... 14

The Representation of "Minorities" in History Textbooks of Germany and Spain ... 40

Feride DURNA ... 40

Türkiye'de Tarih Okuryazarlığına İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi ... 66

Hülya ÇELİK ... 66

Betül AYDEYER ... 66

Tarih Eğitimi Bağlamında Kronoloji Bilimi: Nitel Bir Çalışma ... 78

Fadime DEMİRCİ ... 78

Recep DÜNDAR ... 78

Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında Tarih Öğretmen Adaylarının Görüşleri ... 88

Cahide KAYIŞ ... 88

Meşrutiyetin Değerli Bir Düşünürü: Musa Akyiğitzade (1865-1923) ... 103

Mehmet Şükrü CAN ... 103

Osmanlı Tarih Yazıcılığının İki Önemli Temsilcisi: Aşık Paşazade ve Hoca Sadeddin Efendi Örneği ... 114

Bilgehan ŞAHİN ... 114

Kültürel Mirasın Tanıtımına ve Korunmasına Yönelik Farkındalığa Odaklı Sayısallaştırma Süreci Eğitimlerinin Etkisinin İncelenmesi: KÜMSA Örneği ... 128

Mustafa AYDIN ... 128

Ali Efe İRALI ... 128

Neslihan UÇAR KARTOĞLU ... 128

Pınar ÜNER YILMAZ ... 128

Nezihe ATILGAN ... 128

Bizans Eğitim Sisteminde Khora Manastırı Örneği ve Bilgin Metokhites 156

Özlem GÜRŞEN 156

Geçmişten Günümüze Tarih Dersi Öğretim Programlarında Ekonomiye İlişkin Kavramların Yeri 166

Hülya ÇELİK 166

Aslı YAMAN 166

Anakronizm'in Günümüzde Okutulan Tarih Ders Kitaplarındaki İzleri 178

Barış ÖRGEN 178

Tarihin Diğer Disiplinlerle İlişkisi Bağlamında Tarih-Edebiyat İlişkisi 193

Berfin SARIDAĞ 193

Alternatif Tarih Kurguları ve Tarihsel Düşünme Becerileri 200

Serdar ERDEM 200

Akif PAMUK 200

Ortaöğretim Akşam Lisesi Öğrencilerinin Tarih Algıları 214

Köksal MUÇ 214

Erken Cumhuriyet Döneminde "Tarihsel Bir Bilim" Olarak Antropolojinin Kullanımı 226

Faruk EKEN 226

Mehmet AKÇAÖZ 226

10. Sınıf Kıbrıs Ve Kıbrıs Türk Tarihi Adlı Ders Kitabında Kimlik İnşası 242

İsmail ARSLAN 242

Ahmed Hilmi Tarafından Kaleme Alınan Rüşdiye Mektepleri İçin "Resimli Ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi" Adlı Ders Kitabının İncelenmesi 266

H. Yavuz YAŞAR 266

Şehit Muallim Mehmet Zeki Dündar Alp ve Şeyh Sait Ayaklanması'nı Önleme Çabaları 292

Erol EVCİN 292

Tarihi Kişilikler Yardımıyla Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerde Tarih Bilincinin Oluşturulması ve Geliştirilmesine Yönelik Bir Proje Çalışması: Gazi Dedemin Anılarının Işığında Kurtuluşa Giden Yol 320

Esra Tekgül 320

Bibliometric Analysis in History Education History Education Research: An Emerging or Emergency Landscape?

Jairo Rodríguez Medina

Associate Professor of Research Methods, University of Valladolid, ORCID: 0000-0002-6466-5525

Cosme J. Gómez Carrasco

Professor, University of Murcia, ORCID: 0000-0002-9272-5177

Ramón López Facal

Professor, University of Santiago de Compostela, ORCID: 0000-0002-4147-5024

ABSTRACT

The present paper provides results concerning the development and shaping of the knowledge domain known as history education between 2007 and 2019 in the WoS (Web of Science). To this end, several techniques and tools were used: R-package Bibliometrix; VOSviewer; and SciMAT. This analysis has identified five clusters with the topics underpinning history education as a specific field of knowledge. Our inquiry highlighted the fact that research topics associated with Historical Thinking and Historical Consciousness have gradually acquired a more central role to the detriment of History Textbooks or topics generally related to History. Finally, we were able to prove that the very term "History Education" is nowadays playing a relevant part in the identification of this knowledge domain.

Article Type

Research

Key Words

Bibliometric Analysis, History Education, Research Review, Science Mapping

Introduction

Research in applied education (in the domains of science, mathematics, social studies or otherwise) was born several decades ago in order to identify and solve teaching and learning-related problems. However, not all such domains developed at the same time or at the same pace. Studies on the teaching of history took a cognitive twist in the early 1980s (VanSledright, 2014). An important landmark in this evolution took place in the United Kingdom with the implementation of the project Concepts of History and Teaching Approaches, whose main goal was for students to "make" history instead of simply memorize past events (Lee, 2005). Thus, began a line of research that is closely linked to what is known today as Historical Thinking (Chapman, 2011; Counsell, 2011).

In the US, such a line of inquiry gave rise to research work that was influenced by cognitive psychology and the experts-and-novices technique of analysis (Wineburg, 2001). In fact, this

body of research led to published work where the use of historical sources and the resort to the historian's craft play a major role (Levstik & Barton, 2008; Reisman, 2012), together with the training of teachers (Reisman et al., 2018). In Canada, special mention must be made of the conceptual framework developed by the Centre for the Study of Historical Consciousness as a result of initiatives like the Historical Thinking Project or the Historical Thinking Assessment (Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013). Such investigations greatly influenced the academic output of other Anglo-Saxon environments and European countries like the Netherlands (De Groot-Reuvekamp, Anje, & Van Boxtel, 2017; Grever, Peltzer, & Haydn, 2011; Van Boxtel & Van Drie, 2012).

In the Ibero-American countries, the contributions made by such authors as Gómez and Miralles (2016), López-Facal (2014) or López, Carretero and Rodríguez-Moneo (2014) show the extent to which the Anglo-Saxon proposals have influenced research on history education in combination with inputs from Central Europe that emphasize the ethical dimension of history education itself.

The increase in research output on history education has moreover encouraged the publication of numerous monographs in recent years, including those by Counsell, Burn and Chapman (2016), Carretero, Berger and Grever (2017); or Metzger and Harris (2018). Literature reviews underline the fact that both historical thinking and historical consciousness have become two fundamental axes of research over the last few decades (Seixas, 2017), and that such a scholarly production has mainly focused on the curriculum, the textbooks and, to a lesser extent, interviews, student perception and observational records aimed at evaluating proposals for intervention and case studies (Epstein & Salinas, 2018). Questionnaire validation, together with other instruments for collecting information and observation scales, have in the last few years begun to cause a more relevant impact on this area of knowledge (De Groot-Reuvekamp, Ros, & Van Boxtel, 2018).

Despite the increase in literature output, Pollock (2014) already warned that the abundance of specific case studies and qualitative analyses made it very difficult to carry out transnational comparisons. This field of research currently lacks bibliometric studies capable of contributing specific empirical data regarding the conceptual framework of this particular area of knowledge, unlike what happens with other fields of study or applied research work on education (Glass, 2016; Milesi, Brown, Hawkley, Dropkin, & Schneider, 2014). This is the gap that the present paper attempts to address by quantifying the evolution of this field of study, analyzing the provenance of research work and delving deeper into the links across a number of key topics.

RP: How did the conceptual structure of the field of knowledge known as history education evolve and take shape over the period 2007-2017? In order to provide an answer to this research problem, we analyzed the academic output published in journals indexed in the databases included in the Core Collection of the Web of Science (WoS) by focusing on three specific goals:

SG1: To quantify and represent the evolution of academic output and its several phases.

SG2: To identify the most productive countries, the outlets where articles were published and

the authors with a stronger presence in this area of knowledge.

SG3: To analyze the main topics addressed by the articles and their connections, as well as to visualize the changes in core and emerging subjects in this area of knowledge.

Method

In this study, bibliographic network analysis and science mapping (Börner & Polley, 2014) were used in order to represent and analyze the conceptual structure and the evolution of history education research. Three bibliometric techniques were used: visualization of similarities/VOS (Van Eck & Waltman, 2010); thematic mapping and evolution (Cobo, López-Herrera, Herrera-Viedma, & Herrera, 2011); and visual analytics (Chen, Ibekwe, & Hou, 2010). The combination of several techniques makes it possible to obtain a more accurate and comprehensive, global and progressive representation of the knowledge domain (Small, Boyack, & Klavans, 2014).

In the following sections, details of each method as well as data extraction procedures will be discussed.

Data extraction and workflow

Systematic database searches were conducted in the Web of Science's core Collection: Science Citation Index Expanded (SCI); Social Sciences Citation Index (SSCI); Arts and Humanities Citation Index (AHCI); and Emerging Sources Citation Index (ESCI). The WoS databases are widely accessed internationally and are typically used in bibliometric analyses of specific knowledge domains (Jiménez, Maz, & Bracho, 2013).

The search words were tailored to the main contexts within the target area of knowledge (Carretero, Berger, & Grever, 2017): "History Education"; "Teaching History"; "History Teaching"; "Learning History"; "History Learning"; "History Textbooks"; "Historical Thinking"; and "Historical Consciousness". 1089 documents containing one or more such words in their titles, key words or abstracts were exported. Those 1089 documents were individually checked for adequacy to the field of knowledge History Education before 768 of them were found to comply with the established criteria. For publications to be included they had to be: (1) articles or reviews; (2) published from 2007 to 2017; and (3) specifically belonging to the knowledge domain History Education.

Later on, a pre-processing procedure was completed so as to refine the selection, remove duplicates and correct possible errors by means of the SciMAT tool (Cobo et al., 2011).

Data Analysis

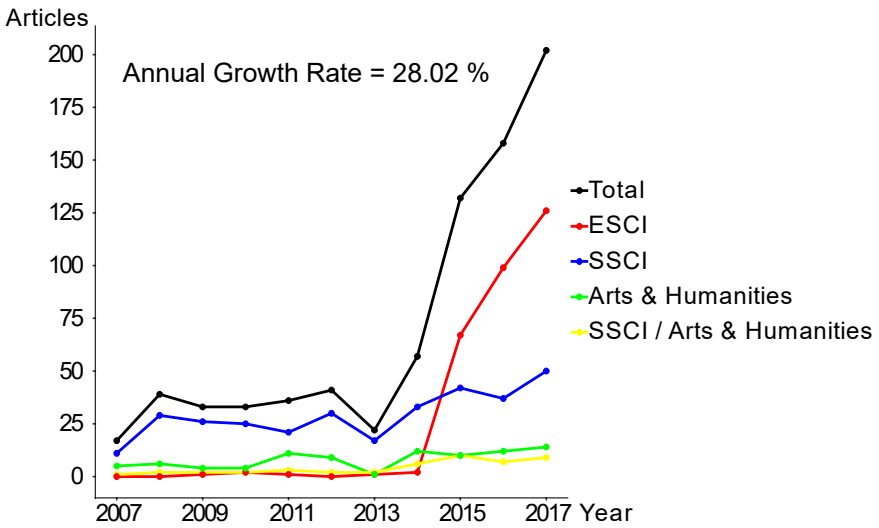
The analysis was conducted along two phases. During the first one, the descriptive data were extracted so as to quantify the evolution of publications between 2007 and 2017 in terms of most frequent subjects, journals, countries and authors. The bibliometrix v. 1.9.4 R-package (Aria & Cuccurullo, 2017) was used in order to analyze the metadata in bibliographic records. This software package had been previously used in the description of knowledge-specific domains (Nafade et al., 2018).

The second phase included the analysis of the conceptual and intellectual structure of the knowledge domain under examination as well as its evolution: the connections between the subjects addressed by the articles. During the first stage of this second phase, bibliometric maps were constructed using VOSviewer (Van Eck & Waltman, 2010), a tool specifically designed to build and visualize this kind of maps. Co-word analysis (Callon, Courtial, Turner, & Bauin, 1983) was used as a means to identifying popular topics on history education research. This tool has been recently applied to the study of the conceptual evolution and the current trends in several fields like neuroscience (Yeung, Goto, & Leung, 2017) or health (Gao et al., 2017). During the second stage, we conducted a longitudinal analysis of the thematic evolution by using the SciMAT tool (Cobo et al., 2011). This software was originally developed to carry out a conceptual science mapping analysis within a longitudinal framework (Cobo et al., 2011). Evolution maps and strategic diagrams were used in order to categorize the detected themes.

Findings

The increase in academic output within the domain of history education between 2007 (17 articles) and 2017 (201) as reflected in WoS was quite remarkable. As can be seen in Figure 1, two phases can be distinguished. The first one is characterized by a slow and discontinuous growth: between 2007 and 2013 the number of articles on history education fell within the range 20-40, including a period of stagnation between 2008 and 2012. This was a relatively low number by comparison with other areas of knowledge. In fact, studies like those by Jiménez et al. (2013) —which exclusively focused on mathematics education journals indexed in SSCI—, or by Jamali, Zain, Samsudin and Ebrahim (2015) — regarding publications on physical education in journals indexed in WoS — exhibit much higher figures (between 250-300 per year) for the same period. Therefore, we may describe this phase as a period of weakness as regards the dissemination of results.

Figure 1. *Annual Growth*



In the second phase (2014-2017) the number of articles really took off, moving from 22 in 2013 to 201 in 2017. One of the reasons for this growth was the incorporation of database ESCI in 2015. The inclusion of emerging journals has increased the visibility of research work on

history education in countries like Spain, Canada or Brazil. Table 1 shows the data and enables us to interpret the connections across the main publication outlets, the countries involved and the most productive authors.

Table 1. Descriptive data for sources, countries and authors of publications on History Education indexed in WoS (2007-2017)

Sources	Papers	Index	Country
Journal of Curriculum Studies	32	SSCI	UK
Historical Encounters Journal	20	ESCI	Australia
Aedos	11	ESCI	Brazil
Antiteses	10	ESCI	Brazil
Educar Em Revista	10	ESCI	Brazil
Teachers College Record	10	SSCI	EE.UU.
Public Historian	9	AHCI	EE.UU.
Curriculum Inquiry	8	SSCI	EE.UU.
Mcgill Journal of Education	8	ESCI	Canada
Paedagogica Historia	8	SSCI	Brazil
Country	**Papers**	**Average article citations**	**Total citations**
USA	159	6.54	1040
Spain	61	2.02	123
Brazil	51	0,01	1
Canada	44	3.15	139
Britain	35	3.97	139
Australia	28	2.43	68
Germany	27	4.42	119
Turkey	27	0,74	20
South Africa	26	2.11	55
Russia	26	0,03	1
Netherlands	25	6.68	167
Sweden	25	2.24	56
Authors	**Papers**	**Papers in SSCI/AHCI**	**Papers in ESCI**
Carrasco, CJG (Spain)	14	2	12
Van Boxtel, C (Netherland)	12	10	2
Carretero, M (Spain)	9	9	-
Martinez, PM (Spain)	7	2	7

Grever, M (Netherland)	6	6	-
Monte-Sano, C (USA)	6	6	-
Serrano, JS (Spain)	6	2	4
Puche, SMP (Spain)	6	2	4
Seixas, P. (Canada)	5	5	-
Harris, R. (Britain)	5	5	-

Note. SSCI = Social Sciences Citation Index; AHCI = Arts & Humanities Citation Index; ESCI = Emerging Sources Citation Index.

The US is the country contributing the highest number of publications on history education to the WoS databases, with a remarkable 21% of published articles. However, only one US-based author features among the most productive scholars, which shows the high degree of fragmentation in academic output. By contrast, in Spain the number of published papers is fairly concentrated within a limited number of authors and research groups. While Spain ranks second in terms of scholarly production (8% of publications), five individual authors are among the most productive ones and account for two thirds of the country's academic output. Brazil, Canada, Britain and Australia follow closely behind in terms of number of published articles, as well as featuring prominently as places of publication of the most relevant journals in this academic field. If we, however, compare the number of articles with the citation index, we obtain a different country ranking: the Netherlands takes the top position, while Brazil and Turkey rank considerably lower.

Thematic clusters

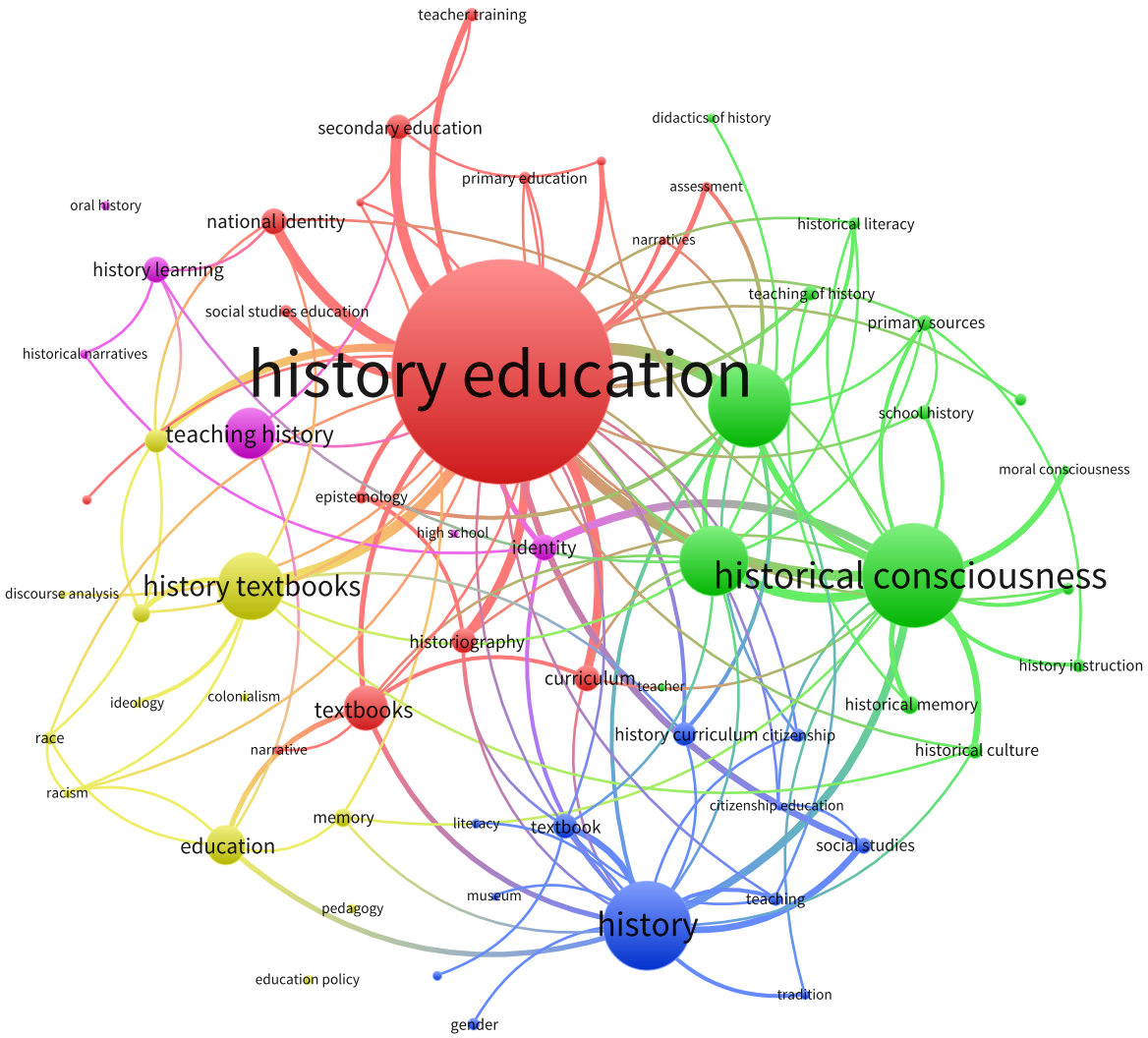
Figure 2 evidences the existence of five clusters. Cluster 1 (in red) brings together 16 items where the central node is provided by the key word "History Education". The latter is addressed in terms of general teaching and learning issues: "Social Studies Education", "Primary Education", "Secondary Education", "Teacher Training", "Epistemology", "Curriculum" or "Assessment".

Cluster 2 (in green) brings together 15 items around one central node, "Historical Consciousness", and another one that also exhibits a high conceptual density: "Historical Thinking". More specific teaching and learning issues lie on their orbit. The main items connected to these nodes are, on the one hand, "primary sources" and "historical literacy" (especially with regard to "Historical Thinking"); and, on the other, "historical culture", "historical memory" and "moral consciousness" (above all in alignment with "Historical Consciousness"). Seixas (2017) discusses the dichotomy between papers dealing with historical thinking and those others addressing the issue of historical consciousness. The former set is rather linked to the historian's job, the use of sources, causal explanations and argumentation. By contrast, the latter approach is more concerned with the public use of history, the way to deal with controversial issues, the creation of group identities and the relationship between history and the development of social and civic values. Despite the existence of such a dichotomy, the network of connections established around the key words evidences a close link between both perspectives.

Clusters 3 and 5, respectively in blue and purple, account for 12 and 6 items each. These clusters are structured around key words "History" and "Teaching History". As happened with the first cluster, the items that are connected with the main nodes possess a generalist character as regards the range of topics involved: "Social studies"; "History learning"; "Historical narratives", "Citizenship education"; "Teaching", etc. However, they occupy rather secondary positions along the thematic network.

Cluster 4, represented in yellow, is more specific. It encompasses 12 items and revolves around the central node "History Textbooks". Particular topics include "Race", "Racism", "Colonialism" and "Discourse analysis", which seems to indicate that the predominant activities are related to content analysis and the interpretation of historical discourse (Foster & Crawford, 2006). The cluster's representation shows that the focus on pedagogical adequacy or educational policies is not yet particularly relevant, since terms like "pedagogy" or "educational policy" appear in an isolated, disconnected fashion.

Figure 2. Thematic clusters

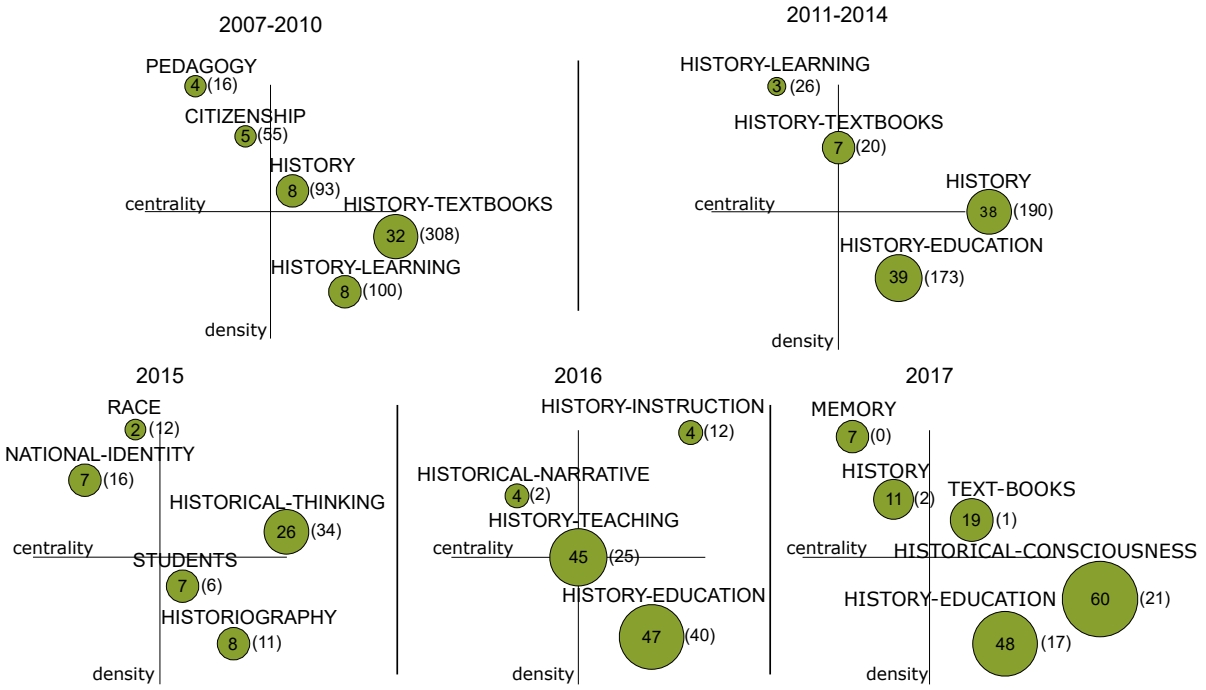


Thematic evolution

Strategic diagrams in Figure 3 show the evolution of history education-related topics in terms of their degree of both centrality and density. The former measures external interaction in each network and can be understood as topic relevance. The latter gauges the network's internal cohesion and should be interpreted as the extent of topic development. The axes define four major categories (Montero, Cobo, Gutiérrez, Segado, & Herrera, 2018): a) on the upper right quadrant we can find well developed topics that are essential in order to define the field of research; b) on the upper left quadrant we can find topics that are considerably developed but exhibit some degree of isolation; c) on the lower left quadrant, there are either emerging or declining topics; d) the lower right quadrant includes general, transversal and basic topics.

The dataset was divided into five periods, each comprising a similar number of papers (Figure 3). In the first period (2007-2010), the subjects "History" and "History Textbooks" display the highest degree of centrality and density. Subjects like "Pedagogy" or "Citizenship" appear as peripheral topics. In the second period (2011-2014) the same subjects recur with even higher levels of centrality and density, while topics like "History Education" and "History Learning" gradually become more important. Concurring with a period of growth in the literature, 2015 sees the beginning of a change in the domain's key subjects. "Historical Thinking" appears as a driving force in this phase, while "National Identity" and "Race" occupy a more peripheral position. The fourth period (2016) features "History Education" and "History Teaching" as the most relevant nodes in the network in terms of centrality and density, whereas "Historical Narrative" plays a more specialized and collateral role. Finally, in 2017 "History Education" and "Historical Consciousness" constitute the main subjects regarding density and centrality, with "History" and "Memory" performing a more peripheral role.

Figure 3. Thematic evolution



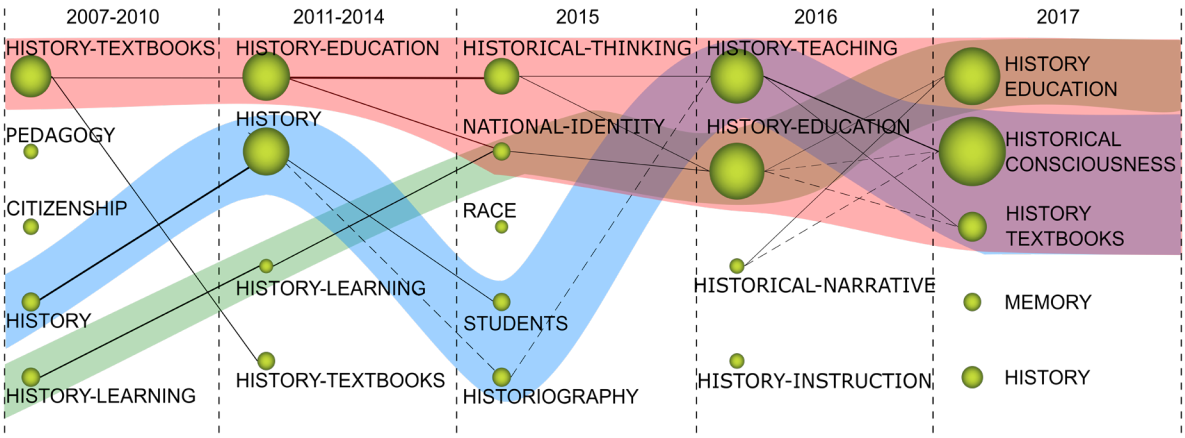
The above data can be confirmed by checking the longitudinal thematic evolution map (Figure 4). The thickness of spheres is proportional to the number of documents associated to each subject. The lines connecting the spheres may be continuous (whenever case subjects have been labeled with the same name or in the case of subject labels sharing nominal links), or discontinuous (indicating that the connection is not based on the subject's label). The thickness of links between two subjects is proportional to the latter's inclusion index.

The subjects "History" and "History Textbooks" appear to lose centrality in favor of "Historical Thinking", "Historical Consciousness" and "History Education". The thematic evolution map shows that "History Education" gradually plays a fundamental role in the conceptualization of this area of knowledge. On the other hand, "History Learning" and "History Teaching", which constituted the area's trademark during the earlier periods, progressively lose relevance in favor of the former designation.

The role and evolution of the subject "History" are certainly significant. The remarkable part played by this subject in the earlier periods is due to the traditional influence of this discipline on this knowledge domain. The trend towards "Historiography" and, eventually, towards "Historical Consciousness" and "Textbooks" underlines the tendency towards historical discourse analysis.

In turn, the topic "History Textbooks" has evolved in a dual fashion: both in the direction of "Historical Thinking" (papers dealing with historical literacy, argumentation, etc.) and in the sense of "National Identity" (papers dealing with discourse analysis, the public use of history, etc.). Both topics eventually develop into the main subjects in the last period: "History Education" and "Historical Consciousness". On the contrary, there are several topics that remain unconnected: in the previous map they are situated on the top left corner (specialized and peripheral subjects): "Pedagogy", "Citizenship", "Race" or "Memory".

Figure 4. Longitudinal thematic evolution map



Discussion

The above results enable us to understand the conceptual structure of the knowledge domain "History Education" on the basis of dissemination data for journals indexed in the Web of Science. We may conclude, in the first place, that research in history education has moved beyond a phase characterized by its scarce visibility in the WoS by comparison with other

areas of knowledge like mathematics education or science education. The increase in output between 2015 and 2017 is directly related to the incorporation of ESCI journals. We need to bear in mind the existence of a deficit in this field of knowledge, where there are no specific journals listed in SSCI during the period 2007-2017. This has meant a great disadvantage with regard to other branches of applied didactics (science or math education), whose study topics are amply covered by quite a number of SSCI-indexed journals.

The second conclusion deals with the distribution of research output by countries. The listing of journals in ESCI has encouraged a greater visibility of WoS-indexed academic production in countries like Spain, Brazil, Australia and Canada. The comparative analysis of the most productive authors makes it possible to define several emerging groups that currently support specific lines of research and greatly expand the number of publications on history education: such is the case of the research team led by Carla Van Boxtel at the University of Amsterdam in the Netherlands; or Spain's research groups at the University of Murcia and the Autonomous University of Madrid. The US and Britain are both powerful countries in terms of scholarly output and number of citations received, even though academic production shows a higher level of fragmentation across researchers and groups.

The third conclusion is that research in history education appears to have developed a paradigm for analysis and interpretation that is based on two concepts: Historical Thinking (studies based on the use of sources and historical argumentation by students) and Historical Consciousness (studies based on the public use of history and on the construction of group identities among students). Such a development involves moving forward from a previous stage that may be termed pre-paradigmatic. Subjects with a focus on History Textbooks or History in general —both closely related to the analysis of historical discourse and the very discipline of history education— have gradually seen their significance weakened. Both the analysis of clusters and the SciMAT evolution maps enable us to understand the specific structure developed over the last few years around specific teaching and learning issues within this knowledge domain.

Finally, our analysis shows that the conceptualization of “History Education” has acquired greater significance in this area of knowledge to the detriment of other terms like “Teaching History”, “History Learning” or “History Instruction”. The lack of a widely accepted designation among the academia was an important shortcoming in this field of research: one that has been gradually overcome in the last few years. This process is confirmed by the fact that cluster 1 (History Education) constitutes the main node in the whole of the thematic network: around this node revolve transversal and general topics that deal with teaching and learning issues: Primary Education, Secondary Education, Teacher training or Assessment.

In conclusion, the data examined in the present paper show that the period 2007-2017 comprises key years for history education as regards: a) the increase of research output listed in WoS; b) the greater visibility attained by countries, journals and research groups involved in this sector of the academic community; and c) the construction of paradigms that have been widely accepted and assumed by the community of scholars and proved fundamental in understanding the conceptual structure of this area of knowledge.

References

Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis, *Journal of Informetrics, 11*(4), 959-975.

Börner, K., & Polley, D. E. (2014). *Visual insights: A practical guide to making sense of data.* Cambridge, Mass: MIT Press.

Callon, M., Courtial, J. P., Turner, W. A., & Bauin, S. (1983). From translations to problematic networks: An introduction to co-word analysis. *Social Science Information, 22*, 191–235.

Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (Eds) (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Londres: Palgrave McMillan.

Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educar em Revista, 42,* 95-106.

Chen, C., Ibekwe, F., & Hou, J. (2010). The structure and dynamics of co-citation clusters: A multiple-perspective co-citation analysis. *Journal of the American Society for Information and Technology, 61*(7), 1386-1409.

Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the fuzzy sets theory field. *Journal of Informetrics, 5*(1), 146–166. doi:10.1016/j.joi.2010.10.002

Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teacher archivement. *The Curriculum Journal, 22*(2), 201-225.

Counsell, C., Burn, K., & Chapman, A. (2016). *MasterClass in history education. Transforming teaching and learning*. London: Bloomsbury.

De Groot-Reuvekamp, M., Anje, R., & Van Boxtel, C. (2017). 'Everything was black and white … ': primary school pupils' naive reasoning while situating historical phenomena in time. *Education, 3*(13), 1-16.

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel, C. (2018). A successful professional development program in history: What matters? *Teaching and Teacher Education, 75*, 290-301.

Epstein, T., & Salinas, C. S. (2018). Research methodologies in history education. In S. A. Metzger & L. M. Harris (eds.). *The Wiley International Handbook of history teaching and learning* (pp. 61-92). Arizona: Wiley.

Foster, S., & Crawford, K. A. (2006) (Eds.). *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks.* Greenwich: Information Age Publishing.

Gao, Y., Wang, Y., Zhai, X., He, Y., Chen, R., Zhou, J., … Wang, Q. (2017). Publication trends of research on diabetes mellitus and T cells (1997–2016): A 20-year bibliometric study. *PLoS ONE, 12*(9), 1–13. doi:10.1371/journal.pone.0184869

Glass, G. (2016). One hundred years of research: Prudent aspirations. *Educational Researcher, 45*(2), 69-72. doi:10.3102/0013189X16639026

Gómez, C. J., & Miralles, P. (2016). Historical skills in compulsory education: Assessment, inquiry based strategies and argumentation. *New Approaches in Educational Research, 5*(2), 139-146.

Grever, M., Peltzer, B., & Haydn, T. (2011). High school students' views on history. *Journal of Curriculum Studies, 43*(2), 207-229.

Jamali, S. M., Zain, A. N., Samsudin, M. A., & Ebrahim, N. A. (2015). Publication trends in physics education: A bibliometric study. *Journal of Educational Research, 35*, 19-36. doi:10.5281/zenodo.801889

Jiménez, N., Maz, A., & Bracho, R. (2013). Bibliometric analysis of Mathematics Education Journal in the SSCI. *International Journal of Research in Social Sciences, 2*(3), 26-32.

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Branford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 29-78). Washington, DC: National Academies Press.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating Students for the 21th Century.* Toronto: University of Toronto Press.

Levstik, L., & Barton, K. (2008). *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools.* New York: Routledge.

López, C., Carretero, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2014). Conquest or reconquest? Students' conceptions of nation embedded in a historical narrative. *Journal of the Learning Sciences, 24*(2), 252-285 doi:10.1080/10508406.2014.919863

López-Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. Ayer, 94, 273-285.

Metzger, S. A., & Harris, L. M. (2018) (eds.). *The Wiley International Handbook of history teaching and learning.* Arizona: Wiley.

Milesi, C., Brown, K., Hawkley, L., Dropkin, E., & Schneider, B. (2014). Charting the impact of federal spending for education research: A bibliometric approach. *Educational Researcher, 43*(7), 361-370. doi:10.3102/0013189X14554002

Montero, J., Cobo, M., Gutiérrez, M., Segado, F., & Herrera, E. (2018). A science mapping analysis of 'Communication' WoS subject category (1980-2013). Comunicar, 55, 81-9.

Nafade, V., Nash, M., Huddart, S., Pande, T., Gebreselassie, N., Lienhardt, C., & Pai, M. (2018). *A bibliometric analysis of tuberculosis research, 2007–2016*.

Pollock, S. A. (2014). The poverty and possibility of historical thinking: An overview of recent research into history teacher education. In R. Sandwell & A. V. Heyking (Eds.), *Becoming a history teacher* (pp. 60-74). Toronto: University of Toronto.

Reisman, A. (2012). "Reading like a historian": A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction, 30*(1), 86–112.

Reisman, A., Kavanagh, S. S., Monte-Sano, C., Fogo, B., McGrew, S. C., Cipparone, P., & Simmons, E. (2018). Facilitating whole-class discussions in history: A framework for preparing teacher candidates. *Journal of Teacher Education, 69*(3), 278-293.

Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. In M. Carretero, M. Grever & S. Berger (Eds). *Palgrave Handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-72). London: Palgrave McMillan.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.

Small, H., Boyack, K. W., & Klavans, R. (2014). Identifying emerging topics in science and technology. *Research Policy, 43*(8), 1450–1467. doi:10.1016/j.respol.2014.02.005

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2012). "That's in the time of the romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction, 30*(2), 113-145.

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics, 84*(2), 523-538. doi:10.1007/s11192-009-0146-3

VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovation design for new standards*. New York: Routledge.

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

Yeung, A. W. K., Goto, T. K., & Leung, W. K. (2017). The changing landscape of neuroscience research, 2006-2015: A bibliometric study. *Frontiers in Neuroscience, 11*(120). doi:10.3389/fnins.2017.00120

Almanya ve İspanya Tarih Ders Kitaplarında "Azınlıkların" Görünümü

Feride DURNA

Doktor, ORCID: 0000-0003-1340-7953

ÖZET

Bu makale[1], Almanya ve İspanya'da ortaöğretimde kullanılan tarih ders kitaplarında "azınlıkların" gösterimine odaklanmaktadır. Araştırma öncelikle bu eğitim materyallerinin "azınlık" kavramını nasıl temsil ve inşa ettiğini incelemektedir. Çalışma, artan milliyetçilik, küresel kriz ve savaşların damgasını vurduğu bir dönemde, bu temsillerin özcü fikirleri ve emperyalist yapıları dolaylı olarak mı aktardığını yoksa azınlıkların çoğulcu ve hibrit bir Avrupa toplumunun parçası olarak mı yansıttığını araştırmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmayı gerçekleştirebilmek için, her ülkeden 12-16 yaş arası öğrenciler için en yaygın kullanılan ve en yeni ders kitapları (2013-2016) seçilmiş ve altı tarih ders kitabından 1242 veri noktası toplanmıştır. Daha sonra, azınlık grupların tarihinin nasıl sunulduğunu incelemek için karma bir yöntem uygulanmıştır.

Bu kapsamlı analiz, azınlık grupların tarih eğitimindeki sınırlı görünürlüğünün altını çizerek, farklı kültür ve dinlerin basmakalıp ve parçalı tasvirlerinin potansiyel olarak sürdürüldüğünü vurgulamaktadır. Bu tür temsiller, istemeden de olsa "ötekilik" algısını besleyebilir ve Almanya ve İspanya'nın eğitim bağlamlarında artan bir tehdit duygusuna katkıda bulunabilir. Bu sınırlamaların ele alınması, tarihsel anlatıların daha kapsayıcı ve doğru bir şekilde anlaşılmasını teşvik etmek için çok önemlidir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Azınlıklar,
Tarih Ders kitapları
Avrupamerkezcilik

[1] Bu çalışma 9. Uluslararası Tarih Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuştur. Bildiri, 2016-2022 yılları arasında Barselona Üniversitesi'nde ve Almanya'daki uluslararası ders kitabı araştırma enstitüsü Georg-Eckert'te yapılan araştırma ziyaretleri sırasında yürütülen daha geniş bir çalışmanın parçasıdır (Durna, 2022).

The Representation of "Minorities" in History Textbooks of Germany and Spain

ABSTRACT

This article[2] focuses on the representation of "minorities" in history textbooks used in secondary education in Germany and Spain. The research primarily examines how these educational materials represent and construct the concept of "minority". In a time marked by increasing nationalism, global crisis and wars, the study aims to explore whether these representations implicitly convey essentialist ideas and imperialistic structures or reflect minoritized groups as part of a pluralistic and hybrid European society. To conduct this research, the most widely used and recent textbooks from each country (2013-2016) were selected for students aged 12-16 years, resulting in a collection of 1242 data points from six history textbooks. A mixed method was then conducted to examine how the history of minoritized groups is presented.

This comprehensive analysis underscores the limited visibility of minoritized groups in historical education, emphasizing the potential perpetuation of stereotypical and fragmented depictions of diverse cultures and religions. Such representations may inadvertently foster a perception of "otherness" and contribute to a heightened sense of threat in the educational contexts of Germany and Spain. Addressing these limitations is crucial for fostering a more inclusive and accurate understanding of historical narratives.

Article Type

Research

Key Words

Minorities,
History Textbooks,
Europeanism

Giriş

Savaş, çatışma, sağlık ve ekonomik krizler, küreselleşme, doğal afetler gibi küresel zorlukların etkisiyle pek çok insan daha güvenli yerler bulmak için evlerini terk etmek zorunda kalmakla kalmamış (UNHCR, 2022), aynı zamanda azınlık gruplara yönelik düşmanlık da artmıştır (Hall, 1998; Bauman, 2006; Todorov, 2010).

Ayrıca, mikro nüfus sayımına göre, 2021 yılında Almanya'daki genel ve mesleki okullardaki öğrencilerin üçte birinden fazlası (yaklaşık yüzde 39) göçmen kökenlidir (Mediendienst Integration, 2023) ve İspanya'da yaklaşık yüzde 16'sı göçmen kökenlidir (Eurydice, 2023; OECD, 2023). Bununla birlikte, Mercator Göç ve Demokrasi Forumu tarafından yürütülen "Göç ve Entegrasyon Müfredat Çalışması" (MIDEM, 2021), göç ve entegrasyon konularının müfredata ve tarih ders kitaplarına yavaş yavaş girmeye başladığını, ancak göç toplumunun gerçeklerini sistematik olarak yansıtma konusunda hala kayda değer bir boşluk olduğunu vurgulamaktadır.

Bu çerçevede, tarih eğitiminin ders kitabı araştırmaları kapsamında karşılaştığı önemli zorluklardan biri, azınlık gruplara yönelik önyargı veya hoşgörüsüzlüğü besleyen içeriğin

[2] This paper was presented at the 9th International Symposium on History Teaching. It is part of a broader study that was conducted from 2016-2022 at the University of Barcelona and during research stays at the international textbook research institute Georg-Eckert in Germany (Durna, 2022).

ortadan kaldırılması ve tarih ders kitaplarının ideolojik ve siyasi rolüyle ilgilidir (Crawford, 2000).

Tarih ders kitapları, 19. yüzyıldan bu yana (Billig, 1995; Fuchs vd., 2014) milliyetçilik düşüncesi çerçevesinde ulusun şekillendirilmesinde temel bir rol oynamıştır (Şimşek&Çakmakcı, 2019; Tercan, 2014). Ulus kavramı çeşitli bileşenlerden oluşur ve bunlar arasında iki önemli unsur tarih birliği ve ulusun tarih yazımındaki "öteki" imgesidir (Turan, 2016). "Öteki" algısı, evrensel olarak kimliklerin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Chapman, 2011; Hall, 1998). İki dünya savaşının felaketle sonuçlanmasının ve tarih eğitiminin "kötüye kullanılmasının" ardından (Traverso, 2007; Martínez, Valls&Pineda, 2009; Wineburg, 2001) kozmopolit ve çok kültürlü bir Avrupa fikrinde tarih eğitiminin önemi artmış, ders kitabının önemi de artmıştır (Habermas, 2003; Prats, 2012; Pingel, 2010; Şimşek&Alaslan, 2014; Safran, 2008).

Bununla birlikte, Müslümanlar, Romanlar ve göç üzerine yapılan çalışmaları da kapsayacak şekilde, çeşitli azınlık gruplarının özel inceliklerini araştırmaya yönelik artan bir odaklanma ancak son yirmi yılda gerçekleşmiştir (Mayoral, Molina, Samper, 2012; Cajani, 2008). Ancak, Avrupa'da milliyetçilik ve faşizmin yeniden canlanması ve güçlenmesi karşısında bu mücadeleler daha da belirginleşmekte ve kapsayıcı tarih anlatılarının geliştirilmesinde önemli zorluklar ortaya çıkmaktadır (Morin, 1998). Çoğulcu toplumlarda, otokrasiler veya diktatörlüklerden farklı olarak, tarihin yorumlanması ve anlatılmasında sürekli bir güç ve hakimiyet mücadelesi vardır (Wolfrum, 2010).

Araştırmaların "azınlıklar" ile ilgili bulguları da tarih ders kitabında kültürel çeşitliliğin sınırlı olduğunu göstermektedir. Dahası, Grawan (2014) ve diğer yazarlara göre (Köstüklü, 2013; Räthzel, 1997; Durna&Bellatti, 2018) ders kitapları "ulusal olmayan kültürel öteki "ne yönelik ayrımcı unsurlar, imgeler ve dil ortaya koymaktadır (Mecheril, 2009; Safran&Ata, 1996; Tak&Yıldız, 2014). Ders kitapları sadece "dışlayıcı bir etkiye" sahip olmakla kalmaz, ayrıca da Batı ile diğer ülkeler üzerindeki kültürel hegemonyasını yansıtır (Şimşek, 2013; Van Dijk, 2010; Parlak, 2005). Ders kitaplarında azınlık gruplarının temsilinde basmakalıp çizimler ve "biz/onlar", "yabancı/yerli" ve "Alman/yabancı" gibi hiyerarşik yan yana gelişler görülmektedir (Räthzel, 1997). Ayrıca, göçün ana nedenleri olarak işgücü göçünü veya kaçışı vurgulama ve "iyi" ve "kötü" göçmenler veya toplumlar arasında bir ayrım sunma eğilimindedirler (Zloch, 2023; Kröhnert, 2011).

Örneğin, İslam ve Arap dünyası bağlamında, terörizm sıklıkla vurgulanmakta, bu da İslam'ın homojenleştirilmesine ve özselleştirilmesine yol açmaktadır (Cajani, 2008; Todorov, 2010; Durna&Bellatti, 2018). Sinti ve Romanlar genellikle 'gezgin' halklar olarak tasvir edilmekte (Avrupa Konseyi, 2020) ve Yahudi nüfusu çoğunlukla İkinci Dünya Savaşı bağlamında mağdurlar olarak temsil edilmektedir (Carrier, 2015). Ayrıca, çalışmalar sömürgeci temsillerin yeniden üretildiğini göstermekte ve ders kitaplarındaki "beyazlık" temsiline ışık tutmaktadır (Räthzel, 1997; Durna, 2020).

Bu nedenle, bu çalışmanın amacı Almanya ve İspanya'daki tarih ders kitaplarını değerlendirmek ve 16. yüzyıldan 21. yüzyıla kadar Ortaöğretimde "azınlıkların" temsilini karşılaştırmaktır. Analiz edilen ders kitapları, şu anda önde gelen ders kitabı yayıncılarından

seçilmiştir ve 12-16 yaş arası ortaöğretim öğrencilerine yöneliktir. Almanya'da ders kitapları Bavyera'dan, İspanya'da ise Katalonya'dan seçilmiştir. Bu coğrafi seçim, bölgesel kimliklerin ve kültürel özelliklerin ders kitaplarındaki etkisini hesaba katmak için yapılmıştır ve bu çalışma özellikle "azınlıklar" ile ilgilidir. Bu anlamda, bu keşifsel ve tümevarımsal çalışmaya rehberlik eden araştırma sorusu aşağıdaki şekilde ortaya konmuştur:

16-21. yüzyıllar arasında Alman ve İspanyol tarih ders kitaplarındaki "azınlık" temsillerinin özellikleri nelerdir?

Bu hedefe ulaşmak için araştırma iki alt soruyla yönlendirilmiştir:

1. Almanya ve İspanya'daki ortaöğretim tarih ders kitaplarında tasvir edilen başlıca azınlık grupları hangileridir?

2. Bu azınlıklar hakkında 16. yüzyıldan 21. yüzyıla uzanan tarih ders kitaplarında ne düzeyde bilgi sunulmaktadır?

İlk soru, ders kitaplarında temsil edilen belirli etnik, kültürel veya sosyal azınlık gruplarını belirlemeyi amaçlamaktadır. İkinci soru, belirlenen azınlıklar hakkında önemli bir tarihsel dönem boyunca sağlanan bilginin derinliği ve öğretim materyallerindeki tarihsel anlatılarının bütünlüğünün değerlendirilmesiyle ilgilidir.

Yöntem

Bu araştırma, tarih ders kitaplarında azınlık konularının nasıl işlendiğini keşfetmek için karma bir metodoloji kullanmaktadır. Krippendorff'un (1980) içerik analizi ve Pingel'in (2010) frekans analizi teknikleri ile 16. yüzyıldan günümüze ders kitaplarında azınlıkların temsili değerlendirilmektedir. Bu yöntemler, ortaöğretimdeki öğrencilere sunulan tarihi içeriğin nasıl şekillendiğini anlamamıza yardımcı olur. Yapılan mekânsal analizlerle azınlıkların tarih içindeki rolü ve bu temsillerin ders kitaplarında nasıl yer aldığı ortaya konulmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'in (2007) niteliksel çözümleme yaklaşımları, ders kitaplarında azınlıkların nasıl temsil edildiği hakkında daha derinlemesine bilgi sağlar.

Araştırmada, tarih ders kitaplarındaki veriler sayısal tablolarla gösterilmiş ve Almanya ile İspanya'dan elde edilen bilgiler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Briones'in (2002) nicel araştırma yöntemleri takip edilerek, kitaplardaki verilerin nasıl birbiriyle ilişkili olduğu ve değişkenlerin etkileşimi irdelenmiştir. Bu yaklaşım, azınlık temsillerinin daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için geliştirilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Sürecinin Açıklaması ve Tasarımı.

Adım	Tasarımı
1	Problem Açıklaması
2	Araştırma Hedefleri
3	Örnek Seçimi
4	Örnek Tasarım
5	Değişkenler ve Göstergeler
6	Veri Toplama
7	Veri Analizi
8	Sonuçların Yorumlanması
9	Sonuçlar

Evren ve Örneklem

Araştırma, 12-17 yaş arası öğrencileri için hazırlanmış ve su anda ortaöğretimde kullanılan tarih ders kitaplarını inceliyor. Bu kapsamda, 7. ile 10. sınıfları hedefleyen dört alman ve iki ispanyol ders kitabından toplam 1242 paragrafı analiz edilmektedir. Bu sayıdaki ders kitabını analiz etmek için okul ortamında en yaygın kullanılan yayıncının incelenmesine karar verilmiştir. İspanya için, incelenen ders kitapları Katalonya Özerk Bölgeden gelmektedir. Almanya'da ise incelenen ders kitapları Bavyera Federal Eyaleti tarafından yayımlanmıştır. Bu çalışma için kullanılan örneklem aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Örneklemi Kapsamında Seçilen Almanya ve İspanya Ders Kitaplarının Listesi.

Ülke	Yayıncı	İsim	Yıl	Yer
Almanya	Cornelsen Verlag	Entdecken und Verstehen 7. Realschule Bayern	2016	Berlin
	Cornelsen Verlag	Entdecken und Verstehen 8. Realschule Bayern	2015	Berlin
	Cornelsen Verlag	Entdecken und Verstehen 9. Realschule Bayern.	2016	Berlin
	Cornelsen Verlag	Entdecken und Verstehen 10. Realschule Bayern.	2014	Berlin
İspanya	Editöryal Vicens Vives	Geografia i Història 4. Educació Secundaria.	2016	İspanya
	Editöryal Vicens Vives	Geografia i Història 3. Educació Secundaria	2015	İspanya

Veri Toplama Araçları

İlk adım, örneklemden her bir paragrafın daha ileri analizler için titizlikle değerlendirildiği bir "Veri Koleksiyonu" oluşturmaktı. Bir sonraki adım ise her bir değişkeni tanımlamaktı. Sekiz temel değişkenle tanımlanan kapsamlı bir çerçeve sunuyoruz: "sayfa", "ünite", "bölüm", "paragraf" sayısı ve "içeriğin kendisi" ile "Yer/Bölge/Ülke/Kıta", "konu" ve "alt gruplar". Bu değişkenler, karşılaştırma yapmamıza olanak tanıyan birleşik bir matris sağlayarak ders kitaplarını incelememiz için temel taş görevi görmektedir. Üçüncü adımda veriler matrise (Excel/SPSS) kaydedilmiş ve bir sonraki adımda verilerin nicelleştirilmesinde hayati bir adım olan her bir değişkenin paragraflardaki varlığını belirlemek için yüzdeler hesaplanmıştır. Yüzde hesaplaması için kullanılan formül şöyledir: X Değişkeninin Varlık Yüzdesi=X Değişkeninin Bulunduğu Paragraf Sayısı; Toplam Paragraf Sayısı x%100. Altıncı ve son adım, incelenen kavramların örneklemde nasıl sunulduğuna dair altta yatan kalıpları, eğilimleri ve varyasyonları ortaya çıkarmak için titiz bir hermeneutik ve betimsel analiz olmuştur.

Aşağıdaki Tablo 3-4'te tarih ders kitaplarında "azınlıklar" kavramını tanımlamak ve analiz etmek için tasarlanan değişkenleri ve matrisi sunuyoruz. Bunu gerçekleştirmek için, bir sonraki bölümde daha ayrıntılı olarak açıklayacağımız gibi, bu değişkenlerin ve alt gruplarının kapsamlı bir tanımını oluşturmak için öncelikle kuram tüzüklerinden ve bildirgelerinden (Kymlicka&Straehle, 2001; Bengoa, 2003; Capotorti, 1997; AGİT, 2007;

Avrupa Konseyi, 1994) yararlandık.

Tablo 3. Ders Kitaplarının Ders Kitaplarının Tanımlanması ve Analizi.

Örneklem	Değişken	Bilgileri çıkartma	Uygulamalı analiz
Sayfa sayısı	Sayfalar	Birime ayrılmış sayfaları belirtin	Frekans - toplam örneklemin %'si
Birim Adı	Ünite	Ünitenin tanımlanması	Frekans - toplam örneklemin %'si
Bölümün veya Alt Birimin Başlığı	Bölüm	Bölümün tanımlanması	Frekans - toplam örneklemin %'si
Paragrafın başlığı	Paragraf	Paragrafın tanımlanması	Frekans - toplam örneklemin %'si
Tarihsel içerik (metin)	İçerik	Paragrafın tanımlanması	Frekans - toplam örneklemin %'si
Coğrafi mekansal boyut	Yer/ Bölge/ Ülke/ Kıta	İçerikte coğrafi bir konuma, bir bölgeye veya hükümet dışı bir siyasi varlık ve kuruluşa atıfta bulunarak gözlem	Frekans - toplam örneklemin %'si

Tablo 4. "Azınlıkların" Tanımlanması.

Örneklem	Değişken	Bilgileri çıkartma	Uygulamalı analiz
Özne	Azınlıklar	Azınlıkların görünümünü-yokluğunu belirleme	Frekans - toplam örneklemin %'si
Alt gruplar	Azınlıkların alt değişkenleri	Belirli grupların tanımlanması	Frekans - toplam örneklemin %'si

"Azınlık" Değişkenlerinin İnşası: Eğitim Araştırmalarında Kategorize Etme ve Tanımlama

Metodolojinin bu bölümü, eğitim araştırmaları bağlamında "azınlıkları" kategorize etmek için kapsamlı bir çerçeve geliştirilmesini özetlemektedir. Teori ve tanımlardan (Woehrling, 2005; Calduch Cervera, 1998; Roeck, 1993; AGİT, 2007; Avrupa Konseyi, 1994; Demiralp, 2022)

faydalanan bu çerçeve, her biri farklı nitelikler ve tarihsel önemle karakterize edilen altı ana "azınlık" kategorisi tanımlamaktadır. Amaç, bu araştırmanın amacı doğrultusunda "azınlıkların" nasıl kavramsallaştırıldığı ve sınıflandırıldığına dair yapılandırılmış ve net bir anlayış sağlamaktır. Bu anlayışı kolaylaştırmak için aşağıdaki Tablo 5, altı ana "azınlık" grubuna ve bunların tanımlayıcı özelliklerine genel bir bakış sunmaktadır:

Tablo 5. "Azınlıklar" Değişkenleri.

Grup	Tanımlama	Anahtar Karakter
Ulusal Azınlıklar	Farklı kültürel, etnik veya dilsel özelliklere sahip, çoğunluk nüfusundan farklı bir ulus devlete (belirtilmiş veya belirtilmemiş) ait olan bireyler veya topluluklar	Örnekler: Sudeten Almanları, İspanya'daki Basklar ve Katalanlar, Birleşik Krallık'taki İskoçlar vb.
Dini Azınlıklar	Belirli bir toplumdaki baskın dini gelenekten farklı dini inançları uygulayan bireyler veya topluluklar.	Örnekler: Orta Doğu'daki Hıristiyanlar, Avrupa'daki Müslümanlar, Yahudiler, Yehova Şahitleri vb.
Azınlık yerli/atasal/aborijin halkları	Farklı etnik, kültürel ve genellikle dilsel özelliklere sahip yerli gruplar. Bu kategorilerin üyeleri genellikle kendi topluluklarına, geleneklerine, doğal çevrelerine ve kendilerini kolektif toplulukla özdeşleştirmeye karşı güçlü bir bağ ve aidiyet hissederler.	Örnekler: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Amerikan yerlileri, Avustralya'daki Aborjinler vb.
Göç yoluyla azınlıklar	İster gönüllü ister çeşitli faktörler nedeniyle zorunlu olsun, göç ve coğrafi hareket geçmişine sahip bireyler veya topluluklar.	Örnekler: Avrupalı Yerleşimciler, Göçmenler, Göçmenler, Mülteciler, vb.
Azınlıkların azınlıkları	Azınlık toplulukları içindeki alt gruplar, belirli farklı kimlikler veya aidiyetler nedeniyle marjinalleşme ve kırılganlıklarla karşı karşıyadır.	Örnekler: LGBTIQ+, engelli bireyler vb.

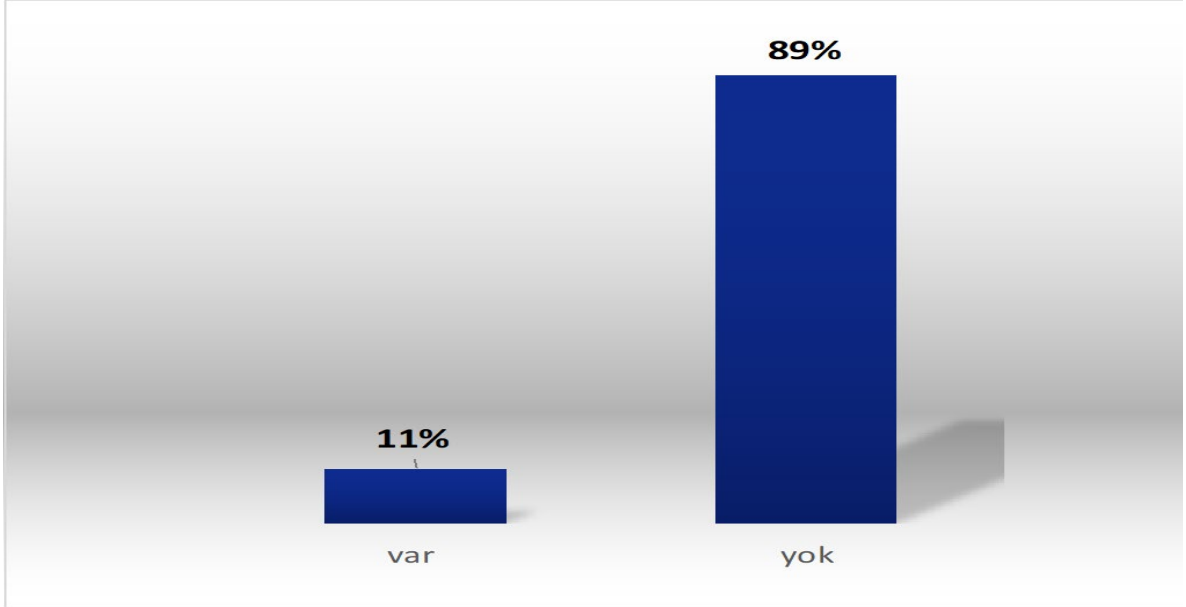
Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Grafik 1'de de görülebileceği gibi, tüm tarih ders kitaplarında "azınlıkların" varlığı %11'dir. Tablo 6'da, Alman tarih ders kitaplarının, analiz edilen 907 veri (paragraf) içinde, İspanyol tarih ders kitaplarına (n=335) kıyasla 16. - 21. yüzyılı incelemek için neredeyse üç kat daha fazla içerik sunduğunu gözlemleyebiliriz. Analiz edilen Alman tarih ders kitaplarının

%7,8'inde (n=97) "azınlıklar" yer almaktadır ve bu oran İspanya'daki %3,6'lık (n=40) oranın iki katından fazladır. Bununla birlikte, orana bakıldığında, varlığın çok düşük ve neredeyse yok olduğu düşünülebilir.

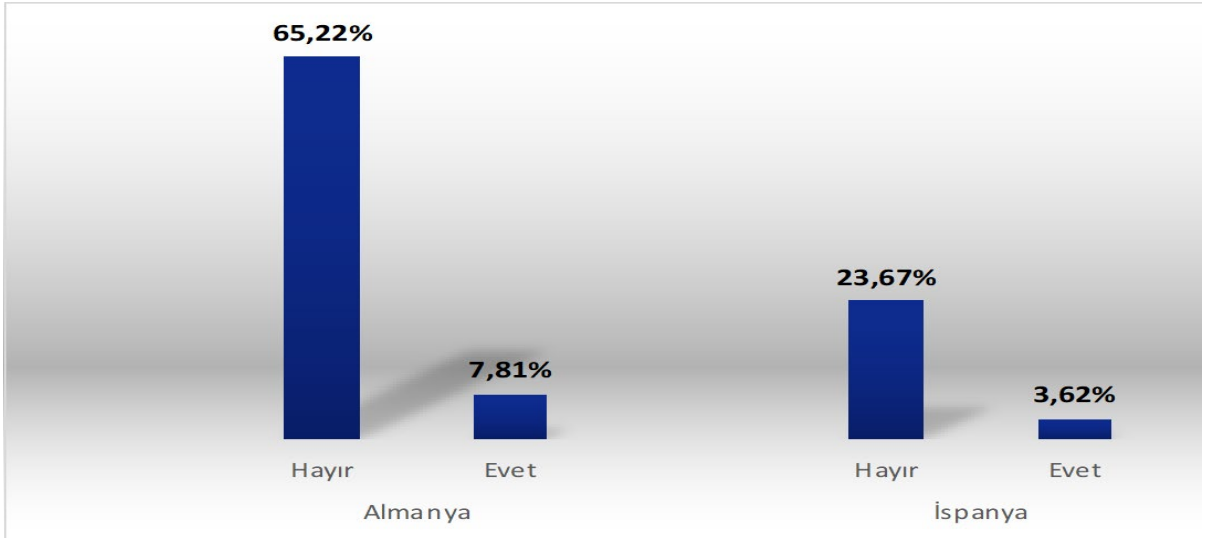
Grafik 1. "Azınlıkların" Toplam Sıklığı.



Tablo 6. "Azınlıkların" Almanya ve İspanya Ders Kitaplarındaki Sıklığının Karşılaştırılması.

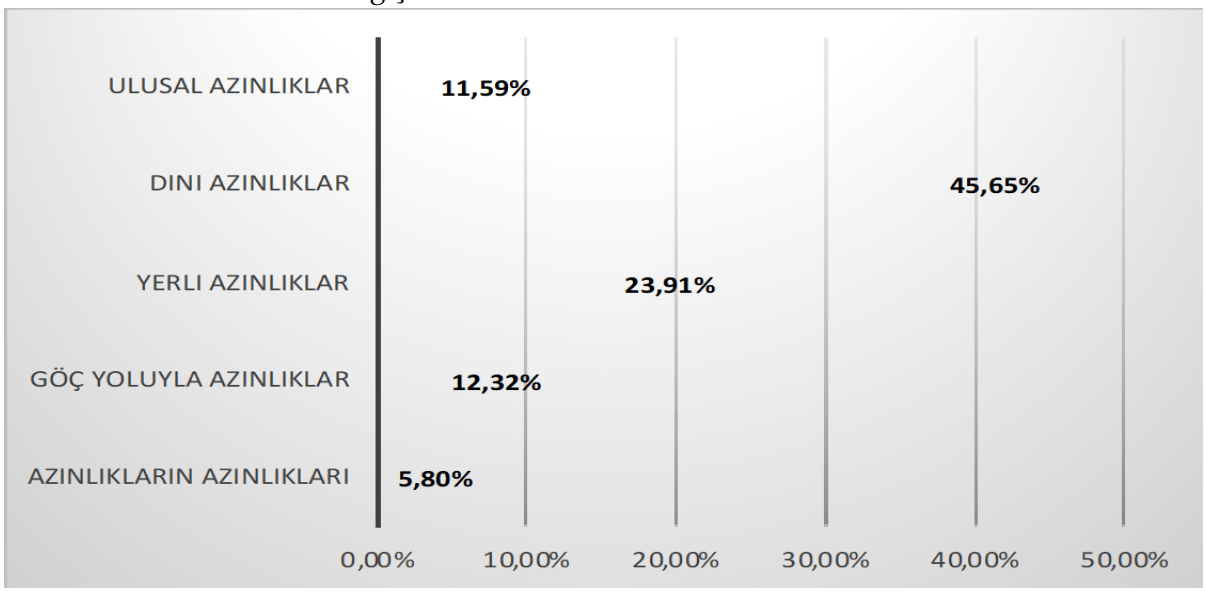
Ülke	Evet/ Hayır	Sıklık
Almanya		907
	Hayır	810
	Evet	97
İspanya		**335**
	Hayır	295
	Evet	40
Toplam Genel		**1242**

Grafik 2. "Azınlıkların" Yüzdelik Sıklığının Karşılaştırılması.



Aşağıdaki Grafik 3'te "dini azınlıkların" örneklemdeki tüm değişkenlerin neredeyse yarısını oluşturarak en temsili değişken olduğunu ve bunu "yerli/atadan/atadan kalma halkların azınlıklarının" (%24) izlediğini gözlemleyebiliriz. "Göç yoluyla gelen azınlıklar" ve "ulusal azınlıklar" %12 ile daha az olmakla birlikte benzer bir görünüm sergilemiştir. "Azınlıkların azınlıkları" değişkeni neredeyse hiç ya da çok düşük bir varlık göstermiştir (%5,8).

Grafik 3. "Azınlıklar" Alt Değişkenlerinin Frekansı.



Ancak, aşağıdaki Tablo 7'de görülebileceği gibi, Almanca ders kitaplarında "azınlıklara" ayrılan varlığın çoğunluğu %37 ile "dini azınlıklar" hakkındadır ve bu oran "yerli azınlıkların" (%18) iki katıdır. "Ulusal azınlıklar" (%10,22), "göç yoluyla gelen azınlıklar" (%3,65) ve "azınlıkların azınlıkları" (%2,19) içerikte neredeyse hiç yer almamaktadır.

İspanyolca ders kitaplarında, Tablo 7'de Almanca ders kitaplarıyla bazı benzerlikler gözlemleyebiliriz. "Dini azınlıklar" %8,76 ile en sık rastlanan kavramdır. Ancak, Alman ders kitaplarının aksine, "göç yoluyla azınlıklar" %8,76 ile aynı sıklığa sahiptir. İkinci en yaygın değişken, Almanya'da olduğu gibi "yerli azınlıklar "dır (%6,57). Alman ders kitaplarının aksine, "azınlıkların azınlıkları" (%3,65) daha fazla görülürken, "ulusal azınlıklar" (%1,46) için neredeyse hiç varlık gösterilmemektedir.

Tablo 7 Toplam Girişler ve "Azınlıkların" Yüzdelik Sıklığının Karşılaştırılması.

Ülke	Toplam	Yüzdelik Sıklığı
Almanya	**97**	**70,8%**
Azınlıkların Azınlıkları	3	2,19%
Yerli Azınlıklar	24	17,52%
Ulusal Azınlıklar	14	10,22%
Göç Yoluyla Azınlıklar	5	3,65%
Dini Azınlıklar	51	37,23%
İspanya	**40**	**29,20%**
Azınlıkların Azınlıkları	5	3,65%
Yerli Azınlıklar	9	6,57%
Ulusal Azınlıklar	2	1,46%
Göç Yoluyla Azınlıklar	12	8,76%
Dini Azınlıklar	12	8,76%
Toplam Genel	**137**	**100,00%**

Her iki ülkenin tarih ders kitaplarında "azınlıklara" 20. yüzyılda daha fazla yer verilmekte olup, Almanya bu konuda başı çekmektedir. Buna karşın İspanya 21. yüzyılda öne çıkmaktadır. Alman ders kitaplarında olduğu gibi İspanyol ders kitaplarında da 17. ve 18. yüzyıllardaki temsil eksikliği dikkat çekmektedir. Almanya daha çok "dini azınlıklara" odaklanırken, İspanya 20. ve 21. yüzyıllarda daha dengeli bir dağılım sergilemektedir. 16. yüzyılda her iki ülkede de "azınlıklar" mevcuttur, ancak Almanya biraz daha ön plandadır.

Tablo 8. Alman Ders Kitaplarının Yüzyıllara Göre Azınlık Gruplarının Dağılımı ve Yüzdelik Sıklıkları.

Ülke	Toplam	Yüzdelik Sıklığı
Almanya	**97**	70, 8%
21. yüzyıl	**3**	2,19%
Yerli Azınlıklar	1	0,73%
Dini Azınlıklar	2	1,46%
20. yüzyıl	**69**	**50,36%**
Dini Azınlıklar	42	30,66%
Ulusal Azınlıklar	13	9,49%
Yerli Azınlıklar	8	5,84%
Azınlıkların Azınlıkları	3	2,19%
19. yüzyıl	**7**	**5,11%**
Yerli Azınlıklar	6	4,38%
Dini Azınlıklar	1	0,73%
18. yüzyıl	**7**	**5,11%**
Ulusal Azınlıklar	1	0,73%
Göç Yoluyla Azınlıklar	2	1,46%
Dini Azınlıklar	4	2,92%
17. yüzyıl	**0**	**0%**
16. yüzyıl	**11**	**8,03%**
Yerli Azınlıklar	9	4,38%
Dini Azınlıklar	2	1,46%

Tablo 9. İspanyol Ders Kitaplarının Yüzyıllara Göre Azınlık Gruplarının Dağılımı ve Yüzdelik Sıklıkları.

İspanya	40	29,2%
21. yüzyıl	**10**	**7,3%**
Azınlıkların Azınlıkları	1	0,73%
Yerli Azınlıklar	2	1,46%
Göç Yoluyla Azınlıklar	4	2,92%
Dini Azınlıklar	3	2,19%
20. yüzyıl	**15**	**10,95%**
Azınlıkların Azınlıkları	4	2,92%
Yerli Azınlıklar	2	1,46%
Ulusal Azınlıklar	2	1,46%
Göç Yoluyla Azınlıklar	4	2,92%
Dini Azınlıklar	3	2,19%
19. yüzyıl	**3**	**2,19%**
Göç Yoluyla Azınlıklar	3	2,19%
18. yüzyıl	**0**	**0%**
17. yüzyıl	**3**	**2,19%**
Dini Azınlıklar	3	2,19%
16. yüzyıl	**9**	**6,57%**
Yerli Azınlıklar	5	3,65%
Göç Yoluyla Azınlıklar	1	0,73%
Dini Azınlıklar	3	2,19%

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

16. yüzyıl boyunca Güney Amerika haritalarda ve manşetlerde "keşfedilecek ve keşfedilecek bir bölge" olarak görünür, görünüşe göre ıssızdır. Alman tarih ders kitaplarında Kolomb'un gelişi ve "yerli azınlıkları" algılayışı, onları alçakgönüllü, pasif ve eğitimsiz olarak tasvir etmektedir. Her iki ülkede de 16.-17. yüzyıl boyunca "yerli azınlıklar", özellikle de Aztek uygulamaları ve inançları üzerinde durulmuş, kanlı insan kurban etme uygulamaları vurgulanmıştır:

Dieser Sonnengott, (Huizilpochtli), so glaubten die Azteken, verbrauchte für

> seinen Tageslauf seine ganze Energie. Deshalb brauchte er, um jeden Tag wieder neu aufzustehen, Nahrung – Menschenblut. Menschenopfer waren das einzige Mittel das Überleben der Menschheit zu sichern. (Cornelsen, 2013, 142).[3]

İki ülke arasındaki kayda değer bir fark, kolonizasyonla ilgili tarihsel temanın ele alınışında yatmaktadır. İspanyol ders kitaplarında kolonileşme daha olumlu bir bakış açısıyla ele alınmakta ve kolonileşmenin ülkeye dil, kültür, eğitim ve organizasyon getirdiğine atıfta bulunulmaktadır.

> Els nour territoris es van incorporar a la corona de Castella D'aquesta manera es van introducir a Amèrica i les Filipines la lengua, la cultura, la religió católica i les lleis castellanes. Un gran nombre de clergues i funcionaris van participar en aquest procés d'evangelització i en la colonització. (Vicens Vives, 2015, 264).[4]

Buna karşılık, Alman ders kitaplarında sömürgeleştirme konusuna daha eleştirel bir yaklaşım görülmekte, özellikle bu kıtadaki ve Afrika'daki sömürü ve köleleştirmeye odaklanılmaktadır (Şekil 1). Ancak bu eleştiri, sömürgeleştirme temasının yeniden ortaya çıktığı ve İspanyollar, Portekizliler ve Avrupalılar tarafından işlenen adaletsizlik ve insan sömürüsünü vurgulayan güçlü imgelerle güçlü bir şekilde ifade edildiği 19. yüzyılda yoğunlaşmaktadır.

Şekil 1. Alman Ders Kitaplarında Dekolonizasyonun Temsili (Cornelsen, 2015, 68).

1 Carl Peters, Gründer der Deutsch-Ostafrikanischen Gesellschaft, bei einer Besichtigungsfahrt, um 1890.

16. yüzyıl boyunca Alman ders kitapları Yahudi halkını ele almış, onlara yönelik kıyafet düzenlemeleri ve gettolarda ayrımcılık gibi ayrımcı uygulamalara değinmiştir.

[3] Yazar tarafından çevrilmiştir: Aztekler bu güneş tanrısının (Huizilpochtli) tüm enerjisini günlük rutini için kullandığına inanıyordu. Bu nedenle, her gün yeniden doğmak için yiyeceğe, yani insan kanına ihtiyacı vardı. İnsan kurban etmek, insanlığın hayatta kalmasını sağlamanın tek yoluydu.

[4] Yazar tarafından çevrilmiştir: Yeni topraklar Kastilya krallığına dahil edildi Bu şekilde dil, kültür, Katolik dini ve Kastilya yasaları Amerika ve Filipinler'e tanıtıldı. Çok sayıda din adamı ve devlet memuru bu evangelizasyon ve kolonizasyon sürecinde yer aldı.

> Um die Juden öffentlich zu kennzeichnen und um sie zugleich zu demütigen wurden Kleidervorschriften erlassen. (…) In vielen Städten mussten sie abgesondert von der übrigen Bevölkerung in eigenen Stadtvierteln, den Gettos* leben. (…)1519 wurde es von (Regensburg) von aufgebrachten Bürgern gestürmt, die Juden wurden vertrieben und ihre Häuser zerstört. (Cornelsen, 7, 2016, 113).[5]

Diğer bir "dini azınlık" olan Müslümanlara ve İslam'a önemli bir vurgu yapılmaktadır. Genel olarak, her iki ülke de İslam'ı daha derinlemesine ele alınan tek din olarak sunmaktadır. Ancak tarihsel bağlamda Müslüman ülkeler ve İslam, şiddete daha yatkın, savaş ve çatışmalarla ilişkilendirilen bir din olarak anılmaktadır. İspanyol ders kitaplarında, 17. yüzyılda Mağrip ve Osmanlı İmparatorluğu'nun, bazen Türk İmparatorluğu olarak da anılan, Katalan kıyılarını işgali ve korsanlığı ele alınmaktadır.

> La costa catalana va patir atacs freqüents de pirates i corsaris provinents del Magrib i de l'imperi Otomà que van dificultar el comer mediterrani i van posar en perill les ciutats costaneres. Les actuacions de la piratería cal relacionar-les amb l'enfrontament que els regnes europeus cristians, entre els quals la monarquia hispánica, sostenien amb els musulmans, especialmente amb l'imperi Turc.[6] (Vicens Vives, 2015, 289).

Alman ders kitapları, esas olarak toprak fethine dayanan Osmanlı İmparatorluğu'nun yapısı ve işleyişi hakkında daha ayrıntılı bir analiz sunmaktadır. Ayrıca Hıristiyan çocukların askere alınması ve köleleştirilmesinin yanı sıra "Knabenlese"[7] sırasında zorla din değiştirmelerinden de bahsedilmektedir. (Cornelsen, 2013, 161).

İki ülke arasındaki bir diğer benzerlik de "göç yoluyla gelen azınlıklar" ile ilgilidir. Bu grup esas olarak 19. yüzyıldan itibaren ortaya çıkmakta ve bu dönemlendirmede Avrupalıların

---

[5] Yazar tarafından çevrilmiştir: Yahudileri alenen tanımlamak ve aynı zamanda aşağılamak için kıyafet kanunları çıkarıldı. (...) Birçok şehirde, nüfusun geri kalanından ayrı olarak kendi mahallelerinde, gettolarda yaşamak zorunda kaldılar. (...) 1519'da öfkeli vatandaşlar tarafından saldırıya uğradı, Yahudiler kovuldu, evleri ve sinagogları yıkıldı.

[6] Yazar tarafından çevrilmiştir: Katalan kıyıları sık sık Mağrib'den ve Osmanlı İmparatorluğu'ndan gelen korsanların saldırısına uğramış, bu da Akdeniz ticaretini engellemiş ve kıyı şehirlerini tehlikeye atmıştır. Korsanlık eylemleri, İspanyol monarşisi de dahil olmak üzere Avrupalı Hıristiyan krallıkların Müslümanlarla, özellikle de Türk imparatorluğuyla sürdürdüğü çatışmayla ilişkilendirilebilir.

[7] "Knabenlese" (bazen "Devşirme" olarak da bilinir) Osmanlı İmparatorluğu'nda uygulanan ve Hristiyan çocuklarının, genellikle Balkanlar'dan, genç yaşta devlet hizmetine alınmak üzere toplanması işlemidir. Bu çocuklar Müslüman olarak yetiştirilir ve çoğunlukla Yeniçeri askeri birliğine veya devletin diğer alanlarına hizmet etmek üzere eğitilirler.

Amerika'ya ve dünyanın geri kalanına göçüne işaret etmektedir. Sömürgeciler ve işçi sınıfı göçmenler arasındaki farklılıklara işaret edilmesine rağmen, bu yerlerdeki yerli halkın kültürleri, halkları ve dinleri dahil edilmediği için yaklaşımlar ve bakış açıları oldukça merkeziyetçidir. Gerçekten de Avrupa'nın dünyaya yayıldığı ama kimsenin Avrupa'ya girmediği aşağıdaki resimde de görülebileceği gibi, göçün akışkan bir hareket olduğu anlaşılamamaktadır.

Şekil 2. İspanyol Ders Kitaplarında Avrupa'nın 19. Yüzyıldaki Göç Haritası.

(Vicens Vives, 2016, 121).

Yahudiler ve Müslümanlar her iki ülkede de en sık işlenen "dini azınlıklar "dır. Yahudiler her iki ülkede de Holokost ile ilgili konularla yer almaktadır. Fark, içeriğin ve konunun genişliğinde yatmaktadır. Bu bağlamda, Alman ders kitapları özellikle Holokost konusunda çok daha fazla ayrıntıya girmekte ve Afrika'daki Herero soykırımından da bahsetmektedir. Alman ders kitapları ayrıca direniş, suçluluk ve sorumluluk konularına daha fazla girmekte ve İspanyol ders kitaplarına kıyasla daha gerçek ve şok edici görüntüler sunmaktadır.

> Ohne die Mitwirkung zahlreicher Menschen und vieler Behörden, etwa der Reichsbahn, hätte der Massenmord an den Juden nicht verwirklicht werden können. (…) Gegen die massenweise Ermordung der Juden durch die SS regte sich in Deutschland kein Widerstand. [8]
> (Cornelsen, 9, 2016, 191).

[8] Yazar tarafından tercüme edilmiştir: Çok sayıda insanın ve İmparatorluk demiryolu gibi birçok makamın işbirliği olmasaydı, Yahudilerin toplu katliamı gerçekleştirilemezdi. (...) Almanya'da Yahudilerin SS tarafından toplu olarak öldürülmesine karşı hiçbir direniş olmamıştır.

Şekil 3. Alman Tarih Ders Kitaplarında Holokost Sırasında Yahudi Kurbanların Temsili.

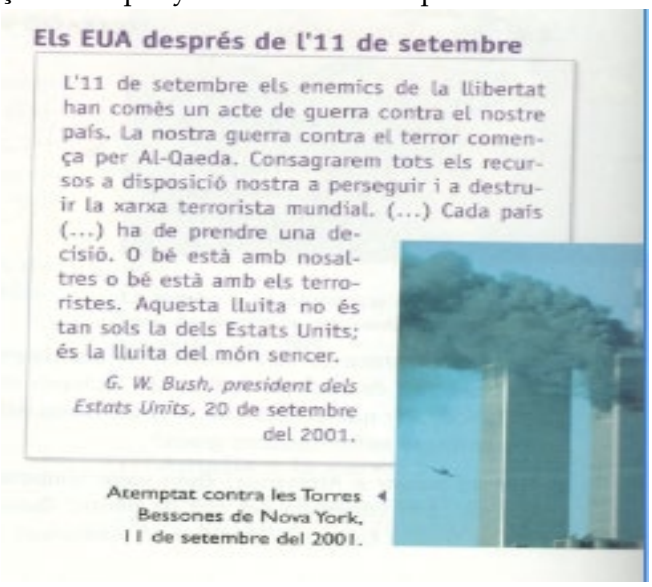
(Cornelsen, 9, 2016, 191).

Bu tema sırasında, hem İspanyol hem de Alman tarih ders kitaplarında Yahudilere ek olarak Romanlar, işlevsel çeşitliliğe sahip kişiler, LGTBIQ+ topluluğu ve siyasi muhalifler gibi çok sayıda azınlıklaştırılmış grubun yer aldığını belirtmek önemlidir.

"Göç yoluyla azınlıklar" her iki ülkede de 20. yüzyılda "yasadışı göç" ve "mülteciler" bağlamında yeniden ele alınmaktadır. Aradaki fark, Alman ders kitaplarında insanların ülkelerini terk ederek Afrika veya Asya'dan Avrupa'ya gitmelerine yol açan savaş veya iklim değişikliği gibi çeşitli nedenlerin daha fazla irdelenmesidir. Ayrıca bu süreçte, özellikle kadınlar söz konusu olduğunda, askere alma ve insan ticareti durumlarına da dikkat çekiliyor.

İslam ve Müslümanlar 21. yüzyılda "İslami terörizm" ile ilişkilendirilmektedir. Alman ders kitapları terörizm kavramına daha fazla değinmekte, ABD'deki 11 Eylül terör saldırısını örnek göstermekte ve BM kararlarına göre "terör saldırılarına karşı kendini savunma" hakkını desteklemektedir. Bununla birlikte, bu grubun ortaokul tarih ders kitaplarının sonunda mültecilerle birlikte sunulduğunu belirtmek önemlidir.

Şekil 4. İspanyol Tarih Ders Kitaplarında Terörist Saldırısı.



Els EUA després de l'11 de setembre

L'11 de setembre els enemics de la llibertat han comès un acte de guerra contra el nostre país. La nostra guerra contra el terror comença per Al-Qaeda. Consagrarem tots els recursos a disposició nostra a perseguir i a destruir la xarxa terrorista mundial. (...) Cada país (...) ha de prendre una decisió. O bé està amb nosaltres o bé està amb els terroristes. Aquesta lluita no és tan sols la dels Estats Units; és la lluita del món sencer.

G. W. Bush, president dels Estats Units, 20 de setembre del 2001.

Atemptat contra les Torres Bessones de Nova York, 11 de setembre del 2001.

(Vicens Vives, 2016, 318).

Şekil 5. Terörist Saldırının Alman Tarih Ders Kitaplarındaki Temsili.

Kampf gegen den Terrorismus

Etwa 3000 Menschen kamen bei dem Angriff ums Leben. Dieser Anschlag war der Höhepunkt in einer Reihe von Angriffen der Organisation gegen amerikanische Stützpunkte in Afrika und Asien. Neu war, dass die USA auf ihrem Territorium nicht von einem Staat, sondern von einem weltweit verzweigten Netz von radikal-islamischen Terroristen angegriffen wurden. Diese gaben vor, im Namen eines radikalen Islam gegen die USA zu kämpfen.

1 *Fragen Sie Erwachsene nach ihren Erinnerungen an den 11. September 2001.*

2 *Ergänzen Sie Ihre Befragungen durch Informationen aus dem Internet.*

Die Reaktion der UN

Der UN-Sicherheitsrat rief in zwei Resolutionen zum Kampf gegen den Terrorismus als Bedrohung von Frieden und Sicherheit auf und erkannte das Recht der USA auf Selbstverteidigung an.

1 **11. September 2001:** Die zweite entführte Maschine kracht in den Südturm des World Trade Center.

(Cornelsen, 2014, 194).

Son olarak, İspanyolca ders kitaplarının son sayfalarında, öğrencilerin özellikle Türkiye algısını etkileyebilecek ciddi hatalar içeren, dünyadaki mevcut çatışma ve savaşları gösteren bir harita yer almaktadır. Kürdistan, kendi sınırları içinde 1946'dan beri Türkiye, 2013'ten beri de Suriye ve IŞİD ile silahlı çatışma içinde olan bir ülke olarak gösterilmektedir. Türkiye'nin Kürtleri, ülkenin "ulusal azınlıklarının" çoğunluğunu oluşturuyor ve bir ulus olma hakkını talep ediyor. Ancak Kürdistan, Irak'ın özerk bölgesi dışında, sınırları belirlenmiş siyasi ve idari bir varlık değildir.

Şekil 6. İspanyol Tarih Ders Kitaplarında "Savaş ve Silahlı Çatışma İçindeki Dünya".

(Vicens Vives, 2016, 329).

Tartışma

Almanya ve İspanya'daki tarih ders kitapları üzerine yapılan bu çalışma, azınlıklaştırılmış grupların temsiline dair çok yönlü bir anlayış sunuyor. Alman tarih ders kitapları kaynak analizleri, yöntemler ve ayrıntılı haritaların yanı sıra orijinal, bazen daha çatışmacı görsel malzemelerle daha derinlemesine çalışmaktadır. İspanyol tarih ders kitaplarında ise içerik daha az derinlemesine ele alınmakta ve bazen maddeler halinde özetlenmektedir. Kaynaklarla tarihsel çalışma ve yöntemler oldukça kısıtlıdır. Görsel materyaller genel olarak daha az yüzleştiricidir ve fotoğraflardan çok çizimlere yer verilir. Ayrıca, İspanyol tarih ders kitaplarındaki haritalar Alman tarih ders kitaplarına kıyasla çok daha az doğrudur.

Frekans analizi (Kühberger, 2012; Pingel, 2010), her iki ülkenin ders kitaplarında "azınlıkların" tarih yazımının toplamda sadece %11'lik bir orana sahip olduğunu göstermektedir. İspanyol tarih ders kitaplarında "azınlıkların" görünürlüğü %3,6 ve Alman ders kitaplarında %7,8'dir;

bu da diğer kültürlerin ve dinlerin çok az görünür olduğunu ya da hiç görünür olmadığını göstermektedir. Bu sonuç daha önceki araştırmalarda da ortaya konmuştur (Grawan, 2014; Durna, 2018; Mayoral, Molina, Samper, 2012). Bir diğer benzerlik ise, her iki ülkenin de ders kitaplarında, özellikle 16. ve 20. yüzyıllarda, dini (%45,65) ve "yerli azınlıklara" (%24) güçlü bir şekilde odaklanılmasıdır. "Göç yoluyla gelen azınlıklar" ve "ulusal azınlıklar" daha az temsil edilirken (%12), engelliler, LGTBIQ+ vb. gibi "azınlıkların azınlıkları" neredeyse hiç görünür değildir (Berman, 2021).

"Azınlıkların" temsilinin 17. ve 18. yüzyıllar arasında, özellikle de uluslaşma süreçlerinde yaygın olarak ihmal edilmesi, tarih eğitiminde süregelen romantik-milliyetçi ulusal anlatı anlayışını yansıtmaktadır (Kızıloluk, 2013; Özbaran, 2005). Bu yaklaşım, "kendi" kimliğini vurgulamak için "ötekiler" inşa etme eğilimindedir (Şimşek&Alaslan, 2013). Aynı zamanda Eric Hobsbawm gibi tarihçilerin vurguladığı homojen ulus idealini (Yıldırım, 2014) sunmak için "azınlık" tasvirleri, dış/iç (etnik, dini, kültürel veya ekonomik) tehlike üzerinden kendi ulusal kimliğini ve "biz" duygusunu güçlendirmeye hizmet eder (Hobsbawm, 1991, Calduch Cervera, 1998; Crawford, 2000; Hastings, 2000). Tasvirler beyaz, Hıristiyan, İspanyol, Alman veya Avrupalı erkek kültürlerine odaklanmaktadır. Diğer kültürler, dinler, "ötekilerin" tarih yazımı sadece kendi ulusal ve Avrupalı tarih anlatıları bağlamında yer alır ki bu durum tarih ders kitaplarında Amerika, Afrika ya da Asya bağlamında açıkça görülmektedir.

Her iki ülkede de neredeyse sadece Azteklere odaklanan 16. ve 17. yüzyıllardaki yerli nüfus tasviri, sadece okul kitaplarında mitlerin devam ettiğini değil, aynı zamanda stereotiplerin oluştuğunu da göstermektedir. Amerika haritalarda "fethedilebilecek" ve "keşfedilebilecek" "boş" bir kıta olarak görünmektedir. Genel olarak, Amerika ve Afrika'nın tasviri hegemonik (Bernhard, 2013; Durna, 2020) ve merkeziyetçi bir Avrupa bakış açısını ve tarih yazımını göstermektedir (Şimşek, 2013). "Amerika'nın kaşifi" olarak Kolomb miti ders kitaplarında neredeyse ilahi bir misyonu yerine getirmekte, tasvirler neredeyse kurgusal görünmekte ve mevcut bilimsel söylemle arasındaki mesafe çok büyüktür (Bernhard, 2013). Dahası, bu tasvirler sömürgeciliği ve sömürüyü meşrulaştırmaya hizmet etmektedir.

İki ülke arasındaki önemli bir fark, her şeyden önce 19. yüzyıldaki dekolonizasyonun tasvirinde yatmaktadır. Alman ders kitapları Kolomb mitinden daha fazla uzaklaşmakta (Bernhard, 2019; Durna, 2020) ve çatışmacı ve eleştirel bir bakış açısı benimsemekte, ancak İspanya ve Portekiz'i bu kıtaların sömürülmesinin yanı sıra yerli nüfusun köleleştirilmesi ve mülksüzleştirilmesinden sorumlu ana ülkeler olarak vurgulamaktadır. Öte yandan İspanyol ders kitapları, kolonizasyon olmadan mümkün olamayacağı iddia edilen "kültürleşme", misyonerlik ve yönetim gibi kolonizasyonun sözde olumlu yönlerine daha fazla vurgu yapmaktadır.

Şimşek'in (2013) de belirttiği gibi, ders kitaplarında Avrupa'ya karşı Avrupa dışı ve Batı fikri benmerkezciliği yansıtmaktadır. Avrupa medeniyetinin tek üstün medeniyet olduğu, Avrupa'nın fetih ve keşiflerden önce de diğerlerinden üstün olduğu ve diğer medeniyetlerden hiçbir aktarım olmadığı iddia edilmektedir (Kühberger, 2012).

Özellikle Müslüman ve Yahudi toplulukları her iki ülkede de "dini azınlıkların" başlıca temsilcileri olarak görülmektedir. Bu iki dini topluluğun konu seçimi açısından iki ülke arasında bir ortaklık olduğu vurgulanmalıdır.

İspanyol ve Alman tarih ders kitaplarında Yahudilerin başlıca kurbanlar olarak tasvir edilmesi, zulüm, ayrımcılık ve Holokost'un tamamen yok edilmesiyle karakterize

edilmektedir. Carrier'in (2015) de belirttiği gibi, Holokost burada İkinci Dünya Savaşı'nın siyasi-ideolojik bağlamında da ele alınmakta, Alman tarih ders kitapları Alman sorumluluğunu ve suçunu İspanyol tarih ders kitaplarından daha derinlemesine açıklamaktadır. Engelliler, LGTBIQ+ (Wilson-Daily, A. ve diğerleri, 2022), Sinti ve Romanların ikinci dereceden mağdurlar olarak anılma eğiliminde oldukları, ancak tarihlerine ve deneyimlerine daha derinlemesine girilmediği vurgulanmalıdır (Avrupa Konseyi, 2020).

Ancak bu hassas muamele Müslüman toplum için geçerli değildir. Van Dijk&Atienza Cerezo (2010) ve Cajani (2008) tarafından da belirtildiği üzere, İspanya ve Almanya'daki tarih ders kitapları da tarihsel anlatılarında İslam ve Müslümanların oldukça özselleştirilmiş ve damgalanmış bir temsilini sergilemektedir. Arap dünyası, Osmanlılar, Müslümanlar ve Türkler neredeyse sadece çatışma, savaş, tehdit, korsanlık, Hristiyan çocukların kaçırılması ve terörizm bağlamında tasvir edilmektedir (Durna&Bellatti, 2018; Tak&Yıldız, 2014). Said'in "Oryantalizm" kavramına işaret ettiği gibi (Said, 1978), Türk, Arap nüfusu ve genel olarak İslam Dünyası dış düşman olarak sunulmaktadır. "Biz "e karşı "ötekiler" tarih ders kitaplarında hala yer almakta, "ötekiler" Avrupa için büyük bir tehdit olarak tasvir edilmekte ve neredeyse İslamofobik olarak nitelendirilebilmektedir. Bu durum, İspanyol-Katalan ders kitaplarındaki son dünya haritasıyla da vurgulanmaktadır. Tarih ders kitaplarının siyasi niteliği, Türkiye'nin mevcut temsilinin tarihi gerçeklerden ziyade jeopolitik ittifakları yansıtması ve aynı zamanda hatalı olması ve Türkiye'de özellikle 1999'dan bu yana eğitim ve okullaşma alanındaki gelişmeleri yansıtmaması nedeniyle vurgulanmaktadır (Kaya, 2015).

Her iki ülkenin tarih ders kitaplarında 21. yüzyılda göçmenlerin ve mültecilerin tasviri, "azınlıklara" ilişkin bir başka sorunlu bakış açısını gündeme getirmektedir. Göçmenler genellikle Afrika veya Orta Doğu'dan gelen yoksul ülkelerle ilişkilendirilmekte ve en yakın kültürel ve ekonomik tehdit olarak tasvir edilmektedir (Bauman, 2006). Ancak Alman ders kitapları daha ikircikli bir tutum takınmakta ve mevcut ekonominin sürdürülebilmesi için bazı göçmenlere, özellikle de vasıflı işçilere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda, "yasadışı göç" göçmenlerin kendileri için de bir tehdit olarak görülmektedir (Bundesministerium, 2015).

Sonuç olarak, çokkültürlülük kavramı (Çayır, 2016) demokrasinin temel taşlarından biri haline gelmekte ve özellikle Avrupa Birliği ile gelişen ilişkiler bağlamında "azınlıklar" üzerine yapılan son tartışmalarda önemli bir rol oynamaktadır (Çayır, 2009). Almanya ve İspanya'daki tarih ders kitaplarının eleştirel analizi, azınlıklaştırılmış grupların temsilinde hem övgüye değer çabaları hem de kayda değer eksiklikleri ortaya koymaktadır. Bu araştırma, azınlık tarihlerinin ve madun geçmişlerin tarih eğitimiyle kesişimi (Chakrabarty, 1998), kültürel temsil ve eleştirel bir tarih bilincinin gelişimi (Rüsen, 2001) üzerine akademik söylemi canlandırmaktadır. Eğitim ortamı geliştikçe, daha kapsayıcı, incelikli ve küresel bir bakış açısına sahip müfredatlara acil ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değişim, çeşitliliğe sahip dünyamızın karmaşıklıklarıyla başa çıkabilecek bilgili, demokratik ve çok kültürlü vatandaşlar yetiştirmek için kritik önem taşımaktadır. Tarih eğitimine yönelik kapsamlı ve eşitlikçi bir yaklaşım çağrısı, anlayış, hoşgörü ve birliği teşvik etmeye yönelik daha geniş toplumsal hedefle tutarlıdır.

Kaynakça

Bauman, Z. (2006). *Europa. Una aventura inacabada*. Buenos Aires: Cambridge Polity Press.

Bengoa, J. (2003). La invención de minorías: las identidades étnicas en un mundo globalizado. *Revista de la Academia*, 7, 9-37.

Berman, S. B. (2021). Books Have Their Own Stories: LGBTQ+ History in U.S. History Textbooks, 1990-2015. Hildebrandt-Wypych, D., Wiseman, A. W. (Eds.). *Comparative Perspectives on School Textbooks*. Palgrave Macmillan, Cham.

Bernhard, L. (2013). *Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern.* Braunschweig: Georg-Eckert-Institut/ V&R Unipress.

Billig, M. (1995/ 2014). *Nacionalismo banal.* Madrid: Capitán Swing.

Briones, J. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Programa de especialización en Teoría, Método y Técnicas de Investigación Social.* Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Bundesministerium (2015). *Nationale Minderheiten. Minderheiten-und Regionalsprachen in Deutschland*. 3. Auflage, Berlin.

Cajani, L. (Hg.) (2008): *Conociendo al Otro*. El islam y Europa en sus manuales de historia. Santillana. Fundación Atman y Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Calduch Cercera, R. (1998). *Nacionalismo y Minorías en Europa. Conferencia pronunciada en el Curso de Verano titulado: La Nueva Europa en los albores del siglo XXI. Conflictos, cooperación, retos y desafíos*. Celebrado en Palencia.

Çayır, K. (2016). Türkiye'de Ulusal Kimliği Yeniden Tanımlama Yolunda. Essentialism, Multiculturalism and Intercultural Education in Turkey's Search for the Redefinition of National Identity. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi. Education Science Society*, 14 (55), 77-101.

Çayır, K. (2009). We Should Be Ourselves before Being a European: The New Curriculum, New Textbooks and Turkish Modernity. *Educational Sciences. Theory and Practice*, 9 (4), 1681-1690.

Capotorti, F. (1997). *Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities*. New York: United Nations.

Carrier, P. (Ed.). *School&Nation. Identity Politics and Educational Media in an Age of Diversity.* Frankfurt am Mail: Peter Lang Edition, 2013.

Chakrabarty, D. (1998). *Minority histories, subaltern pasts. Postcolonial Studies*, 1 (1), 15-29.

Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educar em Revista*, 42 (42), 95-106.

Council of Europe (2020). *The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks*. a joint report commissioned by the Council of Europe to the Georg Eckert Institute for International Textbook Research in partnership with the Roma Education Fund.

Council of Europe (1994). *The protection of minorities. Collected texts of the European Commission for Democracy through Law.* Strasbourg: Council of Europe Press.

Crawford, K. (2000). Researching the ideological and political role of the history textbook – issues and methods. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 1 (1), 81-91.

Demiralp, O. (2022). Azınlıklar Hukuku. Law of Minorities. *Uluslararası Suçlar ve Tarih/ International Crimes and History*, 23, 19-27.

Durna, F. ve Bellatti, I. (2018). The Representation of the Muslim World in History Textbooks of Germany. Şimşek, A. et al. (Eds.). *TUHED. V. International Symposium on History Education*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 1, 286-295.

Durna, F. (2022). *Análisis comparado de los conceptos de nación, de minorías y de Europa en los libros de texto de Historia de Alemania, España y Turquía.* University of Barcelona, Faculty of Education. (Doctoral Thesis).

Durna, F. (2020). La imagen fragmentada y estática de América Latina en los libros de texto de historia en Alemania: análisis sobre un corpus reciente. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 4 (1), 35-46.

Fuch, E. et al. (Eds.) (2010). *Schulbuch konkret – Kontexte – Produktion – Unterricht*. Kempten: Klinkhardt Verlag, 41-56.

Grawan, F. (2014). Implizierter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. *Eckert. Working Papers*, 2.

Habermas, J. (2003). Toward a cosmopolitan Europe. *Journal of Democracy*, 14 (4), 86-100.

Hall, S. (1998). Eski ve Yeni Kimlikler. *Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi*. A.D. King (Ed.). İstanbul: Bilim ve Sanay Yayınları.

Hastings, A. (2000). *La construcción de las nacionalidades: etnicidad, religión y nacionalismo*. Madrid: Cambridge University Press.

Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.

Kaya, N. (2015). *Türkiye Eğitim Sisteminde Ayrımcılık. Renk, Etnik Köken, Dil, Din ve İnanç Temelli*. Istanbul: Tarih Vakfı.

Kızıloluk, H. (2013). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Ankara: Anı.

Köstüklü, N. (2013). Kıbrıs Rum Kesimi Tarih Ders Kitaplarında "Türk" ve "Türkiye" İmajı. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi*, (21), 1-15.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage.

Kröhnert, W. (2011). *Keine Chance auf Zugehörigkeit. Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt*. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert- Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder. Braunschweig.

Kühberger, C. (2012). *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichte im Mehr-Ebenen-System. Historische Europa-Studien*. Volume 8. Hildesheim/ Zürich/ New York: Georg W. Olms Verlag.

Kymlicka, W. ve Straehle, C. (2001). *Cosmopolitismo. El Estado-nación y nacionalismo de las minorías. Un análisis crítico de la literatura reciente*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2/2, 3-35.

Martínez, N., Valls, R. ve Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.

Mayoral, D., Molina, F. ve Samper, L. (2010).¿Islamofobia o currículo nulo? La repre- sentación del islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía y Sociología*, 271-272.

Mecheril, P. (2010). *Handbuch Migrationspädogigk*. Oldenburg: Oldenburger Verlag.

MIDEM (2021). *Lehrplanstudie Migration und Integration*. Berlin: Beauftrage der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.

Morin, E. (1988). *Europa denken*. Frankfurt am Main: Campus.

OSCE (2007). *National Minority Standarts*. A compilation of OSCE and Council of Europe texts. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Özbaran, S. (2005). *Tarih, Tarihçi ve Toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research und Textbook Revision*, 2nd revised and updated edition. Paris: UNESCO. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut.

Prats Cuevas, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (70), 7-13.

Räthzel, N. (1997). *Gegenbilder: Nationale Identitäten durch die Konstruktion des Anderen*. Opladen: Verlag, VS.

Roeck, B. (1993). *Aussenseiter, Randgruppen, Minderheiten. Fremde in Deutschland der frühen Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Rüsen, J. (2001) (Ed.). *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln: Böhlau Verlag.

Safran, M. (2008). Türkiye'de tarih eğitimi ve öğretimi. Safran, M.&D. Dilek (Eds.) *21.Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi içinde*, İstanbul: Yeni İnsan, 13-23.

Safran, M. ve Ata, B. (1996). Studies on Peace-loving Teaching History: The using of Language related to Greeks in Turkish History Textbook and Student's point of views linking with Greeks. Öğrenci Görüşleri. *G.U. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 11-26.

Said, E. (1978). *Orientalism*. London: Penguin Books.

Şimşek, A. ve Çakmakcı, E. (2019). Cumhuriyet Dönemi İlkokul Tarih Ders Kitaplarında Milli Mücadele, *CTAD*, 15 (30), 189-227.

Şimşek, A. ve Alaslan, F. (2013). Milliyetçi Tarihten Milli Tarihe, Çatışma Eğitimden Barışçı Eğitime Doğru Türkiye'de Tarih Ders Kitapları. *Akademik Bakış Dergisi*, 40.

Şimşek, A. (2013). Türkiye'de tarih ders kitaplarında Avrupamerkezcilik. *İnsan & Toplum*, 3 (6), 193-222.

Tak, I. ve Yıldız, N. (2014). 1980-1990 Yılları Arasında Bulgaristan'da İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Türk ve Osmanlı Algısı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2),67-100.

Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.

Turan, R. (2016). Türkiye' de tarih eğitiminde bir değişim dinamiği: Tarih Vakfı. *Journal of Human Science*, 13 (3), 3720-3749.

Todorov, T. (2010). *Die Angst vor den Barbaren*. Hamburg: Hamburger Edition.

UNHCR (2022). Global Trends. Forced displacement in 2021. *Report UNHCR*, https://www.unhcr.org /62a9d1494/global-trends-report-2021.

Van Dijk, T. ve Atienza, E. (2010). Identidad social e ideología en los libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.

Wilson-Daily, A. et al. (2022). Revisiting past experiences of LGBTQ+- identifying students: an analysis framed by the UN's Sustainable Development Goalds. *Sustainability*, 14 (23), 1-16.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University.

Wolfrum, E. (2010). Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder. Scheunemann, J. (Ed.). Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland. Leibzig: Evangelische Verlagsanstalt, 13-47.

Woehrling, J.-M. (2005). *European Charter for Regional or Minority Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2007). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, T. (2014). Tarih Ders Kitaplarında „Öteki" Kurgusu: 1930'lı Yıllar Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish History Education Journal*, 3 (1), 62-89.

Zloch, S. (2023). *Das Wissen der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Bildung in Deutschland 1945-2000.* Göttingen: Wallstein Verlag.

Textbooks

Cornelsen. *Entdecken und Verstehen 7*. Realschule Bayern. Berlin: Cornelsen Verlag, 2016.

Cornelsen. *Entdecken und Verstehen 8*. Realschule Bayern. Berlin: Cornelsen Verlag, 2015.

Cornelsen. *Entdecken und Verstehen 9*. Realschule Bayern. Berlin: Cornelsen Verlag, 2016.

Cornelsen. *Entdecken und Verstehen 10.* Realschule Bayern. Berlin: Cornelsen Verlag, 2014.

Vicens Vives. *Geografia i Història 3. Educació Secundaria.* Espanya: Editorial Vicens Vives, 2015.

Vicens Vives. *Geografia i Història 4. Educació Secundaria.* Espanya: Editorial Vicens Vives, 2016.

URL

Mediendienst Integration. (04/12/2023). *Integration. Schule*. https://mediendienst-integration.de/integration/schule.html.

Eurydice. (04/12/2023). *Distribución del alumnado extranjero por administración educativa.* https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/contexto/alumnos-extranjeros.html.

OECD. (04/12/2023). *Migration. Integrating Refugees and Other Migrants into Education and Training*. https://www.oecd.org/policy-briefs/germany-integrating-refugees-and-other-migrants-into-education-and-training.pdf.

The Representation of "Minorities" in History Textbooks of Germany and Spain

Feride DURNA

Doktor, ORCID: 0000-0003-1340-7953

ABSTRACT

This article[9] focuses on the representation of "minorities" in history textbooks used in secondary education in Germany and Spain. The research primarily examines how these educational materials represent and construct the concept of "minority". In a time marked by increasing nationalism, global crisis and wars, the study aims to explore whether these representations implicitly convey essentialist ideas and imperialistic structures or reflect minoritized groups as part of a pluralistic and hybrid European society. To conduct this research, the most widely used and recent textbooks from each country (2013-2016) were selected for students aged 12-16 years, resulting in a collection of 1242 data points from six history textbooks. A mixed method was then conducted to examine how the history of minoritized groups is presented.

This comprehensive analysis underscores the limited visibility of minoritized groups in historical education, emphasizing the potential perpetuation of stereotypical and fragmented depictions of diverse cultures and religions. Such representations may inadvertently foster a perception of "otherness" and contribute to a heightened sense of threat in the educational contexts of Germany and Spain. Addressing these limitations is crucial for fostering a more inclusive and accurate understanding of historical narratives.

Article Type

Research

Key Words

Minorities,
History Textbooks,
Europeanism

Introduction

In the backdrop of global challenges such as war, conflict, health and economic crises, globalization, natural disasters, not only have many people been forced to flee their homes in search of safer places (UNHCR, 2022), but also hostility towards minoritized groups has been fostered (Hall, 1998; Bauman, 2006; Todorov, 2010).

Furthermore, according to the micro census, over a third (around 39 per cent) of pupils at general and vocational schools in Germany had a migrant background in 2021 (Mediendienst

[9] This paper was presented at the 9th International Symposium on History Teaching. It is part of a broader study that was conducted from 2016-2022 at the University of Barcelona and during research stays at the international textbook research institute Georg-Eckert in Germany (Durna, 2022).

Integration, 2023) and around 16% in Spain (Eurydice, 2023; OECD, 2023). Nevertheless, the "Curriculum Study on Migration and Integration" conducted by the Mercator Forum Migration and Democracy (MIDEM, 2021) underscores that while migration and integration topics are gradually making their way into curricula and history textbooks, there is still a notable gap in systematically reflecting the realities of an immigration society.

In this context, one of the outstanding challenges history educations face within textbook research pertains to the eradication of content that fosters prejudice or intolerance towards minoritized groups and the ideological and political role of history textbooks (Crawford, 2000).

History textbooks have played a fundamental role in shaping the nation since the 19th century (Billig, 1995; Fuchs et al., 2014) within the idea of nationalism (Şimşek&Çakmakcı, 2019; Tercan, 2014). The concept of a nation comprises various components and among them, two crucial elements are the unity of history and the image of the "other" in the historiography of the nation (Turan, 2016). The perception of the "other" plays a significant role in shaping identities universally (Chapman, 2011; Hall, 1998). After the catastrophic outcomes of two World Wars and the "abuse" of history education (Traverso, 2007; Martínez, Valls&Pineda, 2009; Wineburg, 2001) the importance of history education has increased in the idea of a cosmopolitan and multicultural Europe, and so has the importance of the textbook (Habermas, 2003; Prats, 2012; Pingel, 2010; Şimşek&Alaslan, 2014; Safran, 2008). Nevertheless, it is only in the past two decades that an increasing focus has been directed toward exploring the specific intricacies of various minoritized groups, encompassing studies on Muslims, Roma, and migration (Mayoral, Molina, Samper, 2012; Cajani, 2008). However, against the backdrop of the resurgence and strengthening of nationalism and fascism in Europe, these struggles become even more pronounced, posing significant challenges to fostering inclusive historical narratives (Morin, 1998). In pluralistic societies, there is a continuous struggle for power and dominance in interpreting and narrating history, unlike in autocracies or dictatorships (Wolfrum, 2010).

The findings of the studies, in relation with "minorities" also indicates that cultural diversity in history textbook is limited. Furthermore, according to Grawan (2014) and other authors (Köstüklü, 2013; Räthzel, 1997; Durna&Bellatti, 2018) the textbooks reveal a discriminatory elements, images and language towards "non-national cultural Other" (Mecheril, 2009; Safran&Ata, 1996; Tak&Yıldız, 2014). Textbooks often have an "exclusionary effect" (Van Dijk, 2010; Parlak, 2005) and reflect cultural hegemony between Europe and the West and other cultures and countries (Şimşek, 2013). The representation of minoritized groups in textbooks shows stereotypical illustrations and hierarchical juxtapositions of "us/them", "foreigner/domestic" and "German/foreigner" (Räthzel, 1997). Furthermore, they tend to emphasize labour migration or flight as the main causes of migration and present a differentiation between "good" and "bad" migrants or societies (Zloch, 2023; Kröhnert, 2011).

In the context of Islam and the Arab world, for example, terrorism is often emphasized, leading to the homogenization and essentialization of Islam (Cajani, 2008; Todorov, 2010; Durna&Bellatti, 2018). Sinti and Roma are often portrayed as 'itinerant' peoples (Council of

Europe, 2020), and the Jewish population is mainly represented as victims in context of the Second World War (Carrier, 2015). Furthermore, the studies indicate a reproduction of colonial representations and illuminate the representation of "whiteness" in textbooks (Räthzel, 1997; Durna, 2020).

Therefore, the aim of this study is to evaluate history textbooks from Germany and Spain and compare the representation of "minorities" from the 16th to 21st century in Secondary Education. The textbooks analyzed were selected from the currently leading textbook publishers and are aimed at pupils aged 12 to 16, from Secondary Education. In Germany, the textbooks were chosen from Bavaria, in Spain from Catalonia. This geographical selection was made in order to take into account the influence of regional identities and cultural characteristics in the textbooks, which is particularly relevant as this study deals specifically with "minorities". In this sense, the research question that has guided this exploratory and inductive study has been posed as follows:

What are the characteristics of representations of "minorities" in German and Spanish history textbooks during the 16th -21st centuries?

To address this objective, the research was guided by two sub-questions:

1. Which are the principal minoritized groups depicted in secondary history textbooks in Germany and Spain?
2. What level of knowledge is presented about these minoritized groups in history textbooks spanning the 16th to the 21st centuries?

The first question aims to identify the specific ethnic, cultural or social minoritized groups represented in the textbooks. The second question is about the depth of information provided about the identified minoritized groups over a significant historical period and an assessment of the completeness of their historical narratives in the teaching materials.

Method

This research constitutes a mixed comparative and inductive-exploratory method, which primarily analyses the presence or absence of "minorities" in history textbooks. The content analysis (Krippendorf, 1980) was conducted through a frequency-absence analysis of geographical and temporal spatial features (Pingel, 2010), with the aim of understanding the constellation of historical themes, and their representation in history textbooks (Kühberger, 2012), used to teach pupils aged between 12-17 years old in Secondary Education. The analysis is temporally limited to the period from the 16th to the 21st centuries. The data will be collected through space analyses (occurrence/ absence space) of the content of the textbooks. Within this approach it will be possible to identify the presence and absence of the "minorities" in the national and European history. A complemented qualitative (Yıldırım&Şimşek, 2007) and descriptive analysis of the "minorities" will provide answers to the questions about how "minorities" are represented in the textbooks.

The combination of quantitative and qualitative methods is crucial in textbooks research

(Pingel, 2010; Krippendorf, 1980). Quantitative methods are characterized by measuring aspect in terms of frequency and space, as in this case, determining how often specific words, names, places, or dates appear in a text sample. Kühberger (2012) refers to frequency analysis directly as the analysis of "spaces", as a "passive source" (268), and as a representation of historical narratives (historiography) that are organized within a temporal system (chronology) (Nicholls, 2003; Pingel, 2010).

The results are presented through numerical tables. During the data collection process, we not only interacted with the variables but also crossed the data obtained from history textbooks from Germany and Spain, correlating and comparing them. The research problem, questions, and objectives were formulated based on a comparative research design that, as Guillermo Briones (2002) points out, has influenced quantitative theoretical and methodological strategies. During the data collection process, we not only interacted with the variables but also crossed the data obtained from history textbooks. For social research employing quantitative methodology, Briones (2002) recommends a research procedure with the following steps:

Table 1. Research Design.

Step	Description
1	Problem Statement
2	Research Objectives
3	Sample Selection
4	Sample Design
5	Variables and Indicators
6	Data Collection
8	Data Analysis
9	Results Interpretation
10	Conclusions

Sample

The research corpus consists of 1242 paragraphs out of six history textbooks (four from Germany, two from Spain) currently in use in Secondary Education, spanning grades 7 to 10, targeting students aged 12-17 years. To analyze this number of textbooks, it was decided to examine the most commonly used publisher in the school environment. For Spain, the reviewed textbooks come from the Autonomous Community of Catalonia. In the case of Germany, the examined textbooks are published by the Federal State of Bavaria. The sample

used for this study is presented in the following Table 2.

Table 2. The Sample of the History Textbooks of Spain and Germany.

Country	Publisher	Titel	Year	Place
Germany	Cornelsen Verlag	Entdecken und Verstehen 7. Realschule Bayern	2016	Berlin
	Cornelsen Verlag	Entdecken und Verstehen 8. Realschule Bayern	2015	Berlin
	Cornelsen Verlag	Entdecken und Verstehen 9. Realschule Bayern.	2016	Berlin
	Cornelsen Verlag	Entdecken und Verstehen 10. Realschule Bayern.	2014	Berlin
Spain	Editorial Vicens Vives	Geografia i Història 4. Educació Secundaria.	2016	Spain
	Editorial Vicens Vives	Geografia i Història 3. Educació Secundaria	2015	Spain

Data Collection Tools

Conducting an international Quantitative - Comparative Study in History Textbooks: A Methodological Approach

The first step was to create a "Data Collection" from the sample, where each paragraph was meticulously assessed for further analysis. The next step was to identify each variable. We introduce a comprehensive framework defined by eight key variables: the number of "pages", "units", "chapters", "paragraphs", and the "content itself" and "the Place/ Region/ Country/ Continent", "subject" and "subgroups". These variables serve as the cornerstone for our examination of textbooks, providing a unified matrix that allows us to draw comparison.

The third step was recording the data in the matrix (Excel/SPSS) and the percentages were, in the following step, calculated to determine the presence of each variable within the paragraphs, a vital step in quantifying the data. The formula used for percentage calculation was: Percentage Presence of Variable X=Number of Paragraphs with Variables X; Total Number of Paragraphsx100%. The sixth and last step has been a rigorous hermeneutic and descriptive analysis to unveil underlying patterns, trends, and variations in how the studied concepts were presented in the sample.

In the following Tables 3-4 we present the variables and the matrix designed for identifying and analyzing the concept of "minorities" in the history textbooks. To accomplish this, we primarily drew upon theories charters and declaration (Kymlicka&Straehle, 2001; Bengoa,

2003; Capotorti, 1997; OSCE, 2007; Council of Europe, 1994) to establish a comprehensive definition of these variables and its subgroups, as we will explain further in the following section.

Table 3. Identification and Analysis of the Textbooks.

Sample (Textbooks)	Variable	Extract the information	Applied analysis
Number of pages	Pages	Indicate the pages dedicated to the unit	Frequency - % of the total sample
Title of Unit	Unit	Identification of the unit	Frequency - % of the total sample
Title of the Chapter or Subunit	Chapter	Identification of the chapter	Frequency - % of the total sample
Title of the paragraph	Paragraph	Identification of the paragraph	Frequency - % of the total sample
Historical content (text)	Content	Identification of the paragraph	Frequency - % of the total sample
Dimension of the geographical spatial	Place/ Region/ Country/ Continent	Observation in the content to a geographic location, referring to a territory or a non-governmental political entity and organization	Frequency - % of the total sample

Table 4. Identification of "Minorities" in History Textbooks.

Sample	Variable	Extract the information	Applied analysis
Subject	Minorities	Identify the appearance-absence of minorities	Frequency - % of the total sample
Subgroups	Sub-variables of minorities	Identification of the specific groups	Frequency - % of the total sample

The Construction of "Minority" Variables: Categorizing and Defining in Educational Research

This section of the methodology outlines the development of a comprehensive framework for categorizing "minorities" in the context of educational research. Drawing on theories and definitions (Woehrling, 2005; Calduch Cervera, 1998; Roeck, 1993; OSCE, 2007; Council of Europe, 1994; Demiralp, 2022) this framework identifies six main categories of "minorities", each characterized by distinct attributes, historical significance. The aim is to provide a

structured and clear understanding of how "minorities" are conceptualized and classified for the purpose of this research. To facilitate this understanding, the following Table 5 presents an overview of the six main groups of "minorities" and their defining characteristics:

Table 5. The Definition of the Variables of "Minorities".

Group	Definition	Key Character
National Minorities	Individuals or communities with distinct cultural, ethnic or linguistic characteristics who belong to a nation-state (stated or not) different from the majority population	Examples: Sudeten Germans, Basques and Catalans in Spain, Scots in the United Kingdom, etc.
Religious Minorities	Individuals or communities practicing religious beliefs that differ from the dominant religious tradition within a given society.	Examples: Christians in the Middle East, Moslems in Europe, Jews, Witnesses of Jehovah, etc.
Minorities of indigenous/ ancestral/ aboriginal peoples	Native groups with distinct ethnic, cultural, and often linguistic characteristics. The members of these categories often feel a strong connection and belonging to their community, traditions, natural environment and self-identification with the collective	Examples: Native Americans in the United States, Aborigines in Australia, etc.
Minorities through migration	Individuals or communities with migration and geographical movement backgrounds, whether voluntary or forced due to various factors.	Examples: European Settlers, Migrants, Immigrants, Refugees, etc.
Minorities of minorities	Subgroups within minority communities facing marginalization and vulnerabilities due to specific distinct identities or belonging.	Examples: LGBTIQ+, people with disabilities, etc.

Data Analysis

As can be seen in the Graphic 1 the presence of "minorities" in all history textbooks is 11%. We can observe in Table 6 that the German history textbooks present, within 907 analyzed data (paragraphs) almost three times as much content to study the 16th – 21st century, compared to Spanish history textbooks (n=335). In as many German history textbooks, "minorities" are included at 7.8% (n=97) in the analyzed books, more than double compared to Spain 3.6% (n=40). However, looking at the proportion, the presence can be considered very low and almost nonexistent.

Graphic 1. Frequency of "Minorities" in the History Textbooks of Spain and Germany.

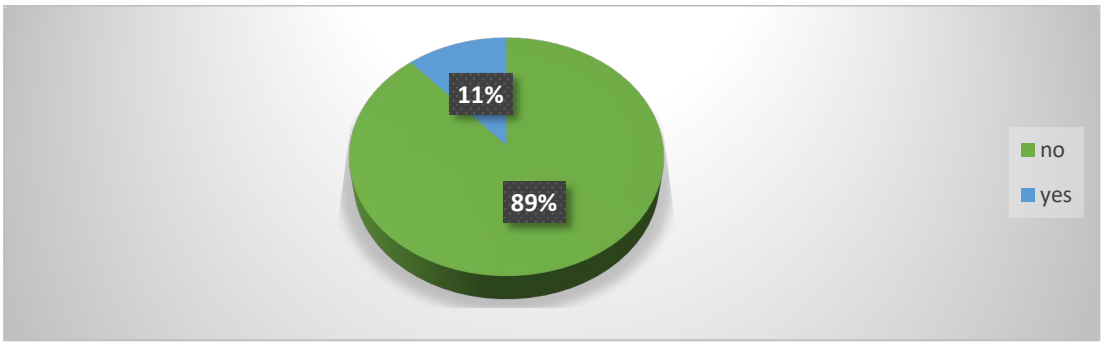
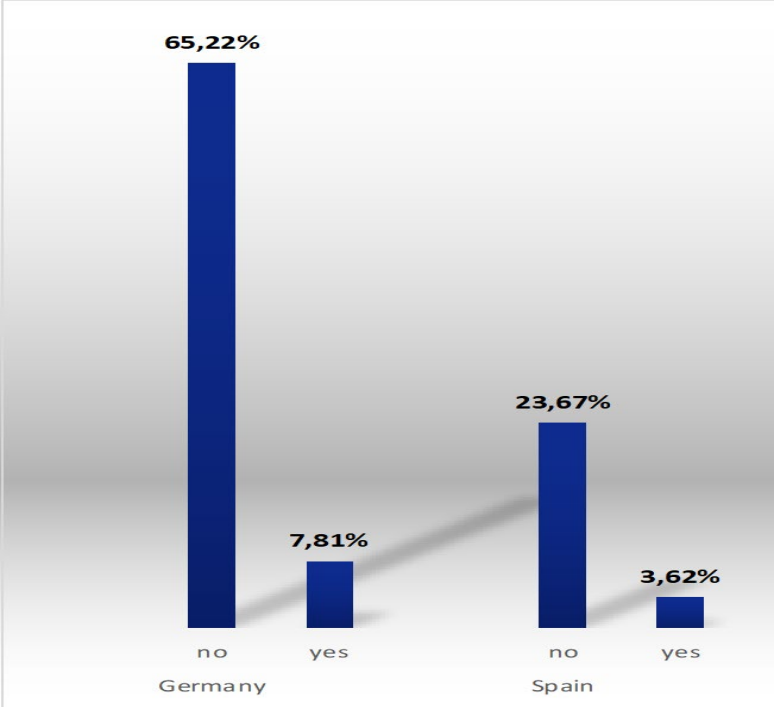


Table 6. Comparation of the Frequency of "Minorities".

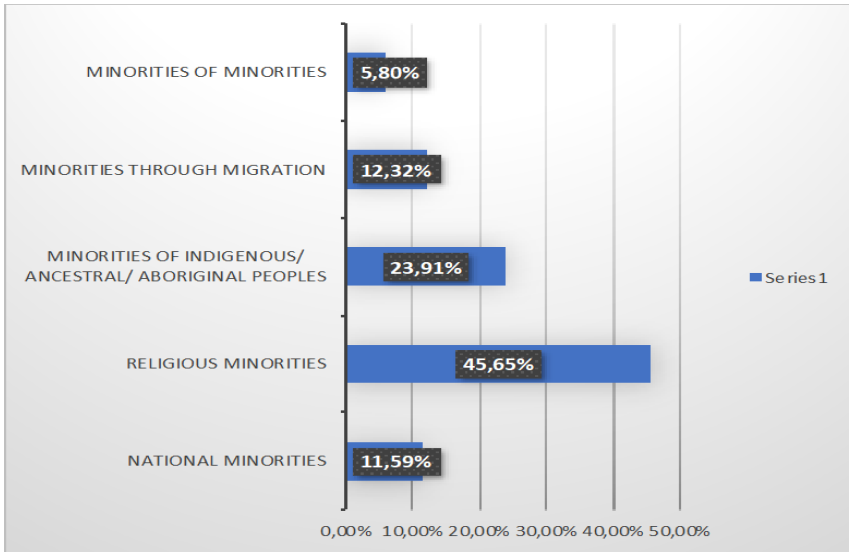
Country	Frequency
Germany	907
No	810
Yes	97
Spain	**335**
No	295
Yes	40
Total General	**1242**

Graphic 2. Comparation of the Frequency of "Minorities" in Percentage.



In the following Graphic 3 we can observe that "religious minorities" are the most representative variable, almost the half of all variables in the sample, followed by the "minorities of indigenous/ ancestral/ aboriginal peoples" (24%). "Minorities through migration" and "national minorities" has shown a similar appearance, but less with 12%. Almost no o very low presence has shown the variable of "minorities of minorities" (5.8%).

Graphic 3. Frequency of the Sub-Variables of "Minorities".



However, as can be seen in the following Table 7, the majority of the presence devoted to "minorities" in German textbooks is about “religious minorities" with 37%, twice the presence of “indigenous minorities" (18%). “National minorities" (10.22%), “minorities through migration” (3.65%) and "minorities of minorities" (2.19%) hardly appear in the content.

In Spanish textbooks, we can observe in Table 7 some similarities with German textbooks. “Religious minorities” demonstrate most frequent presence with 8.76%. However, in contrast to German textbooks, “minorities through migration” has the same frequency with 8.76%. The second most common variable is, as in Germany, “indigenous minorities” (6.57%). In contrast to German textbooks, there is a higher occurrence of “minorities of minorities” (3.65%), and almost no presence is shown for “national minorities” (1.46%).

Table 7. Total Entries and Percentage of “Minorities”.

Country	Total Entries	Percentage
Germany	**97**	**70,8%**
Minorities of Minorities	3	2,19%
Indigenous Minorities	24	17,52%
National Minorities	14	10,22%
Minorities through Migration	5	3,65%
Religious Minorities	51	37,23%
Spain	**40**	**29,20%**
Minorities of Minorities	5	3,65%
Indigenous Minorities	9	6,57%
National Minorities	2	1,46%
Minorities through Migration	12	8,76%
Religious Minorities	12	8,76%
Total General	**137**	**100,00%**

The history textbooks of both countries show higher presence to “minorities” in the 20th century, with Germany leading in the number of entries. Spain, in contrast, stands out in the 21st century. The absence of representation in the 17th and 18th centuries is notable as well in German and as in Spanish textbooks. Germany focuses more on “religious minorities”, while Spain exhibits a more even distribution in 20th and 21st centuries. In the 16th century, both countries have a presence of “minorities”, with Germany being slightly more prominent.

Table 8. Temporal Distribution of "Minorities" in German Textbooks.

Country	Total Entries	Percentage
Germany	**97**	70, 8%
21st century	**3**	2,19%
Indigenous Minorities	1	0,73%
Religious Minorities	2	1,46%
20th century	**69**	**50,36%**
Religious Minorities	42	30,66%
National Minorities	13	9,49%
Indigenous Minorities	8	5,84%
Minorities of Minorities	3	2,19%
19th century	**7**	**5,11%**
Indigenous Minorities	6	4,38%
Religious Minorities	1	0,73%
18th century	**7**	**5,11%**
National Minorities	1	0,73%
Minorities through Migration	2	1,46%
Religious Minorities	4	2,92%
17th century	**0**	**0%**
16th century	**11**	**8,03%**
Indigenous Minorities	9	4,38%
Religious Minorities	2	1,46%

Table 9. Temporal Distribution of "Minorities" in Spanish Textbooks.

Spain	40	29,2%
21st century	**10**	**7,3%**
Minorities of Minorities	1	0,73%
Indigenous Minorities	2	1,46%
Minorities through Migration	4	2,92%
Religious Minorities	3	2,19%
20th century	**15**	**10,95%**
Minorities of Minorities	4	2,92%
Indigenous Minorities	2	1,46%
National Minorities	2	1,46%
Minorities through Migration	4	2,92%
Religious Minorities	3	2,19%
19th century	**3**	**2,19%**
Minorities through Migration	3	2,19%
18th century	**0**	**0%**
17th century	**3**	**2,19%**
Religious Minorities	3	2,19%
16th century	**9**	**6,57%**
Indigenous Minorities	5	3,65%
Minorities through Migration	1	0,73%
Religious Minorities	3	2,19%

Findings Related to the Second Sub-Problem

Throughout the 16th century, South America appears on maps and in headlines as "a territory to explore and discover", seemingly uninhabited. In German history textbooks, Columbus' arrival and his perception of the “indigenous minorities” depicts them as humble, passive and uneducated. The main focus in both countries during the 16th -17th century is on “indigenous

minorities", especially Aztec practices and beliefs, highlighting the bloody practices of human sacrifice:

> Dieser Sonnengott, (Huizilpochtli), so glaubten die Azteken, verbrauchte für seinen Tageslauf seine ganze Energie. Deshalb brauchte er, um jeden Tag wieder neu aufzustehen, Nahrung – Menschenblut. Menschenopfer waren das einzige Mittel das Überleben der Menschheit zu sichern. (Cornelsen, 2013, 142).[10]

A notable difference between the two countries lies in the treatment of the historical theme about the colonization. In the Spanish textbooks, colonization is presented in a more positive light, attributing to it the introduction of language, culture, education and organization to the country.

> Els nour territoris es van incorporar a la corona de Castella D'aquesta manera es van introducir a Amèrica i les Filipines la lengua, la cultura, la religió católica i les lleis castellanes. Un gran nombre de clergues i funcionaris van participar en aquest procés d'evangelització i en la colonització. (Vicens Vives, 2015, 264).[11]

In contrast, a more critical approach to the subject of colonization is evident in German textbooks, focusing especially on exploitation and enslavement on this continent and in Africa (Figure 1). However, this criticism intensifies mainly during the 19th century, when the theme of colonization re-emerges, expressed in a forceful manner with powerful images that highlight the injustice and human exploitation perpetrated by the Spanish, Portuguese and Europeans.

Figure 1. The Representation of Decolonization in German Textbooks.

[10] Translated by the author: The Aztecs believed that this sun god (Huizilpochtli) used up all his energy for his daily routine. Therefore, in order to rise anew each day, he needed food - human blood. Human sacrifice was the only way to ensure the survival of mankind.

[11] Translated by the author: The new territories were incorporated into the crown of Castile In this way, the language, culture, Catholic religion and Castilian laws were introduced to America and the Philippines. A large number of clerics and civil servants took part in this process of evangelization and colonization.

(Cornelsen, 2015, 68).

During the 16th century, German textbooks deal with the Jewish people, addressing discriminatory practices against them, such as dress regulations and segregation in ghettos.

> Um die Juden öffentlich zu kennzeichnen und um sie zugleich zu demütigen wurden Kleidervorschriften erlassen. (…) In vielen Städten mussten sie abgesondert von der übrigen Bevölkerung in eigenen Stadtvierteln, den Gettos* leben. (…)1519 wurde es von (Regensburg) von aufgebrachten Bürgern gestürmt, die Juden wurden vertrieben und ihre Häuser zerstört. (Cornelsen, 7, 2016, 113).[12]

Significant emphasis is given to another "religious minorities", Muslims and Islam. In general, both countries present Islam as the only religion that is addressed in greater depth. However, in the historical context, Muslim countries and Islam are linked as a religion more prone to violence, associated with wars and conflicts. In Spanish textbooks, during the 17th century, the

[12] Translated by the author: In order to publicly identify the Jews and at the same time humiliate them, dress codes were enacted. (...) In many cities, they had to live apart from the rest of the population in their own quarters, the ghettos. (...) In 1519, it was attacked by angry citizens, the Jews were expelled, their houses and the synagogue destroyed.

invasion and piracy of the Maghreb and the Ottoman Empire, sometimes also referred to as the Turkish Empire, on the Catalan coasts is addressed.

> La costa catalana va patir atacs freqüents de pirates i corsaris provinents del Magrib i de l'imperi Otomà que van dificultar el comer mediterrani i van posar en perill les ciutats costaneres. Les actuacions de la piratería cal relacionar-les amb l'enfrontament que els regnes europeus cristians, entre els quals la monarquia hispánica, sostenien amb els musulmans, especialmente amb l'imperi Turc. [13] (Vicens Vives, 2015, 289).

The German textbooks provide a more detailed analysis of the structure and functioning of the Ottoman Empire, which was mainly based on the conquest of land. They also mention the recruitment and enslavement of Christian children, as well as the forced conversion during the "Knabenlese"[14]. (Cornelsen, 2013, 161).

Another similarity between the two countries concerns "minorities through migration". This group appears mainly from the 19th century onwards, pointing in this periodization to European migration to America and the rest of the world. Despite pointing out the differences between colonizers and working-class migrants, the approaches and perspectives are very centralist, as the cultures, peoples and religions of the indigenous inhabitants in these places are not included. Indeed, there is also a failure to understand that migration is a fluid movement, as can be seen in the image below, where Europe expands into the world, but no one enters Europe.

Figure (2). Map of European Immigration During the 19th Century.

[13] Translated by the author: The Catalan coast was frequently attacked by pirates and corsairs from the Maghrib and the Ottoman Empire, which hindered Mediterranean trade and endangered the coastal cities. The actions of piracy can be related to the confrontation that the European Christian kingdoms, including the Spanish monarchy, maintained with the Muslims, especially with the Turkish empire.

[14] Translated by the author: Boys' selection.

(Vicens Vives, 2016, 121).

Jews and Muslims are the "religious minorities" most often covered in both countries. Jews appear in both countries with the related topic of the Holocaust. The difference lies in the breadth of content and subject matter. In this respect, the German textbooks go into much more detail, especially the Holocaust, and also mention the genocide of the Hereros in Africa. The German textbooks also go more into the subject of resistance, guilt and responsibility, showing more real and shocking images than the Spanish textbooks.

> Ohne die Mitwirkung zahlreicher Menschen und vieler Behörden, etwa der Reichsbahn, hätte der Massenmord an den Juden nicht verwirklicht werden können. (…) Gegen die massenweise Ermordung der Juden durch die SS regte sich in Deutschland kein Widerstand. [15]
> (Cornelsen, 9, 2016, 191).

Figure 3. The Representation of the Jewish Victims During the Holocaust in German History Textbooks.

[15] Translated by the author: Without the cooperation of numerous people and many authorities, such as the Reichsbahn, the mass murder of the Jews could not have been realised. (...) There was no resistance in Germany to the mass murder of the Jews by the SS.

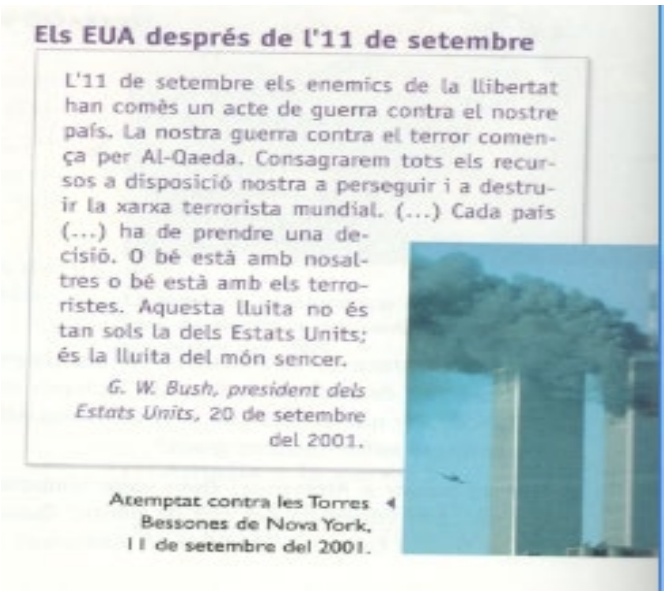
(Cornelsen, 9, 2016, 191).

It is important to note that during this theme, in both Spanish and German history textbooks, numerous minoritized groups appear in addition to Jews, such as Roma, people with functional diversity, the LGTBIQ+ community, and political opponents.

"Minorities through migration" are again addressed during the 20th century in both countries, with reference to "illegal migration" and "refugees". The difference is that the German textbooks explore the various causes that lead people to leave their countries and head to Europe from Africa or Asia, such as war or climate change, more. They also highlight the situations of recruitment and human trafficking within this process, especially in the case of women.

Islam and Muslims relate to "Islamic terrorism" in the 21st century. German textbooks further address the concept of terrorism, illustrating with the example of the terrorist attack of 9/11 in the United States and supporting the right to "defend oneself against terrorist attacks" according to UN resolutions. However, it is important to note that this group is presented together with refugees at the end of secondary school history textbooks.

Figure 4. The Representation of the Terroristic Attack in Spanish History Textbooks.



Els EUA després de l'11 de setembre

L'11 de setembre els enemics de la llibertat han comès un acte de guerra contra el nostre país. La nostra guerra contra el terror comença per Al-Qaeda. Consagrarem tots els recursos a disposició nostra a perseguir i a destruir la xarxa terrorista mundial. (...) Cada país (...) ha de prendre una decisió. O bé està amb nosaltres o bé està amb els terroristes. Aquesta lluita no és tan sols la dels Estats Units; és la lluita del món sencer.

G. W. Bush, president dels Estats Units, 20 de setembre del 2001.

Atemptat contra les Torres Bessones de Nova York, 11 de setembre del 2001.

(Vicens Vives, 2016, 318).

Figure 5. The Representation of the Terroristic Attack in German History Textbooks.

Kampf gegen den Terrorismus

Etwa 3000 Menschen kamen bei dem Angriff ums Leben. Dieser Anschlag war der Höhepunkt in einer Reihe von Angriffen der Organisation gegen amerikanische Stützpunkte in Afrika und Asien. Neu war, dass die USA auf ihrem Territorium nicht von einem Staat, sondern von einem weltweit verzweigten Netz von radikal-islamischen Terroristen angegriffen wurden. Diese gaben vor, im Namen eines radikalen Islam gegen die USA zu kämpfen.

1 *Fragen Sie Erwachsene nach ihren Erinnerungen an den 11. September 2001.*

2 *Ergänzen Sie Ihre Befragungen durch Informationen aus dem Internet.*

Die Reaktion der UN

Der UN-Sicherheitsrat rief in zwei Resolutionen zum Kampf gegen den Terrorismus als Bedrohung von Frieden und Sicherheit auf und erkannte das Recht der USA auf Selbstverteidigung an.

1 **11. September 2001:** Die zweite entführte Maschine kracht in den Südturm des World Trade Center.

(Cornelsen, 2014, 194).

Finally, the last pages of the Spanish textbooks include a map with current conflicts and wars around the world with serious errors that could influence the students' perception of Turkey in particular. Within its borders, Kurdistan is indicated as a country in armed conflict with Turkey since 1946 and also since 2013 with Syria and ISIS. Turkey's Kurds constitute the majority of the country's "national minorities" and claim the right to a nation. However, Kurdistan, apart from the autonomous region of Iraq, is not a political and administrative entity with defined borders.

Figure 6. The "World in War and Armed Conflict" in Spanish History Textbooks.

(Vicens Vives, 2016, 329).

Discussion

This study of history textbooks from Germany and Spain offers a multifaceted understanding of the representation of minoritized groups. German history textbooks work more deeply with source analyses, methods and detailed maps, as well as with original, sometimes more confrontational visual materials. In Spanish history textbooks, on the other hand, the content is dealt with in less depth and is sometimes summarized in bullet points. The historical work with sources and the methods are rather restrained. The visual materials are less confrontative in general and present more drawings than photographs. Furthermore, the maps in Spanish history textbooks are much less accurate compared to German history textbooks.

The frequency analysis (Kühberger, 2012; Pingel, 2010) shows that the historiography of "minorities" in the textbooks of both countries accounts for only 11% overall. The visibility of "minorities" in Spanish history textbooks are 3.6% and in German textbooks 7.8%, which demonstrates that other cultures and religions receive very little to no visibility. This result has already been demonstrated in previous research too (Grawan, 2014; Durna, 2018; Mayoral,

Molina, Samper, 2012). Another similarity is that both countries have a strong focus on religious (45.65%) and “indigenous minorities” (24%) in their textbooks, especially in the 16th and 20th centuries. “Minorities through migration” and “national minorities” are less represented (12%), while “minorities of minorities”, such as people with disabilities, LGTBIQ+, etc., are hardly or not at all visible (Berman, 2021).

The common neglect of the representation of “minorities” between the 17th and 18th centuries, especially during the nationalization processes, reflects the continued romantic-nationalist understanding of the national narrative in history education (Kızıloluk, 2013; Özbaran, 2005). This approach has a tendency to construct "others" in order to emphasize the "own" identity (Şimşek&Alaslan, 2013). At the same time to present the ideal of a homogeneous nation (Yıldırım, 2014), as emphasized by historians such as Eric Hobsbawm, whereby the depictions of “minorities” serve to strengthen one's own national identity and the "we" feeling through the external/internal (ethnic, religious, cultural or economic) danger (Hobsbawm, 1991, Calduch Cervera, 1998; Crawford, 2000; Hastings, 2000). The depictions focus on white, Christian, Spanish, German or European men cultures. Other cultures, religions, the historiography of the "others" only takes place in the context of their own national and European historical narratives, which is evident in the context of America, Africa or Asia in the history textbooks.

The depiction of the indigenous population during the 16th - 17th centuries, which focused almost exclusively on the Aztecs in both countries, not only illustrates that myths persist in school textbooks, but also that stereotypes are formed. America appears on the maps as an "empty" continent that can be "conquered" and "explored". In general, the depiction of America and Africa shows a hegemonic (Bernhard, 2013; Durna, 2020) and centralist European perspective and historiography (Şimşek, 2013). The Columbus myth as the "discoverer of America" fulfils an almost divine mission in the textbooks, the depictions appear almost fictional, and the distance to the current scientific discourse is very great (Bernhard, 2013). Moreover, these depictions serve to justify colonization and exploitation.

A significant difference in the two countries lies above all in the depiction of decolonization during the 19th century. German textbooks move away more from the Columbus myth (Bernhard, 2019; Durna, 2020) and take a confrontative and critical perspective, but emphasize Spain and Portugal as the main responsible countries for the exploitation of these continents, as well as for the enslavement and dispossession of the indigenous population. Spanish textbooks, on the other hand, place greater emphasis on the supposedly positive aspects of colonization, such as "culturalization", missionary work and administration, which would allegedly not have been possible without colonization.

As pointed out by Şimşek (2013), the idea of Europe versus non-Europe and the West in the textbooks reflects a self-centeredness. It is claimed that European civilization is the only superior civilization, that Europe was superior to others even before the conquests and discoveries and that there were no transfers from other civilizations (Kühberger, 2012).

In particular, Muslim and Jewish communities are seen as the main representatives of “religious minorities” in both countries. It should be emphasized that there is a commonality between the two countries in terms of the choice of topics by these two religious’ communities.

The portrayal of Jews as the main victims in Spanish and German history textbooks is characterized by persecution, discrimination and the Holocaust with its total annihilation. As already noted by Carrier (2015), the Holocaust is also treated here in the political-ideological context of the Second World War, whereby German history textbooks explain German responsibility and guilt in greater depth than Spanish history textbooks. It should be emphasized that people with disabilities, LGTBIQ+ (Wilson-Daily, A. et al., 2022), Sinti and Roma tend to be mentioned as victims of second rank, but without going into their history and experience in greater depth (Council of Europe, 2020).

However, this sensitive treatment does not take place with the Muslim community. As noted by Van Dijk&Atienza Cerezo (2010) and Cajani (2008) history textbooks from Spain and Germany also show a very essentialized and stigmatized representation of Islam and Muslims in their historical narratives. The Arabic World, the Ottomans, Muslims, Turks, are portrayed almost exclusively in the context of conflict, wars, threats, piracy, the abduction of Christian children and terrorism (Durna&Bellatti, 2018; Tak&Yıldız, 2014). Turkish, Arabic population and in general the Islamic World is presented as the external enemy in order to consolidate as Said point out to the concept of “Orientalism” (Said, 1978). The "us" versus "the others" still takes place in history textbooks, whereby the "others" are portrayed as a major threat to Europe and can be characterized as almost Islamophobic in the depictions. This is also emphasized by the last world map in the Spanish-Catalan textbooks. The political nature of history textbooks is emphasized as the representation of Turkey currently reflects geopolitical alliances rather than historical facts and is also erroneous and does not reflect developments in Turkey, especially in education and schooling since 1999 (Kaya, 2015).

The portrayal of migrants and refugees in the 21st century in the history textbooks of both countries raises another problematic perspective on “minorities”. Migrants are often associated with poorer countries from Africa or the Middle East and portrayed as the temporal closest cultural and economic threat (Bauman, 2006). German textbooks, however, take a more ambivalent stance, emphasizing that certain migrants, especially skilled workers, are needed to maintain the existing economy. At the same time, "illegal migration" is seen as a threat to the migrants themselves (Bundesministerium, 2015).

In conclusion, the concept of multiculturalism (Çayır, 2016) is becoming a cornerstone of democracy, playing an important role in recent debates on “minorities”, especially in the context of the developing relationship with the European Union (Çayır, 2009). The critical analysis of history textbooks from Germany and Spain reveals both commendable efforts and notable shortcomings in the representation of minoritized groups. This research stimulates academic discourse on the intersection of history education of *minority histories and subaltern pasts* (Chakrabarty, 1998), cultural representation and the development of a critical *historical consciousness* (Rüsen, 2001). As the educational landscape evolves, there is an urgent need for curricula that take a more inclusive, nuanced, and global perspective. This shift is critical to cultivating informed, democratic and multicultural citizens who are able to navigate the complexities of our diverse world. The call for a comprehensive and equitable approach to history education is consistent with the broader societal goal of promoting understanding, tolerance and unity.

References

Bauman, Z. (2006). *Europa. Una aventura inacabada*. Buenos Aires: Cambridge Polity Press.

Bengoa, J. (2003). La invención de minorías: las identidades étnicas en un mundo globalizado. *Revista de la Academia*, 7, 9-37.

Berman, S. B. (2021). Books Have Their Own Stories: LGBTQ+ History in U.S. History Textbooks, 1990-2015. Hildebrandt-Wypych, D., Wiseman, A. W. (Eds.). *Comparative Perspectives on School Textbooks*. Palgrave Macmillan, Cham.

Bernhard, L. (2013). *Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut/ V&R Unipress.

Billig, M. (1995/ 2014). *Nacionalismo banal.* Madrid: Capitán Swing.

Briones, J. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Programa de especialización en Teoría, Método y Técnicas de Investigación Social.* Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Bundesministerium (2015). *Nationale Minderheiten. Minderheiten-und Regionalsprachen in Deutschland*. 3. Auflage, Berlin.

Cajani, L. (Hg.) (2008): *Conociendo al Otro*. El islam y Europa en sus manuales de historia. Santillana. Fundación Atman y Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Calduch Cercera, R. (1998). *Nacionalismo y Minorías en Europa. Conferencia pronunciada en el Curso de Verano titulado: La Nueva Europa en los albores del siglo XXI. Conflictos, cooperación, retos y desafíos*. Celebrado en Palencia.

Çayır, K. (2016). Türkiye'de Ulusal Kimliği Yeniden Tanımlama Yolunda. Essentialism, Multiculturalism and Intercultural Education in Turkey's Search for the Redefinition of National Identity. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi. Education Science Society*, 14 (55), 77-101.

Çayır, K. (2009). We Should Be Ourselves before Being a European: The New Curriculum, New Textbooks and Turkish Modernity. *Educational Sciences. Theory and Practice*, 9 (4), 1681-1690.

Capotorti, F. (1997). *Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities*. New York: United Nations.

Carrier, P. (Ed.). *School&Nation. Identity Politics and Educational Media in an Age of Diversity.* Frankfurt am Mail: Peter Lang Edition, 2013.

Chakrabarty, D. (1998). *Minority histories, subaltern pasts. Postcolonial Studies*, 1 (1), 15-29.

Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educar em Revista*, 42 (42), 95-106.

Council of Europe (2020). *The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks*. a joint report commissioned by the Council of Europe to the Georg Eckert Institute for International Textbook Research in partnership with the Roma Education Fund.

Council of Europe (1994). *The protection of minorities. Collected texts of the European Commission for Democracy through Law.* Strasbourg: Council of Europe Press.

Crawford, K. (2000). Researching the ideological and political role of the history textbook – issues and methods. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 1 (1), 81-91.

Demiralp, O. (2022). Azınlıklar Hukuku. Law of Minorities. *Uluslararası Suçlar ve Tarih/ International Crimes and History*, 23, 19-27.

Durna, F.&Bellatti, I. (2018). The Representation of the Muslim World in History Textbooks of Germany. Şimşek, A. et al. (Eds.). *TUHED. V. International Symposium on History Education*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 1, 286-295.

Durna, F. (2022). *Análisis comparado de los conceptos de nación, de minorías y de Europa en los libros de texto de Historia de Alemania, España y Turquía.* University of Barcelona, Faculty of Education. (Doctoral Thesis).

Durna, F. (2020). La imagen fragmentada y estática de América Latina en los libros de texto de historia en Alemania: análisis sobre un corpus reciente. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 4 (1), 35-46.

Fuch, E. et al. (Eds.) (2010). *Schulbuch konkret – Kontexte – Produktion – Unterricht*. Kempten: Klinkhardt Verlag, 41-56.

Grawan, F. (2014). Implizierter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. *Eckert. Working Papers*, 2.

Habermas, J. (2003). Toward a cosmopolitan Europe. *Journal of Democracy*, 14 (4), 86-100.

Hall, S. (1998). Eski ve Yeni Kimlikler. *Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi*. A.D. King (Ed.). İstanbul: Bilim ve Sanay Yayınları.

Hastings, A. (2000). *La construcción de las nacionalidades: etnicidad, religión y nacionalismo*. Madrid: Cambridge University Press.

Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.

Kaya, N. (2015). *Türkiye Eğitim Sisteminde Ayrımcılık. Renk, Etnik Köken, Dil, Din ve İnanç Temelli*. Istanbul: Tarih Vakfı.

Kızıloluk, H. (2013). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Ankara: Anı.

Köstüklü, N. (2013). Kıbrıs Rum Kesimi Tarih Ders Kitaplarında "Türk" ve "Türkiye" İmajı. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi*, (21), 1-15.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage.

Kröhnert, W. (2011). *Keine Chance auf Zugehörigkeit. Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt*. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert- Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder. Braunschweig.

Kühberger, C. (2012). *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichte im Mehr-Ebenen-System. Historische Europa-Studien*. Volume 8. Hildesheim/ Zürich/ New York: Georg W. Olms Verlag.

Kymlicka, W.&Straehle, C. (2001). *Cosmopolitismo. El Estado-nación y nacionalismo de las minorías. Un análisis crítico de la literatura reciente*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2/2, 3-35.

Martínez, N., Valls, R.&Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.

Mayoral, D., Molina, F., Samper, L. (2010).¿Islamofobia o currículo nulo? La repre- sentación del islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía y Sociología*, 271-272.

Mecheril, P. (2010). *Handbuch Migrationspädogigk*. Oldenburg: Oldenburger Verlag.

MIDEM (2021). *Lehrplanstudie Migration und Integration*. Berlin: Beauftrage der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.

Morin, E. (1988). *Europa denken*. Frankfurt am Main: Campus.

OSCE (2007). *National Minority Standarts*. A compilation of OSCE and Council of Europe texts. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Özbaran, S. (2005). *Tarih, Tarihçi ve Toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research und Textbook Revision*, 2nd revised and updated edition. Paris: UNESCO. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut.

Prats Cuevas, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (70), 7-13.

Räthzel, N. (1997). *Gegenbilder: Nationale Identitäten durch die Konstruktion des Anderen*. Opladen: Verlag, VS.

Roeck, B. (1993). *Aussenseiter, Randgruppen, Minderheiten. Fremde in Deutschland der frühen Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Rüsen, J. (2001) (Ed.). *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln: Böhlau Verlag.

Safran, M. (2008). Türkiye'de tarih eğitimi ve öğretimi. Safran, M.&D. Dilek (Eds.) *21.Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi içinde*, İstanbul: Yeni İnsan, 13-23.

Safran, M. &Ata, B. (1996). Studies on Peace-loving Teaching History: The using of Language related to Greeks in Turkish History Textbook and Student's point of views linking with Greeks. Öğrenci Görüşleri. *G.U. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 11-26.

Said, E. (1978). *Orientalism*. London: Penguin Books.

Şimşek, A.&Çakmakcı, E. (2019). Cumhuriyet Dönemi İlkokul Tarih Ders Kitaplarında Milli Mücadele, *CTAD*, 15 (30), 189-227.

Şimşek, A.&Alaslan, F. (2013). Milliyetçi Tarihten Milli Tarihe, Çatışma Eğitimden Barışçı Eğitime Doğru Türkiye'de Tarih Ders Kitapları. *Akademik Bakış Dergisi*, 40.

Şimşek, A. (2013). Türkiye'de tarih ders kitaplarında Avrupamerkezcilik. *İnsan & Toplum*, 3 (6), 193-222.

Tak, I.&Yıldız, N. (2014). 1980-1990 Yılları Arasında Bulgaristan'da İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Türk ve Osmanlı Algısı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2),67-100.

Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.

Turan, R. (2016). Türkiye' de tarih eğitiminde bir değişim dinamiği: Tarih Vakfı. *Journal of Human Science*, 13 (3), 3720-3749.

Todorov, T. (2010). *Die Angst vor den Barbaren*. Hamburg: Hamburger Edition.

UNHCR (2022). Global Trends. Forced displacement in 2021. *Report UNHCR*, https://www.unhcr.org /62a9d1494/global-trends-report-2021.

Van Dijk, T. &Atienza, E. (2010). Identidad social e ideología en los libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.

Wilson-Daily, A. et al. (2022). Revisiting past experiences of LGBTQ+- identifying students: an analysis framed by the UN's Sustainable Development Goalds. *Sustainability*, 14 (23), 1-16.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University.

Wolfrum, E. (2010). Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder. Scheunemann, J. (Ed.). Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland. Leibzig: Evangelische Verlagsanstalt, 13-47.

Woehrling, J.-M. (2005). *European Charter for Regional or Minority Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Yıldırım, A.&Şimşek, H. (2007). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, T. (2014). Tarih Ders Kitaplarında „Öteki" Kurgusu: 1930'lı Yıllar Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish History Education Journal*, 3 (1), 62-89.

Zloch, S. (2023). *Das Wissen der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Bildung in Deutschland 1945-2000.* Göttingen: Wallstein Verlag.

Textbooks

Cornelsen. *Entdecken und Verstehen 7*. Realschule Bayern. Berlin: Cornelsen Verlag, 2016.

Cornelsen. *Entdecken und Verstehen 8.* Realschule Bayern. Berlin: Cornelsen Verlag, 2015.

Cornelsen. *Entdecken und Verstehen 9*. Realschule Bayern. Berlin: Cornelsen Verlag, 2016.

Cornelsen. *Entdecken und Verstehen 10.* Realschule Bayern. Berlin: Cornelsen Verlag, 2014.

Vicens Vives. *Geografia i Història 3. Educació Secundaria.* Espanya: Editorial Vicens Vives, 2015.

Vicens Vives. *Geografia i Història 4. Educació Secundaria.* Espanya: Editorial Vicens Vives, 2016.

URL

Mediendienst Integration. (04/12/2023). *Integration. Schule*. https://mediendienst-integration.de/integration/schule.html.

Eurydice. (04/12/2023). *Distribución del alumnado extranjero por administración educativa.* https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/contexto/alumnos-extranjeros.html.

OECD. (04/12/2023). *Migration. Integrating Refugees and Other Migrants into Education and Training*. https://www.oecd.org/policy-briefs/germany-integrating-refugees-and-other-migrants-into-education-and-training.pdf.

Türkiye'de Tarih Okuryazarlığına İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Hülya ÇELİK

Doçent Doktor, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-2207-2104

Betül AYDEYER

Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID: 0000-0003-3902-1776

ÖZET

Okuryazarlık, günümüzde birçok alanda okuryazarlığın ortaya konmasıyla popüler bir kavram haline gelmiştir. Okuryazarlık kavramının geçmişi çok eskilere dayanmamakla birlikte 21. yüzyıl bilgi ve teknoloji çağının son yıllarında önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarih okuryazarlığı da bu okuryazarlık alanları içerinde yer alır. Nitel bir yaklaşıma sahip olan bu çalışma tarih okuryazarlığı hakkında Türkiye'de yapılan çalışmaların incelenip değerlendirilmesi amacını gütmektedir. Tarih okuryazarlığı ile ilgili yapılan tez ve makaleler betimsel araştırma yöntemi ile çözümlenmiştir. Google ve Ulusal Tez Merkezinde yer alan tezler ve makaleler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan farklı yıllarda hazırlanmış yedi adet çalışma vardır. Bu çalışmaların üçü makale çalışması, dördü ise biri doktora, üçü yüksek lisans olmak üzere tez çalışmasıdır. Çalışmalar; 2009, 2013, 2014, 2015 ve 2019 yıllarında yapılmıştır. Çalışmalar genel olarak nitel araştırma yöntemi ile yapılmış ve en fazla tarama yöntemi modelinin kullanıldığı anlaşılmıştır. Çalışmaların tümü eğitim alanında yapılmıştır. Konu alanının temelini eğitim oluştururken buna bağlı olarak amaçların da eğitim alanına yönelik amaçlar olduğu anlaşılmıştır. Çalışmalarda farklı örneklem yöntemleri kullanıldığı anlaşılmıştır. Çalışmaların, çalışma gruplarının en fazla öğrencilerden oluştuğu da görülmektedir. Araştırma sonucunda tarihsel okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmaların az sayıda olduğu tespit edilmiştir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Okuryazarlık,
Tarih Okuryazarlığı,
Tarih

Investigation of Studies on Historical Literacy in Türkiye

ABSTRACT

Literacy has become a popular concept with the emergence of literacy in many fields today. Although the history of the concept of literacy is not very old, it emerges as an important concept in the last years of the information and technology age of the 21st century. Historical literacy is also included in these literacy areas. This study, which has a qualitative approach, aims to examine and evaluate the studies on historical literacy in Türkiye. Thesis and articles on historical literacy were analyzed by descriptive research method. Theses and articles in Google and the National Thesis Center constitute the sample of the research. There are seven studies prepared in different years forming the sample. Three of these studies are article studies, four of them are thesis studies, one of which is a doctoral thesis, and three of them are master's thesis. Studies; It was done in 2009, 2013, 2014, 2015 and 2019. The studies were generally conducted with the qualitative research method and it was understood that the scanning method model was used the most. The concept of historical literacy has not been studied in any field other than the field of education. While the basis of the subject area is education, it has been understood that the aims are also related to the field of education. It was understood that different sampling methods were used in the studies. It is also seen that the studies and study groups mostly consist of students. It has been determined that there are very few studies on historical literacy as a result of the research.

Research

Key Words

Literacy,
Historical Literacy,
History

Giriş

Bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırdığımız 21. yüzyıl içerisinde, bilgi ve teknoloji hızla gelişmekte ve bir döngü içerisinde yer almaktadır, bu döngü bilginin toplanması, üretilmesi, yönlendirilmesi gibi durumlardır (Reddy vd., 2020). Bilgi ve teknolojinin birey tarafından anlamlandırıldığı çağımızda okuryazar olmak büyük önem kazanmıştır.

Okuryazarlık kavramında hem okuma hem de yazma eylemleri karşımıza çıkmaktadır, bu iki eylem birbirinden ayrılmayan kavramlardır ve birbirinin zihinsel olarak tamamlayıcısıdır (Ege, 2005; Akt. Gül, 2007). Okuryazarlık kavramı günümüze değin birçok tarihsel süreçten geçmiş ve bu süreç içinde birçok anlam kazanmıştır. Okuryazar kavramı, Türk Dil Kurumu'nun tanımıyla "Okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse' olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu'nun bu tanımı en temel anlamda okuryazar olmayı ifade etmektedir. Okuryazarlığın temel anlamda ifade edilen süreç içerisinde değişen daha geniş anlamları da vardır. Şöyle ki; Güneş (2019) günümüze kadar okuryazarlık ile ilgili yapılan tanımların 1950 yılından başlayarak 2000 yıllarına kadar birçok farklı şekilde yapıldığını ifade etmiştir ve buna göre okuryazarlık ile ilgili ilk tanımın UNESCO tarafından 1951 yılında en temel anlamı ile yapıldığını söylemiştir. 1990 yılına gelindiğinde yaşanan teknolojik gelişmeler ve değişen yaşam şartlarının farklı ihtiyaçları doğurması okuryazarlık kavramının da daha geniş anlam kazanmasına ve bireyin ihtiyacına yönelik işlevsel hale gelmesine sebep olmuştur (Aşıcı, 2009). Okuryazarlık temel zihinsel ve günlük hayatı sürdürebilme becerisi sağlama

anlamının dışında birçok alana özgü olan okuryazarlığı bilme ve kültürü, toplumu, değerleri anlama, bilinçli olma anlamına da gelmektedir (Walter, 1999; Akt. Sur, 2022).

Okuryazarlığın bilim ve teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, harita okuryazarlığı gibi birçok alana ayrılması söz konusudur. Bu okuryazarlık alanlarından biri de tarih okuryazarlığıdır. Tarih, geçmiş ve bugünü birbirine bağlayan bir bağ olarak ifade edilebilen (Vurgun, 2021) ve aynı zamanda toplumu ve toplumu oluşturan her bireyin duygu, düşünce, değer ve davranışlarını etkileyebilen bir bilimdir (Vurucu, 2017). Tarih okuryazarlığı; geçmişten günümüze uzanan tarihi öğrenme, anlama ve tarihi bilince sahip olmaktır (Virta, 2007). Tarih dersinin temel amaçları arasında yer alan tarihsel anlamda bilinçli, duyarlı ve farkındalığa sahip bireyler yetiştirme tarih okuryazarlığının temelini oluşturmakta ve tarihi olaylara yalnızca tekdüze bir yaklaşımla bakmayan tarihi olayları anlayabilen, eleştirebilen ve günümüzdeki benzer olaylarla karşılaştırma yapabilen bireyler en genel ifade ile tarih okuryazarlığı kazanmış olarak ifade edilir (Keçe, 2015a).

Tarih dersinin temel amaçlarının, temelde tarihsel okuryazarlık ile bütünleştiğini söyleyebiliriz. Tarih okuryazarı olan bireyler tarih dersinin amacı olarak ifade ettiğimiz, tarihsel becerileri de kazanmış olmaktadır. Günümüzde tüm okuryazarlık türlerinde olduğu gibi tarihsel okuryazarlık da önem kazanmıştır. Yenilenen eğitim öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşımı benimsemesi ile okuryazarlık kavramını son derece önem arz etmektedir (Keçe, 2015b). Bu sebeplerle alan yazınında yapılan tarihsel okuryazarlığa ilişkin çalışmaların incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Tarihsel okuryazarlığa ilişkin çalışmaların incelenmesinin alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tarihsel okuryazarlığa ilişkin genel bir inceleme ve değerlendirme yapılması araştırmaların niteliği hakkında bilgi vermenin yanı sıra gelecek araştırmalar için de yol gösterici bir kaynak olacaktır. Bu bağlamda, bu araştırmada Türkiye'de tarih okuryazarlığına ilişkin yayımlanan makale ve tezlerin çeşitli özelliklere göre incelenmesini amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Türkiye'de tarih okuryazarlığına ilişkin yayımlanan makale ve tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı nasıldır?
- Türkiye'de tarih okuryazarlığına ilişkin yayımlanan makale ve tezlerin araştırma yöntemleri ve modellerine göre dağılımı nasıldır?
- Türkiye'de tarih okuryazarlığına ilişkin yayımlanan makale ve tezlerin araştırma konu alanlarına ve amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
- Türkiye'de tarih okuryazarlığına ilişkin yayımlanan makale ve tezlerin araştırma örneklemi ve çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
- Türkiye'de tarih okuryazarlığına ilişkin yayımlanan makale ve tezlerin veri toplama ve çözümleme durumlarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma nitel tarama yöntemine dayanmaktadır. Nitel araştırma; ele alınan problemin cevaplanmasında verilebilecek net cevapların dışında, problemin detaylı açıklanmasına yönelik araştırma yöntemidir (Ocak, 2019). Araştırmada yazılı materyallerin analiz edilmesine dayanan doküman incelemesi veri toplama tekniği olarak seçilmiş, veriler betimsel analize

tabi tutulmuştur. Doküman incelemesi konu ile ilgili yazılı olarak elde edilmiş verilerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Betimsel analiz ise verilerin belirlenmiş temalar doğrultusunda incelenip yorumlanmasıdır. Bu analize göre veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çalışmanın örneklemini Google ve Ulusal Tez Merkezinden tarih okuryazarlığı ile ilgili ulaşılabilen bir doktora, üç yüksek lisans tezi ve üç makale oluşturmaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda taranan veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Örneklem kapsamındaki tüm çalışmalar incelenip analiz edilmiştir. Analiz edilen verilerden ilgili bilgi ve kodlar çıkarılarak betimlenmiş ve betimlemelerden tablolar oluşturulmuştur. Oluşturulan tablolar araştırma sorularına göre yorumlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1: Türkiye'de tarih okuryazarlığına ilişkin yayımlanan makale ve tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı

Çalışma	Yıl	f
Makale	2014	1
	2015	2
Yüksek Lisans Tezi	2009	1
	2019	2
Doktora Tezi	2013	1
Toplam Makale		3
Toplam YL/DR Tez		4
Toplam		7

Tablo 1'de görüldüğü üzere Türkiye'de tarih okuryazarlığına ilişkin yayımlanan makale ve tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı yer almaktadır. Yayımlanma tarihine göre tarih okuryazarlığına ilişkin yapılan çalışmaların oldukça az olduğunu söylemek mümkündür. 2014 yılında (f=1), 2015 yılında (f 2) makale ve 2019 yılında (f=1), 2019 yılında (f=2), 2013 yılında (f=1) doktora tezi yapılmıştır. Toplamda (f=7) adet olan çalışmaların makale sayısı (f=3) YL/DR tez sayısı (f=4) dörttür. Tarih okuryazarlığı ile ilgili yapılan ilk çalışmanın 2009 yılında olduğu ve son çalışmanın da 2019 yılında yapılan iki yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Tarih okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmaların 2009 ve 2019 yılları arasında yapıldığını söylemek mümkündür.

Tablo 2: Türkiye'de tarih okuryazarlığına ilişkin yayımlanan makale ve tezlerin araştırma yöntemleri ve modellerine göre dağılımı

Çalışma ve Türü	Yöntem	Model
2009		
	Nitel Yöntem	Tarama Modeli

İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi /YL		
2013		
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi /DR	Karma Yöntem	Betimsel Taranma ve Yarı Deneysel Araştırma Modeli
2014		
Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerini Etkileyen Faktörler: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma /Makale	Nitel Yöntem	Betimsel Tarama Modeli
2015		
Tarihsel Düşünme Becerileri ile Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması /Makale	Nitel Yöntem	Literatür Taraması
2015		
Türkiye'de Tarih Öğretim Programlarında Tarih Okuryazarlığı Becerileri /Makale	Nitel Yöntem	Betimsel Tarama Modeli
2019		
Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin İncelenmesi /YL	Nicel Araştırma	Tarama Modeli
2019		
İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Tarihsel Okuryazarlık başarılarına ve Tutumlarına Etkisi /YL	Belirtilmemiş	Yarı Deneysel Araştırma Modeli

Çalışmaların yöntem ve modellerine dair tablo 2 incelendiğinde; en fazla nitel yönteme dayalı çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır. Çalışmalar için en az kullanılan yöntemin ise karma ve nicel yöntem olduğu anlaşılmaktadır. Tarih okuryazarlığı alanında yapılmış yedi çalışmanın dört tanesi nitel yöntem, bir tanesi karma yöntem, bir tanesi nicel yöntem ile yapılırken biri için yöntem belirtilmemiştir. Çalışma modelleri arasında ise en fazla tarama yöntemi modeli kullanıldığı görülmüştür. En az kullanılan modelin yarı deneysel araştırma modeli olduğu görülmektedir. Tarih okuryazarlığı kavramı için genel olarak nitel yöntemin tercih edildiği söylenebilir.

Tablo 3: Türkiye'de tarih okuryazarlığına ilişkin yayımlanan makale ve tezlerin araştırma konu alanlarına ve amaçlarına göre dağılımı

Çalışma ve Türü	Konu	Amaç
2009		
İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel		8. sınıf öğrencilerinin tarihsel okuryazar olma seviyelerini

Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi /YL	Öğrenciler ve tarihsel okuryazarlık durumu	belirmemek ve belirlenen seviyeye ilişkin nedenleri anlayabilmek
2013		
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi /DR	Sınıf içi etkinlikler ve tarihsel okuryazarlık	Tarihi roman kullanma etkinliğinin tarih okuryazarlığına etkisini ortaya koyabilmek ve etkinliğe katılan öğrencilerin görüşlerini ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarabilmek
2014		
Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerini Etkileyen Faktörler: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma /Makale	Öğrenciler acısından Tarih okuryazarlığını etkileyen faktörler	Tarih okuryazarlığını etkilen faktörlerin ne olduğunu anlayabilmek ve konu hakkında öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak
2015		
Tarihsel Düşünme Becerileri ile Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması /Makale	Tarihsel düşünme becerileri açısından tarihsel okuryazarlık	Tarih öğretim programında yer alan temel becerilerin okuryazarlık kavramı ile karşılaştırılarak etkisini ortaya koyabilmek
2015		
Türkiye'de Tarih Öğretim Programlarında Tarih Okuryazarlığı Becerileri /Makale	Tarih öğretim programında tarih okuryazarlığının yeri	Tarih öğretim programlarının gelişilmesi sürecinde tarih okuryazarlığının nasıl ele alındığını ortaya koyabilmek
2019		
Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin İncelenmesi /YL	Tarih okuryazarlık algısı	Farklı lisans programlarında öğrenim gören üçüncü sınıf öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı düzeylerini belirlemek
2019		
İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Tarihsel Okuryazarlık başarılarına ve Tutumlarına Etkisi /YL	Yansıtıcı düşünme becerisi ve tarih okuryazarlığı	7. sınıf öğrencilerinin, Sosyal bilgiler dersindeki yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile tarih okuryazarlığı başarı seviyeleri ve tutumlarına etkisini ortaya koymak

Tablo 3 incelendiğinde çalışmalara dair seçilen konu ve amaçların öğrencilerin tarih okuryazarlık seviyelerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Şöyle ki 'İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi, Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerini Etkileyen Faktörler: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma ve İlköğretim 7.Sınıf Sosyal

Bilgiler Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Tarihsel Okuryazarlık başarılarına ve Tutumlarına Etkisi' adlı çalışmalar öğrencilerin tarih okuryazarlık seviyelerini belirlemeye yöneliktir. 'Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin İncelenmesi' adlı çalışmada üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının okuryazarlık algısı konu ve amaç edinilmiştir. 'Tarihsel Düşünme Becerileri ile Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması ve Türkiye'de Tarih Öğretim Programlarında Tarih Okuryazarlığı Becerileri' adlı çalışmalarda tarih okuryazarlığının tarih öğretim programı ile ilişkilendirilerek bu konuya yönelik çalışıldığı ve tarih öğretim programında tarih okuryazarlığının nasıl ele alındığı amaçlanmıştır. Genel olarak konu ve amaçlara bakıldığında eğitim alanında gerek öğrenciler gerek öğretmen ve öğretmen adayları gerekse öğretim programları açısından tarihsel okuryazarlık kavramı çalışılmıştır. Toplumun içinde yer alan eğitim dışında farklı çalışma alanları, öğrenci ve öğretmen dışında toplumdaki diğer bireyler ile tarihsel okuryazarlık alanında yapılmış bir çalışma yoktur.

Tablo 4: Türkiye'de tarih okuryazarlığına ilişkin yayımlanan makale ve tezlerin araştırma örneklemi ve çalışma grubuna göre dağılımı

Çalışma ve Türü	Örneklem & Çalışma Grubu
2009 İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi /YL	Niğde il merkezinde var olan biri özel üç okul ve bir köy okulundan seçilmiş üçer öğrenci olmak üzere toplam on iki öğrenci
2013 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi /DR	Küme örnekleme, ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme. 347 kız, 370 erkek olmak üzere 717 tane 7. Sınıf öğrencisi ve 12 sosyal bilgiler öğretmeni
2014 Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerini Etkileyen Faktörler: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma /Makale	Ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme, 12 sosyal bilgiler öğretmeni
2015 Tarihsel Düşünme Becerileri ile Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması /Makale	Belirtilmemiş
2015 Türkiye'de Tarih Öğretim Programlarında Tarih Okuryazarlığı Becerileri /Makale	Belirtilmemiş

2019 Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin İncelenmesi /YL	Tesadüfi örnekleme yöntemi, Erzincan Binali Yıldırım üniversitesinde öğrenim gören farklı fakültedeki üçüncü sınıf öğrencileri (298 öğretmen adayı)
2019 İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Tarihsel Okuryazarlık başarılarına ve Tutumlarına Etkisi /YL	50 kişi (7. Sınıf öğrencisi)

Tablo 4'te görüldüğü üzere tarih okuryazarlığı konulu yapılan yedi farklı çalışmada örnekleme yöntemlerinden bazı çalışmalarda belirtildiği bazı çalışmalarda ise belirtilmediğini görülmüştür. 2013 yılında yapılan çalışma, 2014 yılında yapılan çalışma ve 2019 yılında yapılan çalışmalardan birinde örnekleme yönteminin belirtildiğini görmekteyiz. Bu örnekleme türleri şu şekildedir: Küme örnekleme, ölçüt örnekleme, kartopu örnekleme, tesadüfi örnekleme yöntemidir. 2009 yılında, 2015 yılında yapılan iki çalışmada ve 2019 yılında yapılan bir çalışmada örnekleme yöntemi belirtilmemiştir. Ayrıca çalışmalarda belirtilen örnekleme yöntemine uygun olarak çalışma grupları oluşturulmuştur. Çalışmaların geneline bakıldığında çalışma grubunun çoğunlukla öğrencilerden oluştuğunu görmek mümkündür. Öğrenciler dışında öğretmenler ve öğretmen adayları da çalışma gruplarını oluşturmuştur. Çalışmaların konu ve amaçları kısmında belirtildiği ve ilişkili olduğu üzere yapılan yedi çalışmada eğitim alanından kişiler ile çalışma grupları oluşturulmuştur. Eğitim alanı dışında herhangi bir çalışma grubu ile yapılan çalışma söz konusu değildir.

Tablo 5: Türkiye'de tarih okuryazarlığına ilişkin yayımlanan makale ve tezlerin veri toplama ve çözümleme durumlarına göre dağılımı

Çalışma ve Türü	Veri Toplama ve Çözümleme Durumları
2009 İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi /YL	Görüşme yöntemi, yarı yapılandırılmış görüşme formu
2013 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi /DR	Tarih okuryazarlığı tutum ölçeği ile tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi, öğretmen görüşme formu ve öğrenci süreç değerlendirme formu
2014	Görüşme yöntemi, öğretmen görüşme formu

Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerini Etkileyen Faktörler: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma /Makale	Belirtilmemiş
2015 Tarihsel Düşünme Becerileri ile Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması /Makale	Tarih okuryazarlığı uygunluk formu, doküman analizi
2015 Türkiye'de Tarih Öğretim Programlarında Tarih Okuryazarlığı Becerileri /Makale	Tarih okuryazarlığı algı ölçeği, SPSS program analizi
2019 Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin İncelenmesi /YL	Kişisel bilgi formu, Tarihsel okuryazarlık başarı test ve Tarih okuryazarlık tutum ölçeği, SPSS program analizi
2019 İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Tarihsel Okuryazarlık başarılarına ve Tutumlarına Etkisi /YL	

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaların veri toplama ve çözümleme durumları hakkında şunlar söylenebilir: çalışmalar incelendiğinde veri toplama yöntemi ve veri toplama aracının bazı çalışmalarda belirtilirken bazı çalışmalarda belirtilmediği anlaşılmaktadır. Çalışmaların bazılarında veri toplama yöntemi belirtilmeksizin veri toplama aracı belirtilmiştir. En çok kullanılan veri toplama yöntemi anlaşıldığı üzere görüşme yöntemidir. Buna bağlı olarak en çok kullanılan ölçme aracı görüşme formu – yarı yapılandırılmış görüşme formu olmuştur. Görüşme formlarının yanı sıra kullanılmış olan ölçek ve formlar da vardır. Bu ölçek ve formlar; tarih okuryazarlığı tutum ölçeği ile tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi, süreç değerlendirme formu, tarih okuryazarlığı uygunluk formu, tarih okuryazarlığı algı ölçeği ve tarihsel okuryazarlık başarı test ve tarih okuryazarlık tutum ölçeğidir. Çalışmalarda verilerin çözümlenmesi için doküman analizi ve SPSS program analizi kullanıldığı görülmektedir. Diğer çalışmalarda ise veri çözümleme yöntemi belirtilmemiştir.

Tartışma

Türkiye'de tarihsel okuryazarlığı ilişkin yapılan çalışmaların incelendiği bu araştırmada temel amaç çalışmaların nasıl yapıldığına dair bilgi edinmektir. Staton – Spicer ve Wulf, bir çalışma alanını tanımlamanın en uygun yolunun o alanın araştırmalarını incelemek olduğunu ve her alanda bu incelemelerin düzenli olarak gerekli ve zorunlu olduğunu belirtiler (Akt. Ozan ve Köse, 2014). Çalışma alanlarının derinlemesine incelenmesi ve düzenli olarak takip edilip incelemelerin de düzenli olarak devam etmesi alan yazınına hâkim olmak ve alan yazını için gelecek çalışmalara rehberlik etmek açısından önem taşımaktadır. Türkiye'de tarih okuryazarlığına ilişkin yayımlanan makale ve tezlerin yayın yıllarına, araştırma yöntemleri ve modellerine, araştırma konu alanlarına ve amaçlarına, araştırma örneklemi ve çalışma grubuna, veri toplama ve çözümleme durumlarına göre incelenmiş ve bu çalışmaların sonuçları tablolaştırılarak betimlenmiştir.

Yıllara göre inceleme sonucunda 2009 ve 2019 yılları arasında tarihsel okuryazarlığa ilişkin çalışmalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu yıllar arasında 2009 yılında bir, 2013 yılında bir, 2014 yılında bir, 2015 yılında iki, 2019 yılında iki olmak üzere toplamda yedi adet çalışma yapılmıştır. Çalışmaları tür olarak ayırdığımızda yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makale olarak çalışmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. 2009 bir yüksek lisans tezi 2013 yılında bir doktora tezi 2019 yılında iki yüksek lisans tezi yapılmıştır.

Çalışmalar yöntem ve modele göre incelendiğinde çalışmaların genel olarak nitel yönteme dayalı olarak yapıldığı anlaşılmaktadır. Tarama modeli ise çalışmalarda en fazla kullanılan model olduğu anlaşılmıştır. Tarih okuryazarlığı kavramanın daha çok nitel yöntemle çalışıldığı görülse de yapılan farklı okuryazarlık çalışmalarında farklı sonuçların olduğu söylenebilir. Erdem (2018), medya okuryazarlığı alanında yapılan lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında nitel yöntemlere göre nicel yöntemin daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalarda kullanılan diğer yöntemler ise nicel ve karma yöntemdir. 2009 ve 2019 yılları arasında yapılan çalışma yedi çalışmadan biri karma biri nicel yöntemle çalışılmış olup birinde ise herhangi bir yöntem belirtilmemiştir. Çalışmalarda kullanılan en az modelin ise yarı deneysel araştırma modeli olduğu anlaşılmıştır. Yapılan çalışmalardan anlaşıldığı üzere sadece bir çalışma, nitel ve nicel yöntemin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile yapılmıştır. Karma yöntem ile hem nitel hem nicel veri ve araçlar ile çalışmalar yapılması çalışmaların güvenirlik ve geçerliliği açısından olumlu katkı sağlayabilir. Tarihsel okuryazarlık ile ilgili karma çalışmaların yapılması tarihsel okuryazarlığa ilişkin daha güvenilir bilgilerin elde edilmesine katkı sağlayabilir.

İncelenen çalışmalarda konu ve amaca bakıldığında bütün konuların en temel anlamda eğitimle ilgili olduğu söylenebilir. Öğrenci ve tarihsel okuryazarlık konulu çalışmalar daha fazladır. Öğretmen ve öğretmen adaylarını konu edinen çalışma da vardır. Öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci dışında farklı bir yönü konun edinen çalışma da vardır: tarih öğretim programıyla, tarihsel becerilerle tarihsel okuryazarlığın karşılaştırıldığı çalışmalardır. Erdem (2018), medya okuryazarlığı alanında yapılan lisansüstü tezlerini incelediği çalışmasında medya okuryazarlığı kavramı çeşitli yönleri ile en çok eğitim alanı ile ilişkilendirilmiştir. Tarihsel okuryazarlık kavramıyla ilgili eğitim alanının dışında yapılan herhangi bir çalışma yoktur. Tarihsel okuryazarlığın sadece eğitim alanında değil toplumun her alanında ve her bireyde kazanılabilecek bir okuryazarlık olduğu düşünüldüğünde yalnızca eğitim alanında değil toplumun her alanında ve her bireyle tarihsel okuryazarlığın çalışılması gereklidir.

Çalışmalarda hem örnekleme yöntemleri hem de çalışma grupları açısından farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Örnekleme türleri olarak küme örnekleme, ölçüt örnekleme, kartopu örnekleme, tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca çalışmalarda genel olarak çalışma gruplarını oluşturanların öğrenciler oldukları sonucuna varmakla beraber çalışma grubunu oluşturanlar arasında öğretmenler ve öğretmen adayları da bulunmaktadır. En temel anlamda tarihsel okuryazarlığın eğitim konusu dışında kalan kişilerden çalışma gurubu oluşturulmadığı sonucuna varılmıştır.

Çalışmaların veri toplama ve çözümleme durumları konu alanı ve amaç doğrultusunda seçilmiştir. Çalışmaların bazılarında veri toplama yöntemi ve veri çözümleme yöntemlerinin belirtilmediği anlaşılmıştır. Özellikle 2015 yılında yapılan çalışmalarda veri toplama ve çözümleme yöntemi belirtilmemiştir. En fazla kullanılan veri toplama yöntemi görüşme yöntemi olup en fazla kullanılan veri toplama aracının görüşme formu – yarı yapılandırılmış

görüşme formu olduğu anlaşılmıştır. Çalışmalarda toplamda kullanılan veri toplama araçlarının çeşitlilik gösterdiği anlaşılmıştır. Görüşme formu dışında tarih okuryazarlığı tutum ölçeği ile tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi, süreç değerlendirme formu, tarih okuryazarlığı uygunluk formu, tarih okuryazarlığı algı ölçeği ve tarihsel okuryazarlık başarı test ve tarih okuryazarlık tutum ölçeği de kullanılmıştır. Veri çözümleme yöntemi olarak ise çalışmalarda belirtilen yöntemler olarak doküman analizi ve SPSS veri analiz programının kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Çeşitli yönleri ile tarihsel okuryazarlık kavramının ele alındığı çalışmalar için şu sonuçlara varılmıştır: çalışmalar 2009-2019 yılları arasında çalışılmaya başlanmıştır. Bu sebeple yeni ortaya konulan bir konu alanı olduğu söylenebilir. 2009 – 2019 yılları arasında yedi adet çalışma yapılmış olup bu çalışma sayısının çok az olduğu söylenebilir. Alan yazınına katkı sağlayabilmek adına birçok çalışmanın farklı şekillerde yapılması uygun olacaktır. Konu alanı olarak en temelde eğitim alanı içerisinde farklı konular çalışılması, eğitim alanı dışına çıkılmaması, alanın konu alanını daralttığı söylenebilir, bu sebeple farklı alanlarda da tarihsel okuryazarlık kavramının çalışılması uygun olacaktır.

Kaynakça

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.

Erdem, C. (2018). Medya okuryazarlığı araştırmalarında eğilimler: lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11 (4) , 693-717

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17-32.

Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Keçe, M. (2015a). Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (3), 108-122.

Keçe, M. (2015b). Türkiye'de tarih öğretim programlarında tarih okuryazarlığı becerileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5 (13), 94-121.

Keçe, M. (2009c). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık durumlarının belirlenmesi, Niğde Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

Ocak, G., (Ed.), (2019), Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri, 1. Basım, Ankara:Pegem Yayıncılık.

Ozan, C. & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*. 4(1), 116-136

Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics* (IJT), 11(2), 65-94.

Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve türkiye'deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 445-467.

Virta, A. (2007). Historical literacy: Thinking, reading and understanding history. *Journal of Research in Teacher Education,* 14(4), 11-25.

Vurgun, A. (2021). Milli tarih nedir? (Cilt 16). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Vurucu, İ. (2017). Milli tarih nedir? *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 6(1), 163-179.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tarih Eğitimi Bağlamında Kronoloji Bilimi: Nitel Bir Çalışma

Fadime DEMİRCİ

Bilim Uzmanı, ORCID:0009-0001-0225-2936

Recep DÜNDAR

Profesör Doktor, İnönü Üniversitesi, ORCID:0000-0002-0029-1739

ÖZET

Zaman bilimi manasına gelen kronoloji, tarih eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Nitekim tarih eğitimi, tarihsel olayların oluşum süreçleri ve sonuçlarını değerlendirirken kronolojiden yararlanır. Tarih eğitiminde kronoloji biliminden öğrencilerin yararlanabilmesinde ise öğretmenlerin ilgili bilime yönelik yeterlilikleri ve görüşleri önem taşır. Bu bağlamda mevcut araştırmada, kronoloji biliminin tarih eğitimindeki yerine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinin bir türü olan durum çalışmasının kullanıldığı araştırmanın örneklemini resmi okullarda görev yapan 22 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, bizzat araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde kronolojinin tarih derslerine katkı durumu sorgulanarak "Ayanilik, Bütünlük ve Empati Becerisi" olmak üzere üç ana kategori belirlenmiştir. Belirlenen ana kategoriler de kendi içlerinde alt kategorilere ayrılmışlardır. Ders kitaplarındaki kronolojik düzenlemelerin ders anlatımlarındaki olumlu ve olumsuz etkileri üzerinde de durulmuştur. Kronoloji biliminin katılımcılar arasındaki anlamsal çağrışımlarına da bakılarak "Çizelge ve Tablolar" ile "Zamanın Belirlenmesi" gibi kategori başlıkları oluşturularak gruplandırmalar yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiş ve kategoriler katılımcıların ortak görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Kronoloji Bilimi,
Tarih Eğitimi,
Öğretmen Görüşleri,

The Science of Chronology in The Context of History Education: A Qualitative Study

ABSTRACT

Chronology, which means the science of time, has an important place in history education. As a matter of fact, history education makes use of chronology while evaluating the formation processes and results of historical events. Teachers' qualifications and opinions on the related science are important for students to benefit from the science of chronology in history education. In this context, the present study aims to determine the opinions of teachers about the place of chronology in history education. The sample of the study, in which case study, which is a type of qualitative research methods, was used, consists of 22 history teachers working in public schools. As a data collection tool in the research, a semi-structured interview form developed by the researcher was used. The data obtained from the interview form were subjected to content analysis. When the findings obtained from the research were examined, the contribution of chronology to history lessons was questioned, and three main categories were determined as "Sanity, Integrity and Empathy Skills". The main categories determined are also divided into subcategories within themselves. The positive and negative effects of the chronological arrangements in the textbooks on the lectures are also emphasized. Looking at the semantic connotations of the science of chronology among the participants, groupings were made by creating category titles such as "Charts and Tables" and "Determination of Time". It was determined that the opinions of the participants differed and the categories were created in line with the common opinions of the participants.

Article Type

Research

Key Words

Science of Chronology, History Education, Teachers' Opinions

Giriş

Son yıllarda küresel eğitim yaklaşımı dünyadaki teknolojik ve politik gelişmelerden dolayı hızla önem kazanmıştır (Açıkalın,2010: ss. 1229). Sosyal bir varlık olan insan, çevresi ile birlikte yaşamak zorunda kalmıştır. Sağlıklı bir yaşam ve düşünce tarzı içinse insanın önce kendini tanıması gerekmiştir. İnsanlık tarihi hangi aşamalardan geçerek nasıl şuan ki halini aldı? Fikirler veya idealler nasıl uygulandı? Sonuçları neler oldu? Bu ve buna benzer sorulara cevap verebilmek için öncelikle tarihe başvuru yapılmıştır (Metin,2015: ss.2). Fakat bu noktada tarihi bir bütün olarak ele alıp incelemek çok kolay olmamıştır. Bu nedenle kronoloji biliminden faydalanmak kaçınılmaz olmuştur. Kronoloji bir zaman bilimidir. Tarihi olaylar için de kronoloji çok büyük bir önem arz etmiştir. Olayların meydana geldiği tarihin bilinmesi, oluş sırasının belirlenmesi neden-sonuç ilişkilerinin kurulmasında büyük katkı sağlamıştır. Zamanı tespit edilemeyen olayların doğru olarak değerlendirilmesi konusunda zorlanılmıştır. Bu nedenle kronoloji bilimi ile zamanın bölümlere ayrılması da olayların sıralanmasını sınıflandırılmasını sağlamıştır. Tüm bunlara bakılarak kronoloji tarihi olayların zamanının belirlenmesinde ve sıralanmasında tarihe yardımcı olmuştur denilebilir (Anonim: ss.16)

Tarih ilim olmasının yanında bilhassa insanlara kendi mazisini öğretmesi açısından faydalı olmuştur. Fakat tarih insanlık için tek başına fayda sağlamakta yetersiz kaldığında devreye

kronoloji gibi diğer bilim dalları girmiştir (Togan, 1985: ss.19). Cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye'de eğitim alanında çeşitli tarihlerde reform çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmaların 1936, 1939, 1948, 1968 ve 1997'de programların geliştirilerek uygulamaya koyulduğu görülmüştür (Köstereliogğlu,2014:2015: ss.217).

Tarih dersi konuları öğretilirken zaman ve kronolojiden faydalanılmıştır. Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri de kronolojiden yeterince faydalanmıştır. 8. Sınıfa kadar okutulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Zaman ve Kronoloji "Zaman ve Kronoloji Algılama Becerisi" olarak kendisine yer bulmuştur. Öğrencilerin takvim bilgisi edinmeleri, zamanları geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman olarak ayırt etmeleri, zaman ifadelerini doğru kullanmaları, kronolojik sıra yapmaları, zaman şeritlerindeki verileri doğru yorumlamaları ve zaman şeritleri oluşturmaları kronoloji biliminin etsisi ile olmuştur. Zamanı anlamlandırmada önemli bir yere sahip olan zaman şeritlerine bakacak olursak 1672'de Johannes Bruno Evrensel Tarih adlı ejderha görünümlü bir şerit hazırlamıştır. Alman gravürcü Christoph Weigel 1720'lerin başlarında "Discus Chronologicus" adlı zaman şeridini hazırlamıştır. Kuramsal açıdan ise zaman şeritlerine yönelik çalışmalar 18352te başlamıştır (Altun ve Kaymakcı, 2016: ss.157-164).

Alman pedagog J.F. Herbart ve daha sonra da İngiliz filozof A.N. Whitehead 1835'te zaman şeritlerinin tarih derslerinde kullanılmasını önemsemiş ve dile getirmişlerdir (Ata, 2008: ss.335-353). Çizelge, tablo ve matrisler öğrenilecek olan bilgilerin yapılandırılmasında, örgütlenmesinde anlamlandırılmasında kullanılan tekniklerdir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bu strateji bilgiyi işleme kuramını açıklarken verilen çizelge gibi tablolar ve matrislere yer verilerek kullanılmıştır. Gruplandırma yapılırken de ortak özelliklere göre sıralama yapılır. Şarkılar ve ilk harflerin anlamlı sözcükler üretmesinin yanında kronolojik sıralama yapmak da gruplama stratejileri arasında sayılmıştır (Tay, 2005: ss.215-217).

Zaman şeritlerinin çeşitlerine baktığımızda on çeşit zaman çizelgesi bulunmaktadır. Klasik Zaman Şeritleri öğrencilerin zamanın MÖ ve MS şeklinde iki yüzünü de görmelerini sağlayan ve tarih öncesi dönemlerden başlayarak tarihi dönemleri başlangıç ve bitişleri ile kavramalarını amaçlayan öğretim materyalidir. Açıklayıcı Zaman Şeritlerinde olaylar sadece öncelik sonralık ilişkisine göre sıralı olarak verilmez. Olayın sebebini, gelişimini, sonucunu açıklayan çeşitli ifadelerle anlatılır. Görsel Zaman Şeritleri olayların kronolojik bir akış içerisinde anlatıldığı zaman şeritleridir. Temsili çizimlere, karikatürlere, gravürlere, haritalara, minyatürlere, sembollere ve resimlere yer verilir. Tematik Zaman Şeritlerinde tarihin akışına odaklanmak yerine bir konu ya da tema bağlamında hazırlanır. Belirli bir konu ile sınırlandırılır. Biyografik Zaman Şeritleri kişinin hayatındaki önemli olayları deneyimleri ve bölümleri doğrusal bir zaman anlayışı ile verildiği materyallerdir. Otobiyografik Zaman Şeritlerine baktığımızda kişilerin hayatlarını konu alır ve görsellerle, açıklamalarla destekler. Sekronik (eş zamanlı) Zaman Şeritleri medeniyet ülke ve kurum gibi tarihsel sürecin eş zamanlı olarak tek bir ortam üzerinde verildiği şeritlerdir. Gelişimsel Zaman Şeritlerinde ise olayların aşama aşama seyri verilir. Olayın nasıl algılandığı, nasıl başladığı ve nasıl sonuçlandığı gibi farklı boyutlar yer almıştır. Canlı Zaman Şeritlerinde ise öğrencilerin katılımı söz konusudur. Konuşma metinleri ve kıyafetler belirli bir dönemi temsil etmektedir. Böylece tematik zaman şeritinden de yararlanılmıştır. Son olarak Dijital Zaman Şeritlerine

bakacak olursak tüm zaman şeritlerinin formatında hazırlanabilir. Bu alanda birçok yazılım ve web sitesi oluşturulmuştur. Video, ses dosyası ve link eklenebildiği gibi blog, web siteleri ve sosyal medya araçlarında da paylaşılabilmektedir. Capzles, Dipity, Read Write Think ve TimeLine JS gibi örnekler bulunmaktadır (Barol, Altun ve Kaymakcı, 2001: ss.170-173).

Prof. Dr. Mustafa Safran'ın " Keşifler, Rönesans, aydınlanma, Fransız İhtilali ve Endüstri Devrimi konuları; Osmanlı yönetiminin Fransız etkisi altında eğitim sistemi kurmaya başladığı konuları 19.yy sonlarında tarih öğretim programına girmiştir" şeklindeki ifadelerine baktığımızda konular arasındaki zamanlamalar, birbirlerini etkilemeleri, neden-sonuç ilişkisini daha net göstermektedir (Safran,2016). Fransa'nın Osmanlıyı etkilemesi de eş zamanlı gerçekleşen olaylar arasındadır (Aktekin, Harnett, Öztürk ve Smart, 2009:ss.165). Avrupa'da keşifler ve Aydınlanma Çağı yaşanırken Osmanlı'da neler olduğunu kronoloji sayesinde daha net öğrenebilir ve anlayabiliriz.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma, bir problem ya da konunun keşfedilmesine fırsat sağlayan ya da belirlenen konuların detay, kapsam ve farklılıklar bakımından derinlemesine araştırılmasını sağlayan bir yöntemdir (Creswell, 2013; Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme ise, özel bir konuda derinlemesine soru sorma ve cevap eksik veya açık değilse tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı vermesi açısından avantajlıdır (Çepni, 2007). Durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma desenidir (Yin, 1984; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Malatya, Diyarbakır ve Ankara illerinde görev yapan 22 Tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacılar bu illerde görev yapan Tarih öğretmenlerine ulaşma kolaylığından ve araştırmanın güvenirliği açısından çalışma grubunu oluşturan katılımcıları bu illerden seçmişlerdir. Katılımcılar devlet okulları ve özel okullarda görev yapan Tarih öğretmenleri arasında ayrım yapılmaksızın seçilmiştir ve bu katılımcıların 12'si erkek ve 10'u kadın öğretmen olmak üzere toplam 22 kişidir.

Veri Toplama Aracı

Kronoloji Biliminin Tarih dersleri üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesine yönelik bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veriler elde edilmiştir. Bu araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Araştırmada verileri elde edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle sorulacak sorular belirlenmiştir. Sorular hazırlanırken

kolay anlaşılabilir sorular yazma, açık uçlu sorular hazırlama, yönlendirmeden kaçınılmış, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi kurallara dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada kullanılacak olan görüşme formu, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan alan uzmanlarına, içerik geçerliliğini sağlamak için görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda 4 soru yer almaktadır. Görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için araştırmacılar, araştırma kapsamındaki her bir öğretmen ile önceden görüşme yapılarak randevu alınmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular öğretmene sorulmuş ve cevaplaması talep edilmiştir. Öğretmenin sorulara verdiği cevaplar, araştırmacılar tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir. Anlaşılmayan cevaplar devre dışı bırakılmış ve cevaplama süresi 30 dakika olarak sınırlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili çözümlemeler, nitel boyutta gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar destekli nitel veri analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde ve modellerin oluşturulmasında NVivo 11 programında yararlanılmıştır. Kodlamalar araştırmacıların ortak görüşleri ile oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, Tarih öğretmenlerinin Kronoloji biliminin etkilerinin değerlendirilmesine yönelik görüşleri betimsel ve içerik analizi teknikleriyle belli kategoriler altında bu görüşler gruplanarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, araştırmada uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılar ve uzmanlar tarafından öncelikle ana kategoriler ardından bunlara bağlı alt kategoriler oluşturulmuştur. Çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan kategoriler aralarındaki bağları gösterir şekilde modellenmiş ve hazır hale getirilmiştir. Modelde yer alan ilişkileri gösteren kategoriyi söyleyen kişi sayısı (frekansı) belirlenmiştir. Araştırmacıların ve uzmanın kategorilerde yer alması gereken görüşlere ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırarak "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" sayıları belirlenmiştir. Araştırmacı dışında iki uzmanla birlikte analizler yapılıp, Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne göre araştırmacılar arasındaki uyum hesaplanmıştır. Bu araştırmaya özgü olarak %97 oranında bir güvenirlik sağlanmıştır.

Bulgular

Tarih öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, verilerin analizi ile elde edilen bulgular aşağıda yöneltilen sorulara ilişkin oluşan alt başlıklar altında yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmada Tarih öğretmenlerinin "Kronoloji Biliminin Anlamsal Çağrışımları" üzerine görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Kronoloji Deyince Ne Anlıyorsunuz?" sorusu ile ele alınıp değerlendirilmiştir. Tarih öğretmenlerinin verdiği cevaplar neticesinde yukarıda oluşan sonuçlar değerlendirildiğinde Çizelge ve Tablolar ile Zamanın Belirlenmesi ana kategorileri oluşturmuştur. Çizelge ve Tablolar diyen toplam (f:15) katılımcı vardır. Alt kategorileri oluşturan Takvim (f:8), Tarih Şeridi (f:4) ve Zaman Çizelgesini

oluşturan (f:3) katılımcı olmuştur. Zamanın Belirlenmesi 2 alt kategoriden oluşmuştur ve (f:7) katılımcı yer almıştır. Bunlardan Zamanı Bölümlere Ayırmak alt kategorisinde (f:2) ve Sıralama Yapmak kategorisinde (f:5) katılımcının bulunduğu görülmektedir.

Kronoloji Bilimi ile ilgili verilen cevaplar doğrultusunda kavramlar benzer özelliklere sahip olmasına rağmen farklı kategoriler görülmektedir. Bu farklılığın sebebi ise ders anlatımı esnasında kullanılan materyallerin çeşitlilik göstermesidir. Burada da katılımcıların çoğunlukla Çizelge ve Tablolar başlığı altındaki materyallere ağırlık verdikleri görülmektedir.

Bu konuda Tarih öğretmenlerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Kronoloji, tarihi olayların yazının başlangıcından bu zamana kadar sıralanmasıdır. Kronolojinin daha iyi anlaşılması için bir milat tarihi konulmuştur ve bugün genel olarak kabul edilen milat yani başlangıç Hz. İsa'nın doğumu olarak kabul gören sıfırdır. Böylece tarihi olayların neden-sonuç ilişkisi içerisinde daha anlaşılır daha net ifade edilmesine katkı sağlanmıştır."(Erkek, Zamanın Belirlenmesi, Sıralama Yapmak).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmalarda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Tarih dersi anlatımı esnasında kronoloji biliminden yararlanıyor musunuz? Niçin?" Sorusuna Tarih öğretmenlerinin verdiği cevaplar neticesinde farklılaşmalar olduğunu söyleyebiliriz. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde ana kategori olarak Neden-Sonuç İlişkisi, Aktüalite ve İş-Aktivite olmak üzere üç grup ortaya çıkmıştır. Ana kategorilerin alt başlıklarına baktığımız zaman Yakından Uzağa (f:4), Eş Zamanlılık (f:3), katılımcı olduğu; Etkinlikler (f:4), Materyaller (f:4) katılımcı olduğu ve Neden-Sonuç İlişkisi diyen 7 katılımcı olduğu görülmüştür. Katılımcıların bu soruya verdiği cevaplara ilişkin örnekler aşağıda belirtilmiştir:

"İş-Aktivitede yani etkin katılımda yaparak yaşayarak öğrenme esastır. Burada öğrenci ne kadar çok duyu organı kullanırsa öğrencide bilgilerin kalıcılık süresi artacaktır. Derslerde kullandığım bir etkinliği örnek olarak verecek olursam, bir öğrencimin milat kabul edilen sıfır noktasına (merkeze) geçmesini sağlarım. İki öğrenci daha seçip birinin merkez kabul edilen öğrencinin 3 adım sağında diğerinin de 3 adım solunda olmasını isterim. Elinde 2023 yazan son bir öğrenciyi de merkezdeki öğrencinin uzağında olacak şekilde sağ tarafa yerleştiririm. Burada her iki öğrencinin de sağa doğru aynı adım sayılarını atsalar dahi biri merkeze yaklaşırken diğerinin merkezden uzaklaştığı görülmektedir. Aynı zamanda Sol tarafa gidildikçe elinde 2023 ifadesi olan öğrenciden de uzaklaştıkları görülür ve buradan sol tarafa gidildikçe günümüzden daha eski yıllara, daha eski çağlara ulaşıldığı ancak sağ tarafa gidildiğinde 2023'e Yaklaşıldığı görülür. MÖ'yi temsil eden merkezin solunda kalan öğrenci sol tarafa doğru 3 adım attığında MS'yı temsil eden sağ taraftaki öğrenci de sağ tarafa doğru üç adım ilerler. Atılan adım sayıları aynı olmasına rağmen sol taraftaki öğrenci ile sağ taraftaki öğrenci arasında 6 adım oluşmuş ve burada sağ taraftaki öğrencinin üçüncü adımında günümüze daha yakın olduğu görülmüştür. Adım sayıları aynı olsa da MÖ yi temsil eden öğrencinin üçüncü adımı ile MS'yı temsil eden öğrencinin üçüncü adımları yani attıkları adımlar sayılar eşit olsa da günümüze olan uzaklık değiştiği için MÖ ki ifadelerin MS ki ifadelerden daha küçük olduğu görülmektedir. Yani MÖ 2500, MS 1299'dan daha küçüktür. MÖ de rakamlar büyüdükçe daha eski (geçmiş) zamanlara doğru

gidilir. Ancak MS kısmında da sola gidilince sayılar küçüldükçe daha eski zamanlara gidilir." (kadın, iş-aktivite, etkinlikler).

"Aktüalite yani güncellikte; yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene gitmek öğrenci için konular arasında bağ kurmaya, var olan zihinsel penceresi sayesinde zihinde yeni pencerelerin oluşumu sağlanır. Günümüzde gündemden düşmeyen İsrail-Filistin Savaşlarından, Suriye'deki iç savaştan kısaca bahsedilebilir. II. Dünya Savaşındaki o dönemin teknolojisinden savaş stratejilerinden bahsedilebilir. Böylece savaşların kazanılıp ya da kaybedilmesindeki etmenler daha net anlaşılabilir. Osmanlı'da kılıç- kalkan ve okla yayın savaşlarda ne derece önemli olduğu ancak ateşli silahların icadı ile teknolojinin gelişmesinin savaşların seyrini nasıl değiştirdiğini, teknolojinin neden önemli olduğu bu sayede daha iyi anlaşılabilir."(erkek, aktüalite, yakından uzağa).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan Tarih öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Tarih Ders Kitaplarında Tarih Disiplinine Yönelik Kronolojik Düzenlemelere Yeterince Yer Verildiğini Düşünüyor Musunuz? Neden?" sorusuna öğretmenlerin olumlu ve olumsuz yönde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu durumda iki ana kategori bulunmaktadır. Olumlu cevap verenler (f:18) ve olumsuz kategorisinde olan dört katılımcı mevcuttur.

Bir katılımcı daha olumsuz görüş bildirmiş fakat tekniklerin uygulanamaması (rol oynama, gezi-gözlem vb.) üzerinde durmuş yani kitapları değil öğretmenleri eleştirmiştir. Bu yüzden sorunun cevabı olma niteliği taşımadığı için dâhil edilmemiştir. Böylece burada (f:21) katılımcı üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Katılımcıların bu soruya verdiği cevaplara ilişkin örnekler aşağıda belirtilmiştir:

"Yeterince kronolojiden yararlanıldığını kronoloji bilimine yer verildiğini düşünmüyorum. Çünkü genellikle olayların olduğu yıllar ya da kesin tarihler akıllarda kalmaktadır. Pasinler Savaşı 1048 de yapıldı, 1071 Malazgirt ile Anadolu'nun kapıları Türklere açıldı şeklindeki salt tarihler ön plandadır. Neden-Sonuç ilişkisi, olayların sıralanışı geri planda kalmaktadır. (erkek, olumsuz, ezber).

"Tabi ki de yeterince kronolojiden faydalanılmaktadır. Bunu zaman çizelgelerinden ve hazırlanan tarih şeritlerinden görmekteyiz. Öğrenciler kendi tarih şeritlerini kendileri hazırladıkları zaman daha kalıcı bilgilere sahip oluyorlar. Bu şeritleri de hazırlarken sürekli kitaplardaki örneklerden faydalanmalarını isterim. Bu şekilde soyutlaşmış kavramlar somut bir hal almaktadır."(kadın, olumlu, somutlaştırma).

"Tarih yeni buluntu, belge ve bilginin ortaya çıkması ışığında yeniden yazılan bir bilim dalı olduğu için tarih kendini güncelleme özelliğine sahiptir. (Tıpkı diğer birçok bilim dalları gibi). Her yeni bilgi ışığında kronolojik düzenlemeler ders kitaplarına da aktarılmaktadır. Örneğin İlk Müslüman Türk Devleti Karahanlılar'dır bilgisi yeni bilgiler ışığında geçerliliğini kaybetmiş ve aslında ilk Müslüman Türk Devletinin İtil Bulgarları olduğu doğrulanmıştır. Bu bilgi ortaya çıktıktan sonra kitaplardaki bilgi güncellenmiş ve dolayısıyla yeterince kronoloji bilimine yer verildiği görülmüştür."(kadın, olumlu, yenilik).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan Tarih öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Tarih Eğitimine Sizce Kronoloji Biliminin Katkıları Nelerdir?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda ayanilik, bütünlük ve empati becerisi olmak üzere üç ana kategori belirlenmiştir.

Ana kategori olan ayanilik kategorisini oluşturan (f:1), bütünlük kategorisinde yer alan (f:5) ve empati becerisi diyen (f:5) katılımcı vardır. Bu kategorilerin alt başlıklarına baktığımızda ana kategori olan ayanilik kategorisinin bir alt başlığı bulunmamaktadır. Bütünlük kategorisine aktığımızda bağlantı kurma (f:3) ve yorum yapabilme (f:2) alt başlık bulunmaktadır. Empati becerisinde ise hayal gücü (f:4) ve tarihsel merak (f:1) alt başlıkları oluşturulmuştur.

Katılımcıların bu soruya verdiği cevaplara ilişkin örnekler aşağıda belirtilmiştir:

"Kronoloji Bilimi sadece Tarihe değil aynı zamanda birçok disipline katkı sağlamaktadır. Ders esnasında sorulan bazı soruların karşılığında öğrencilerin geçmişi yanlış algıladıklarını görebilmekteyiz. Tarih en iyi o zamanın şartları göz önünde tutulduğunda netleşir. Günümüz şartlarıyla geçmişi ele almak demek hatalar yapmak demektir. Bunun yanı sıra savaş esnasında nasıl bir taktik uygulayabileceğini düşünen komutanın aldığı yanlış karar yüzünden ya da iklim sebebi ile veyahut başka bir etmenden dolayı ordu savaşı kaybedebilir. O zamanlar şimdiki gibi bir teknoloji de yok. Bu durumda öğrenciler neler yapabilirlerdi? Neden kaybedildi? Bu durumda bir ordu komutanı olsalar nasıl davranırlardı? Tam da bu noktada devreye kronolojinin yardımı ile empati becerisi girer ve bu yöntemle kafalardaki "geçmişteki insanlar aptaldı, hiçbir şey bilmiyorlardı" gibi yanlış algıları düzeltmeye çalışır. Artık geçmişe gidildikçe zeka gerilemiyormuş ve eldeki imkanlar dahilinde hareket ediliyormuş gibi bir cümle kurulmaya başlanır. Bu durum, kişinin olayları bir komutanın ya da başka bir tarihsel kişinin yerinde olduğunu zihninde canlandırması ile yeni ve eski düşünceleri karşılaştırması ile oluşmuştur. Doğru bilinen yanlışlar yine kişinin kendisi tarafından bertaraf edilmiş olur.(erkek, empati becerisi, hayal kurma).

Sonuç

Bu araştırmada Tarih Eğitiminde Kronoloji Biliminin Etkileri üzerinde Tarih öğretmenlerinin algılarının değerlendirilmesi amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğretmenlerden veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde Tarih öğretmenlerinin bu görüşleri üzerinde ortak noktalar olmasına karşın farklı görüşlerde yer almıştır.

Geçmişten günümüze kadar nasıl bir tarihlendirme yapıldığı ile ilgili, zaman ile ilgili değişim süreklilik vb. gibi kavramları bilmek ve kullanabilmek gereklidir. Tarihsel olayların mantıklı bir şekilde neden-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirilmesinde yardımcı olur. Geçmişin daha anlamlı hale getirilmesi için bugün ile gelecek arasındaki fark iyi analiz edilmelidir (Demircioğlu,2009:ss. 230).

Burada kronoloji sadece zamanın belirlenmesi olarak ele alınmamış, aynı zamanda Tarih dersine nasıl katkısı olmuştur? Ders öğretiminde nasıl faydalanılmıştır? gibi sorulara da öğretmenlerin kurduğu cümleler doğrultusunda cevaplar aranmıştır. Tarihsel süreçleri

anlamlandırabilme ve öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırabilme yetisini kazanabilmede yardımcı bir bilim dalı olmuştur. Öğretmenler burada kullanılacak olan materyaller üzerinde durmuşlar ve zaman şeritlerinin ders anlatımına katkılarını, bu materyalleri nasıl kullandıklarını belirtmişlerdir. Açık anlaşılır bir dil kullanımı, yaparak yaşayarak yani etkinlikler ve materyaller kullanarak anlatım ve olaylar arasında bağlantı kurularak yapılan anlatımlar kalıcılığı kavrama ve anlamayı üst seviyelere çıkarabilmektedir.

Ders kitapları fayda sağlayıp sağlamadığına göre eleştirilmiş, daha doğrusu kronolojiye yeterince yer verilip verilmemesi hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Kitaplara olumsuz eleştirilerde bulunan araştırma grubundakiler burada bütünlük ve sıra kaygısının olduğuna ve ezbere teşvik ettiği yönünde eleştirilerde bulunmuşlardır. Salt 1299 şeklinde bir tarihi öğretiminin kimseye bir fayda sağlamayacağı doğru olabilir ve tarihin amacı da bu değildir. Ders almasını bilene aslında tarih tekerrür etmez. Osmanlı Devleti öncesi olaylara bakılıp kuruluş aşamasında dünyanın durumuna beylikken komşularına bakıldığında en bariz örnek neden Osmanlıyı en çok uğraştıran beylik olan Karamanoğulları değil de Osmanoğulları Beyliği bir cihan devleti oldu? Şeklinde sorularla hareket edilmesi tarihin öğrenilmesini daha da kolaylaştırır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda:

- Kronoloji bir zaman bilimidir. Bir olayın bitişi başka bir olayın başlangıcı olabilir. Tarihi olayın daha iyi anlaşılabilmesi için zamansal sıralama gerekir. Zamanı tespit edilemeyen bir olayın doğru değerlendirilebilmesi mümkün değildir. Bu sebeple kronolojinin önemi ne gibi etkileri var iyi öğretilmelidir.
- Tarih derslerinin anlatımında tarih şeridi, zaman çizelgesi gibi materyallerden ve bilgisayarlar aracılığı ile TimeLine gibi sanal kronoloji çizimleri hazırlamada yararlanılmalıdır.
- Tarih ders kitaplarında mevcut kronolojik düzenlemeler iyileştirilmeli okullardaki akıllı tahtaların da yardımı ile yeni kronolojik programlar öğretilmeli bunlardan da faydalanılmalıdır.
- Kronoloji Bilimi Tarih Eğitimine katkılarından bir kısmı; soyut kavramların somutlaştırılması, empati becerisinin kazandırılması, olaylar arasında bağlantı kurma, yorum yapabilme ve hayal gücünü geliştirmedir.

Kaynakça

Açıkalın, M. (2010). New approaches for teaching social studies: Multicultural and global education. *Elementary Education Online*, *9*(3), 1226-1237.

Altun, A. ve Kaymakcı, S. (2016). Zaman v*e kronoloji öğretiminde bir materyal: zaman şeritleri*. *TUHED, 5*(1), 157-164.

Anonim. (2017). *Tarihin Faydalandığı Bilim Dalları.* www.eba.gov.tr, (Erişim Tarihi:19.12.2017).

Ata, B. (2008). 1943'deki 2. Milli Eğitim Şurasının tarih eğitimi kararlarından birinin uygulanması: bir histomapin yapım öyküsü/kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Educational Seciences: Theory and Practive*, *8*(2). 335-353.

Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M. ve Smart, D. (2009). Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve tarih eğitimi: *Eşiğin ötesinde avrupa çapında tarih öğretiminin doğası.* Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Barol, B. İ. (2001). *Learning from a person's biography an introduction to the bioghraphical timeline process*. *Positive Approaches, 3*(4), 20-29.

Creswell, J. W.(2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir Çev. Edt.), Siyasal Kitabevi.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.

Demircioğlu, İ. H. (2009). *Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri*. *Milli Eğitim,* 184, 230.

Köstereliogğlu, İ., & Özen, R. (2014). 4 ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenim Programının Değerlendirilmesi: Bolu Örneği, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 287.

Metin, E. (2013). *Tarih nedir? Niçin öğretilir?, Tarih metodolojisi ders notu.* (Erişim Tarihi: 19.12.2017.).

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri,* (M. Bütün ve S. B. Demir çev. Edt.), Pegem Akademi, Ankara.

Safran, M. (2016). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri,* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Safran, M. ve Şimşek, A. (2016). Development of Historical Time Concept in Elementary School's Students, *Elementariy Education Online, 5*(2), 87-109.

Schuk, Mark C. ve Berery, R.(1987). Teaching social studies in the elementary school, Glenviev, İllinois.

Tay, B. (2005). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri*. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 6*(1), 209-225.

Togan, Zeki V. (1985), *Tarihte Usûl,* İstanbul: Enderun Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, E. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yin, R. K. (198). *Case study recearch: desing and methods*. Newbury Park CA: Sage.

Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında Tarih Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Cahide KAYIŞ

Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-3016-8707

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında staj yapan tarih öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarak öğretmen yeterliklerini keşfetmektir. Bu açıdan tarih öğretmenlerinin alan eğitimi bilgisine yönelik sorular hazırlanmış ve tarih öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Araştırmanın problem cümlesi: Öğretmenlik yeterlikleri bağlamında tarih öğretmen adaylarına göre tarih öğretmenlerinin alan eğitimi bilgisi yeterlikleri nasıldır? şeklindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesinde öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında farklı tür okullarda staj yapan 27 erkek ve 48 kadın öğrenci olmak üzere 75 tarih öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmen adayları, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi olmak üzere dört farklı okul türünde ve toplamda 18 farklı okulda öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında haftada 6 saat olmak üzere staj yapmışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri Google form üzerinden açık uçlu anket formu paylaşılarak toplanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlik Uygulaması Dersi, Tarih Öğretmen Adayları, Tarih Eğitimi

Opinions of The History Teacher Candidates on The Context of Teacher's Qualifications

ABSTRACT

The aim of this research is to find out teacher competencies based on the views of prospective history teachers who do internship in the context of teaching practice course. In this respect, questions about the field education knowledge of history teachers were prepared and the opinions of history teacher candidates were taken. The problem statement of the research: In the context of teaching qualifications, what are the field education knowledge competencies of history teachers according to history teacher candidates? is in the form. The study group of the research consists of 75 history teacher candidates, 27 male and 48 female students, who do internships in different types of schools in the context of the teaching practice course at Marmara University in the 2023-2023 academic year. The pre-service teachers in the study group did internships in four different school types, namely Anatolian High School, Anatolian Imam Hatip High School, Vocational and Technical Anatolian High School, and Multi-Program Anatolian High School, and in total 18 different schools in the context of teaching practice course for 6 hours a week. Qualitative research method and phenomenology, one of the qualitative research designs, were preferred in the research. The data of the research was collected by sharing an open-ended survey form via Google. Descriptive and content analysis were used to analyze the data obtained.

Article Type

Research

Key Words

Teacher Competencies, Teaching Practice Course, History Teacher Candidates, History Education

Giriş

Öğretmenlik yeterlikleri Millî Eğitim Bakanlığının 23 Ekim 2008- 24 Ekim 2009 tarihleri arasında gerçekleştirdiği çalıştaylarla beraber olgunlaştırılmış ve Tarih Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri taslağı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 10 Ocak 2011 tarihinde kurulun uygun görüşü ile Bakanlık Makamı'nın 26.01.2011 tarih ve 311 sayılı onayı ile yürürlüğe girmiştir. Böylece Özel Alan Yeterlikleri; *Alan Bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi, Tutum ve Değerler* şeklinde belirlenmiştir (Candeğer, 2015). Bu araştırmanın içeriğini oluşturacak alan eğitimi bilgisi tarih öğretmenlerinin tarih eğitiminin amaçlarını ve yararlarını analiz edebilmeyi, dünyada ve Türkiye'de tarih eğitiminin gelişimini değerlendirebilmeyi, ergenlik çağındaki gençlerin tarihsel anlayışlarının psiko-sosyolojik temellerini analiz edebilmeyi, öğretim programlarını uygulayabilmeyi, materyal geliştirip kullanabilmeyi, zümre toplantılarına katılarak ortak kararları uygulayabilmeyi, birinci ve ikinci elden kaynaklarla ilgili uygulamalar yapabilmeyi, okuma ve yazma stratejilerini uygulayabilmeyi, tarih dersini diğer derslerle ve çevreyle ilişkilendirebilmeyi, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeyi, tarih öğrenmenin gelişimini izleyebilme ve değerlendirebilmeyi kapsamaktadır (MEB, 2017). MEB'in yayınlamış olduğu öğretmen yeterlikleri hakkında literatürde doğrudan tarih öğretmenleriyle yapılan çalışmalar bulunmamaktadır. Öğretmen adayları veya branşı tarih olmayan öğretmen katılımcılarla yapılan araştırmalar mevcuttur. Bu noktada daha çok öğretmenlik genel yeterlikleri (Tosuntaş, 2020; Nayman, 2020; Koçyiğit, Erdem ve Eğmir 2020) ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar (Biber, Erbay ve Kirişçi, 2018; Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu, 2014) öne çıkmaktadır. Bunlara ek olarak Karataş, Ardıç ve Oral'ın (2017)

öğretmenlik yeterlikleri ile ilgili öğretmen adayları ile yapılan metaforik çalışması bulunmaktadır. Tarih öğretmenleri ile ilgili yabancı literatürde Ndomondo, Mbise ve Katabaro'nun (2022) çalışması bulunmaktadır. Çalışma tarih derslerinde tarih öğretmenleri hakkındaki yeterliklerin temel öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını kapsamaktadır. Ali, Ahmad ve Seman'ın (2017) çalışmasında ise daha çok öğretmen yeterliklerinden teknoloji kullanımı ele alınmıştır.

Öğretmenlerin alan eğitimi bilgisine yönelik mevcut yeterlik kriterlerinin ne kadarını karşılayıp karşılamadığı üzerine öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında staj yapan tarih öğretmen adaylarının gözlemlerinden/görüşlerinden yola çıkarak öğretmen yeterliklerini keşfetmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu açıdan tarih öğretmenlerinin alan eğitimi bilgisine yönelik sorular hazırlanmış ve tarih öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Bu noktada çalışmanın literatürde tarih öğretmen yeterlikleri hakkında boşluğu doldurması öngörülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: Öğretmenlik yeterlikleri bağlamında tarih öğretmen adaylarına göre tarih öğretmenlerinin alan eğitimi bilgisi yeterlikleri nasıldır? Araştırmanın alt problem cümleleri ise şunlardır:

- Öğretmenlik yeterlikleri bağlamında tarih öğretmen adaylarına göre tarih öğretmenlerinin materyal geliştirebilme ve kullanabilme yeterliliği nasıldır?
- Öğretmenlik yeterlikleri bağlamında tarih öğretmen adaylarına göre tarih öğretmenlerinin öğretim programını uygulayabilme yeterliliği nasıldır?
- Öğretmenlik yeterlikleri bağlamında tarih öğretmen adaylarına göre tarih öğretmenlerinin okuma ve yazma stratejilerini uygulayabilme yeterliliği nasıldır?
- Öğretmenlik yeterlikleri bağlamında tarih öğretmen adaylarına göre tarih öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayabilme yeterliliği nasıldır?

Yöntem

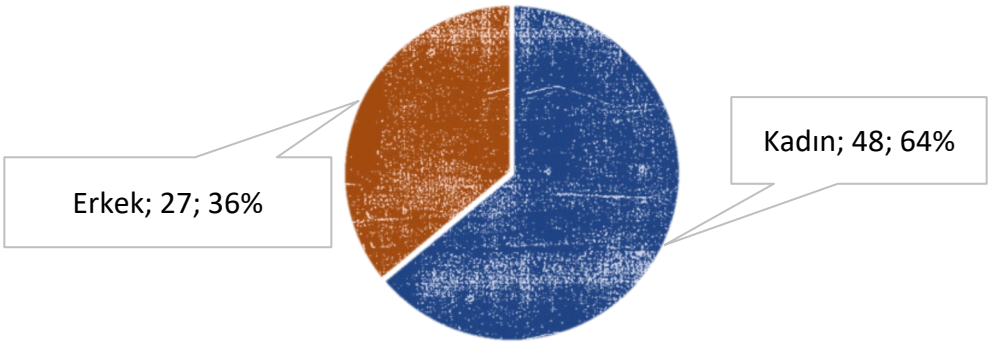
Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji tercih edilmiştir. Fenomenolojik bakış açısına göre (Giorgi ve Giorgi 2003); tek bir gerçeklik yoktur, gerçeklik kişisel algılamalara dayanır ve zamanla değişebilir ve ne bildiğimiz içinde bulunduğumuz durum, çevre ve şartlara göre değişiklik gösterir (akt. Esen ve Akturan, 2013). Fenomenolojik araştırmada bireylerin algı ve tecrübelerinden yararlanılarak onların dünyasından anlamlar ortaya koyarak bazı sonuçlara ulaşılır. Bu bağlamda araştırmada tarih öğretmenlerinin yeterliklerini keşfetmek amacıyla öğretmen adaylarının staj deneyimlerinden yola çıkarak derinlemesine inceleme adına nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji tercih edilmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmadaki amaç genelleme yapmak değildir, çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzerlikleri ya da farklılıkları ortaya çıkarmaya sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda çeşitli okullarda(Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi, Anadolu İmam

Hatip Lisesi) staj yapan (haftalık 6 saat) tarih öğretmen adaylarının deneyimlerini derinlemesine incelemek için maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir.

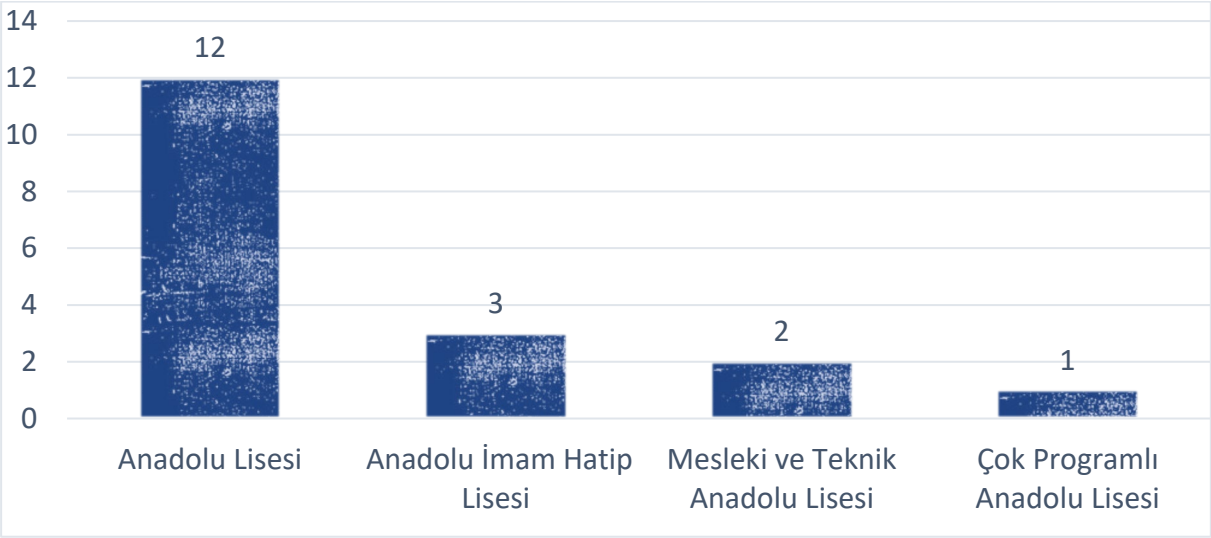
Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna Grafik 1'de yer verildiği üzere 2022-2023 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesinde öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında farklı tür okullarda staj yapan, 27 (%36) erkek ve 48 (%64) kadın olmak üzere 75 tarih öğretmen adayı oluşturmaktadır.



Grafik 1. Katılımcı Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Dağılımı

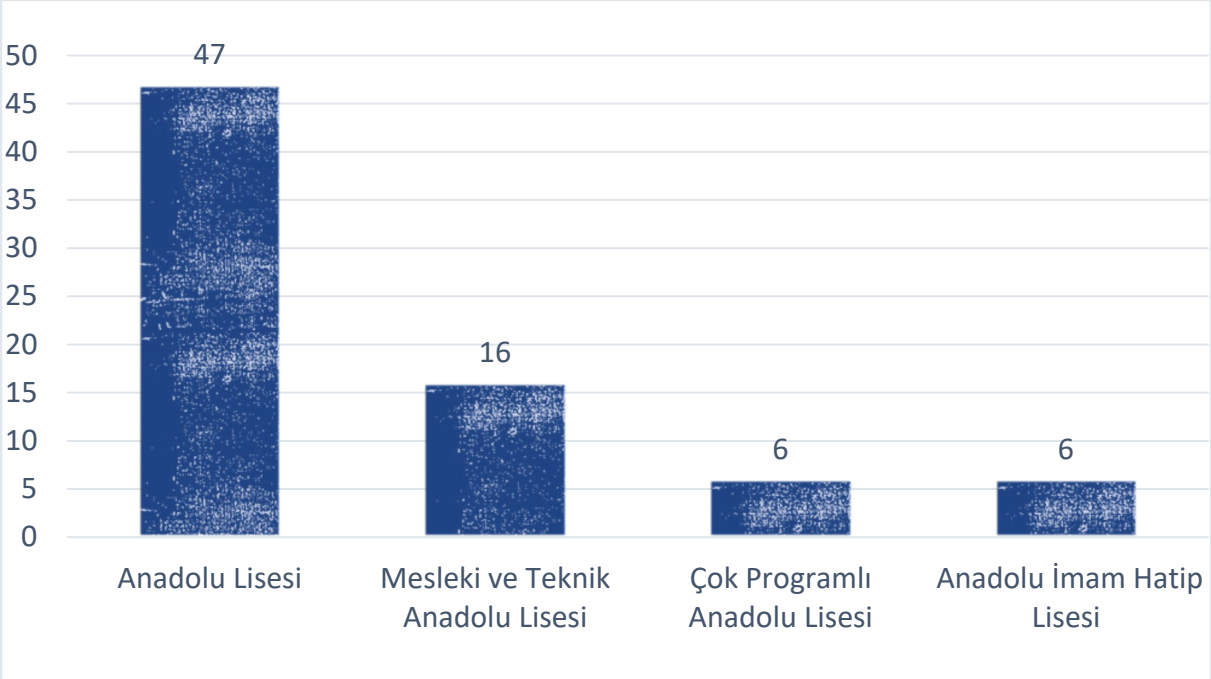
Çalışma grubundaki öğretmen adayları, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi olmak üzere dört farklı okul türünde ve toplamda 18 farklı okulda öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında haftada 6 saat olmak üzere staj yapmışlardır.



Grafik 2. Öğretmen Adaylarının Staj Yaptığı Okul Türlerinin Dağılımı

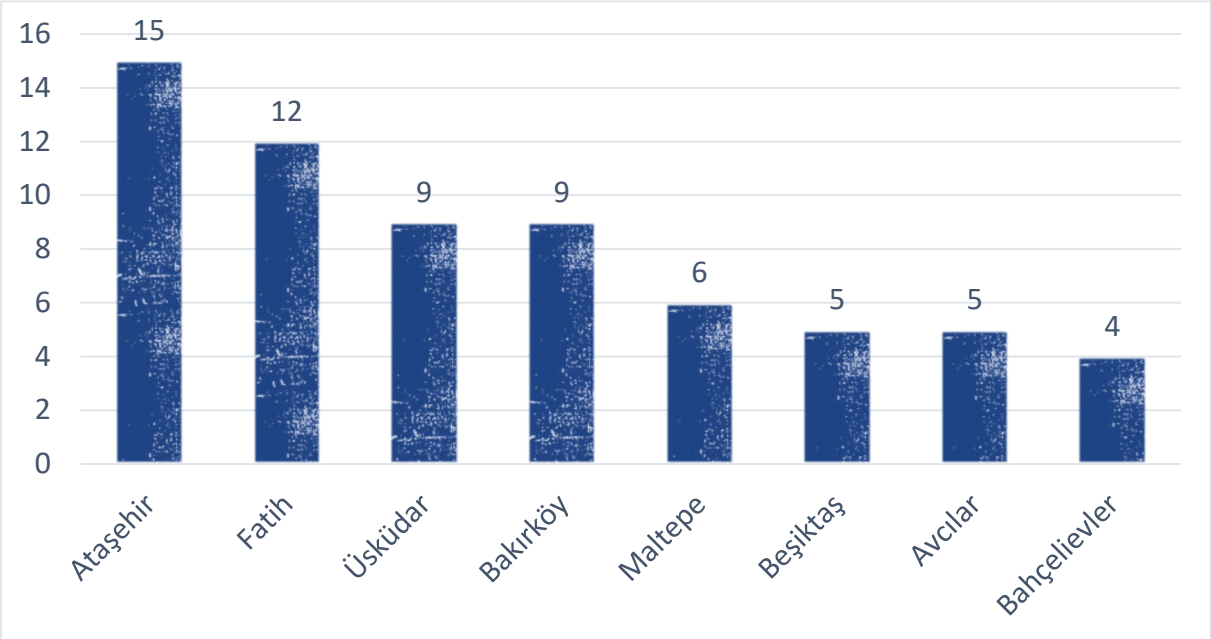
Grafik 2'de görüldüğü üzere katılımcı tarih öğretmen adayları 12 farklı Anadolu Lisesi, 3 farklı

Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2 farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 1 tane Çok Programlı Anadolu Lisesi olmak üzere 18 farklı okulda staj yapmışlardır. Öğretmen aday sayısının okul türlerine göre dağılımına ise Grafik 3'te yer verilmiştir.



Grafik 3. Öğretmen Aday Sayısının Okul Türlerine Göre Dağılımı

Grafik 3'e göre 47 öğrenci Anadolu Lisesinde, 16 öğrenci Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, 6 öğrenci Çok Programlı Anadolu Lisesinde, 6 öğrenci de Anadolu İmam Hatip Lisesinde staj yapmıştır. Öğretmen adaylarının staj yaptıkları ilçelere Grafik 4'te yer verilmiştir.



Grafik 4. İlçelere Göre Staj Okullarının Dağılımı

Grafik 4'e göre Ataşehir ilçesi frekansı en yüksek olan, Bahçelievler ise frekansı en düşük olan ilçedir. Üsküdar ile Bakırköy ve Beşiktaş ile Avcılar ilçesindeki öğrenci dağılımı frekans açısından eşittir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri tarih öğretmen adayları ile 19 Nisan- 24 Nisan 2023 tarihi aralığında paylaşılan açık uçlu anket soruları gönderilerek Google form üzerinden toplanılmıştır. Açık uçlu anket soruları katılımcıların serbestçe cevap vermelerinin beklendiği durumlarda kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu araştırmada da tarih öğretmen adaylarının deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla serbest bir şekilde cevap verebilecekleri açık uçlu anket soruları tercih edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Buna ek olarak veriler Maxqda 12 programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Fenomenoloji araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013. Dolayısıyla sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Tarih Öğretmenlerinin Materyal Geliştirebilme ve Kullanabilme Yeterlikleri

Araştırmanın birinci alt problemi tarih öğretmen yeterliklerinden materyal geliştirme ve kullanabilme yeterlikleridir. Tarih öğretmen adaylarına staj okullarındaki tarih öğretmenlerinin kullandıkları materyaller ve bu materyalleri kullanma yeterlilikleri hakkında sorular yönlendirilmiştir. Öğretmen adaylarına göre kullanılan materyaller ile ilgili frekans tablosuna Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Materyaller

Materyaller	*(f)*
Ders kitabı	57 (18)
Slayt	55
Harita/ Atlas	29
OGM(Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Materyalleri) / EBA (Eğitim Bilişim Ağı)	20
Video/belgesel/ tarihi film/ tarihi dizi	14

Çalışma yaprakları	12
Online oyun/oyun kartları	8
Akademik kitap/ makale	3
Gazete/Papirüs kağıdı	2
Karikatür	1

Tablo 1'de görüldüğü üzere ders kitabı frekansı en yüksek, karikatür ise frekansı en düşük materyallerdir. Bu açıdan ders kitabı yaygın olarak kullanılan ders materyali olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan materyal çeşitliliği fazla olmasına rağmen ders kitabı dışında kalan materyallerin daha düşük bir orana sahip olduğu ifade edilebilir. Tabloda ders kitabı frekansı içerisinde yer alan 18 rakamı ise 57 frekans sayısı içerisinde yalnızca ders kitabını kullanan öğretmen sayısını belirtmek için kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında ÖA24 staj okulundaki tarih öğretmeninin kullandığı materyaller içerisinde ders kitabı, akademik makale, harita, slayt gibi materyaller yer aldığını ifade etmiştir: *"Milli Eğitim ders kitabı, haritalar, makaleler, Halil İnalcık kitap serisi, yardımcı slayt özetleri ve sunuları kullanılan materyaller arasındadır."* ÖA24'ün ifadelerinden yola çıkarak materyal kullanımının daha çok yazılı materyal olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan ÖA64 ise ders kitabına ek olarak haritalara vurgu yapmış ve tarihi dizilere dair kullanıma örnek vermiştir: *"…ders kitabı kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen değişik öğretim araçlarına da yer vermektedir. Bu araçlardan biri haritalardır. Siyasi tarih işlendiği veyahut bir bölgeden bahsedildiği zaman öğretmenimiz hemen haritadan çocuklara o yeri göstermektedir. Osmanlı tarihi işlenirken ise, bazı filmler ve Muhteşem Yüzyıl dizisinden konuyla ilişkili video kesitleri izletmiştir. Zaman zamanda tarihi kitaplar tavsiye etmiş ve kesitler okumuştur."* Ders kitabına ek olarak ÖA28 ise diğer katılımcılardan farklı olarak oyun kartları örneğini eklemiş ve aynı zamanda dramanın da dersin öğreniminde kolaylaştırıcı bir etkinlik olabileceğini ve öğrencilerin seviyelerine uygun olarak etkinliklerin tercih edilebileceğini ve çeşitliliğin artırılabileceğini gözlemlerinden aktarmıştır: "*Bence tarih öğrenimini daha kolaylaştırmak için çeşitli yollara başvuru yapmak gerekir bunlardan bazıları staj hocamızın da yaptığı gibi harita kullanarak konuyu görselleştirerek anlatma, sınıfta o konu hakkında mesela savaşlar veya antlaşmalar için ufak dramalar yapılabilir. Sadece materyal olarak MEB kitaplarını yetersiz geldiğini düşünüyorum ve öğrencilerin öğrenme becerilerine göre değişik materyaller ve çeşitli yöntemler ile dersi daha verimli ve akıcı işlenebileceğini düşünüyorum. Hocamız dersin konusuna göre değişik materyaller kitaplar, testler, haritalar, oyun kartları getirmektedir".*

Diğer yandan derste kullanılan materyallerin öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatine dair farklılık oluşturduğunu ifade eden ÖA4 ise staj okulundaki tarih öğretmeninin daha çok slaytları kullandıklarını belirtmiştir: «*Genellikle tahtadan açtıkları slaytları ve olay hakkındaki özel haritaları kullanmaktalar. Ayrıca staj danışman öğretmenim bir keresinde Mısır gezisi sırasında satın aldığı bir papirüs parçasını sınıfa getirerek öğrencilerin incelemesini sağlamış ve öğrencilere papirüsün ne olduğu, nasıl kullanıldığı, nasıl saklandığına dair bilgiler vermişti. O derste öğrencilerin daha dikkatli ve ilgili olduklarını gözlemledim.*»

Buna ek olarak belgesellerin bir ders materyali olarak ele alınması ile ilgili veri paylaşan ÖA60 ise stajdaki tarih öğretmeninin belgesel, video vs. kullanımına örnek sunmuş ve derslerin bu

materyallerle desteklendiğini belirtmiştir: *«Materyal olarak video kullanımı derslerine katıldığım dokuzuncu sınıflarda oldukça az kullanıldı. Örneğin dokuzuncu sınıflarda kavimler göçü konusu işlenirken materyal olarak belgesel kullanıldı. Ancak on ikinci sınıflarda materyal olarak video kullanımı biraz daha fazla. İşlenen her konunun akabinde, konu belgesel ile destekleniyor.*

Staj okulundaki tarih öğretmeninin materyal hazırlama konusunda yeterliğine örnek veren ÖA12, harita ve karikatür gibi materyallerin kullanıldığını belirterek, belgesellerin tarih öğretiminde kullanılması önerisinde bulunmuştur:

"…akıllı tahta üzerinden harita, karikatür gibi materyaller sunmaktadır...Tarih öğretiminde özellikle harita kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Tarihi belgesellerin güvenilir kaynaklardan öğrencilere izletilmesini düşünüyorum. Staj hocam da kendi oluşturduğu dosyalar ile öğretimi eğlenceli hale getirmektedir. İlgi çekici karikatür kullanımı buna örnektir. Tarih dersi açısından materyal kullanımı vazgeçilmezdir. Staj hocam materyal kullanımını tarih öğretimi açısından öğrenciye faydalı şekilde düzenlemektedir".

Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Programlarını Uygulayabilme Yeterlikleri

Araştırmanın ikinci alt problemi olan tarih öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulayabilme yeterliği bağlamında tarih öğretmen adaylarına sorular yönlendirilmiştir. Bu alt problem başlığı altında tarihsel düşünme becerileri ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına dair verilere yer verilmiştir. Tablo 2'de tarih öğretmen adaylarına göre staj okullarındaki tarih öğretmenlerinin derslerde kazandırdıkları tarihsel düşünme becerileri gösterilmiştir.

Tablo 2. Tarih Öğretmenlerinin Kazandırdıkları Tarihsel Düşünme Becerileri

Tarihsel Düşünme Becerileri	*(f)*
Kronolojik Düşünme	51
Tarihsel Kavrama	50
Tarihsel Analiz ve Yorum	48
Tarihsel Empati	15
Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma	7
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme	2

Tablo 2'de frekansı en yüksek olan beceriler kronolojik düşünme, tarihsel kavrama ve tarihsel analiz ve yorum becerisidir. Frekansı en düşük olan beceri ise tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisidir. Buna göre daha çok kavrama düzeyinde becerilerin ön plana çıktığı ifade edilebilir. 9. sınıf 4. kazanım 4.ünite üzerinden örnek veren ÖA1; hem üst düzey hem alt düzey becerilerin kazandırıldığını şu şekilde açıklamıştır:

"9.4.4. Kavimler Göçü'nün sebep ve sonuçlarını siyasi ve sosyal açılardan analiz eder. a) Öğrencilerin; Türklerin yaptıkları kitlesel göçlerin, onların yaşam tarzlarında meydana getirdiği değişimlerle ilgili çıkarımlarda bulunmaları sağlanır.

b) Kavimler Göçü ile Asya ve Avrupa'daki siyasi yapılarda meydana gelen değişim harita üzerinde gösterilerek Türk devlet ve toplulukları (Avarlar, Bulgarlar, Hazarlar, Macarlar, Oğuzlar vd.) kısaca tanıtılır.

c) Öğrencilerin, günümüzde yaşanan kitlesel göçleri sebep ve olası sonuçları bakımından Kavimler Göçü ile mukayese etmeleri sağlanır.

ç) Avrupa Hun Devleti'nin kuruluşuna ve bu devletin Avrupa'ya etkilerine değinilir, kazanımından şu becerileri öğrencilere aktardığını söyleyebilirim. Evvela tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum , yine tarihsel empati… Göç mevzusu anlatılırken, öğrencilerin kavimler göçünü, ülkemizdeki göçlerle karşılaştırdığını ve Romanın üzerine gelen bu göçler anlatılırken, yaşamış olduğu olaydan dolayı empati kurduğunu gördüm."

Diğer yandan ÖA16 ise derslerde daha çok tarihsel kavrama düzeyinde becerilerin kazandırıldığını ifade ederek tarihsel analiz ve yorum gibi üst düzey becerilerin kazandırılmasına yönelik önerilere yer vermiştir*: "Genel itibariyle tarihsel kavrama becerisi üzerinden ilerleniyor. Öğrenciye kavrama düzeyinde olaylar, savaşlar anlatılıyor. Öğrenci konuları dinleyip zihnine yerleştirmeye çalışıyor... Sınıfta öğrenci, öğretmenin kendisine aktardığı bilgiyi dinleyen, özümsemeye çalışan edilgen bir konumda. Örneğin İstanbul'un fethi ile ilgili tarihsel analiz ve yorum becerisi öğrenciye kazandırılabilirdi. Öğrencilerin konuyla alakalı karşılaştırmalar yapmaları, zihinlerinde olayları canlandırmalarına yönelik etkinlik, fikir alışverişi şeklinde bildiklerinden yola çıkarak bir etkinlik yapılabilirdi ancak genel olarak kavrama düzeyinde düz anlatım yapılarak konular anlatılıp geçiliyor".*

Tarihsel empati becerisine Çanakkale Savaşı üzerinden örnek veren ÖA69 ise şu şekilde açıklama yapmıştır:

"…20.yy. başlarında, 'Osmanlı Devleti ve Dünya' ünitesinde cepheler konusunu işlerken hocamız Kafkas Cephesi ve Çanakkale Cephesine özellikle üstüne düşerek anlattı. Konu ile ilgili hikâyeleri dikkat çekici hale getirerek, bölgede kaç şehidimizin olduğuna dair sayılar vererek, o dönemde askerlerin yediği yiyeceklerin neler olduğuna kadar belirterek, olayları yaşanılan dönemin şartlarına göre değerlendirerek, dönemin ne kadar zorlayıcı şartlar barındırdığını kavramalarını sağlamaya çalışmıştır. Buna göre tarihsel kavrama, tarihsel empati becerilerini kazandırdığını ifade edebilirim". ÖA69'un açıklaması aynı zamanda hikâye gibi edebi ürünlerin kullanılmasına da örnek oluşturmaktadır.

Kronolojik düşünme becerisi ve tarihsel kavrama becerisi hakkında kazanımlar üzerinden örnek veren ÖA72 şu şekilde açıklamıştır:

> *Gözlemlerime dayanarak staj öğretmenimin öncelikle kronolojik düşünme becerisini kazandırmaya çalıştığını söyleyebilirim. Gerek öğrencilere elindeki kâğıttan olayların oluş sırasına göre tarihlerini söyleyerek gerekse de öğrencilerin kitaplarındaki tarih şeritlerine dikkat etmelerini ve okumalarını söyleyerek bu beceriyi kazandırmaya çalışıyor. Arada bir de tahtaya bir zaman çizgisi çizerek olayları bu çizgiye noktasal olarak yerleştiriyor. Örneğin Kavimler Göçü (375), Roma İmparatorluğu'nun ikiye bölünmesi (395) ve Batı Roma İmparatorluğu'nun parçalanması (476) gibi olayları sırasıyla tarihleriyle birlikte ifade ettiğim çizgiye yazdı. Böylelikle öğrencilerin zihninde çizgisel bir tarihi olaylar şeridi*

oluşturmaya çalıştı. Kronolojik düşünme becerisi açısından düşünürsek staj öğretmenimin bu konuda gayet yeterli bir seviyede olduğunu düşünüyorum.
Staj öğretmenimin kazandırmaya çalıştığı ikinci bir kazanımın ise tarihsel kavrama becerisi olduğunu söyleyebilirim. Örneğin öğretmenim I. Köktürk Devleti'ni anlatırken dönemin coğrafi, sosyal, ekonomik ve siyasi yapısını verdiği bilgilerle öğrenciye açıklamaya çalışıyor. Böylelikle öğrencinin zihninde, olayları daha iyi kavraması için Orta Asya coğrafyasının bir iskeletini oluşturmaya çalışıyor. Ancak bu konuda staj öğretmenimin önemli bir eksiği olan haritalardan bahsetmek isterim. Staj öğretmenim ders kitaplarındaki haritalar hariç nerdeyse hiç harita kullanmıyor. Bu durum da öğrencinin tarihsel kavrama becerisini olumsuz yönde etkiliyor. Güzel bir Orta Asya haritası dönemin siyasi ve coğrafi yapısının anlaşılması için hiç de fena olmazdı.

Bununla birlikte tarihsel analiz ve yorum gibi üst düzey tarihsel düşünme becerisinin ihmal edildiğini şu şekilde ifade etmiştir: *"…Staj öğretmenimin bu beceri konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü tarihsel kavrama seviyesine öğrenciyi getiriyor ancak öğrenciye iki farklı durum veya olgu arasında analiz yapabilme fırsatını sunmuyor. Örneğin öğretmen Türklerde savaş kültürünü anlatıyor ancak bu durum yalnızca öğrencinin olayı kavramasına yardımcı olabilir. Öğretmen konuyu anlattıktan sonra atın üstünde elinde ok olan bir Türk askerinin resmini öğrenciye sunup bu resim hakkında yorum ve analiz yapmalarını isteseydi o zaman tarihsel analiz ve yorum becerisi öğrencide daha gelişmiş olabilirdi. Bu açıdan staj öğretmenimi yeterli bulmuyorum".*

Tarihsel düşünme becerilerine ek olarak Tablo 3'te tarih öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulayabilme yeterlikleri bağlamında kullandıkları ölçme ve değerlendirme türlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Türleri

Ölçme ve Değerlendirme Türleri	*(f)*
Yazılı Sınavlar (Açık uçlu/ Uzun Cevaplı)	40
Çoktan Seçmeli Sınav	38
Kısa Cevaplı Sorular	25
Performans Ödevleri / Proje Ödevleri	21
Doğru Yanlış Test	17
Sözlü Sınavlar	15
Eşleştirmeli Sorular	4

Tablo 3'te görüldüğü üzere; tarih öğretmenlerinin alan eğitimi bilgisi içerisinde yer alan kullandıkları ölçme ve değerlendirme türleri ile ilgili verilere bakıldığında frekansı en yüksek olan ölçme türünün yazılı sınavlar, frekansı en düşük olan ölçme türünün ise eşleştirmeli sorular olduğu, performans ve proje ödevlerinin eşit frekansta çıktığı ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının mevcut sınav sorularının yeni öğretim yöntemini benimseyen tarzda olmadığı ifade eden ÖA17 şu şekilde açıklama yapmıştır:

"12.sınıfların klasik sorusunda dahi yorum sorusu olmadığından farklı bakış açısı beklenmediğinden bunun da davranışçı öğretim yapısına uygun olduğunu düşünmekteyim. Ders içi kullandığı ölçme araçlarına baktığımda ise öğrencilerin fikirlerini önemsemesi tartışma ortamına yer açması, öğrencinin sunum yapması gibi durumları gözlemlediğim için yapılandırmacı öğretim ölçme araçlarına az da olsa yer verdiği söylenebilir…"

Diğer yandan ÖA10 ise farklı soru türlerinin ve proje ödevlerinin verilerek öğrencilerin kendilerini süreç içerisinde ifade edebilecekleri ölçme yaklaşımlarının ele alındığını açıklamıştır: *"Staj boyunca hocamız ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak sınavları ve proje ödevlerini kullandı. Sınavlar 5 tane doğru-yanlış, 5 tane boşluk doldurma ve 5 tane klasik sorudan oluşuyor. Proje ödevleri ise gruplar halinde verildi ve çeşitlilik gösterdi. Bazı öğrencilere tarihi mekanları gezip gezi raporu oluşturma ödevi verildi. Bazı öğrencilere ise sosyal sorumluluk projeleri verildi. Hocamız tarafından 11. sınıflara gezi ödevi verilirken 12. sınıflara hem gezi hem de sosyal sorumluluk projesi verildi. Sınavlar hocamızın ve bizim işlediğimiz derslerle orantılı şekilde düzenlendi."* Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığını belirtmiştir.

Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Okuma ve Yazma Stratejileri Yeterlikleri

Araştırmanın 4. alt problemi olan tarih öğretmenlerinin kullandıkları okuma ve yazma stratejileri yeterlikleri bağlamında öğretmen adaylarına gözlemleri hakkında sorular yönlendirilmiştir. Tablo 4'te staj okullarında görev yapan tarih öğretmenlerinin kullandıkları okuma ve yazma stratejilerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Tarih Öğretmenlerini Kullandıkları Okuma ve Yazma Stratejileri

Okuma ve Yazma Stratejileri	*(f)*
Okuma tekniklerinin kullanılması	30
Zihin, kavram ve anlam haritalarının kullanılması	8
Sözlü ve yazılı edebi ürünlerin kullanılması	5

Tablo 4'e göre frekansı en yüksek olan okuma ve yazma stratejisi olarak okuma tekniklerinin kullanılması, en düşük frekans ise zihin, kavram ve anlam haritalarının kullanılması ile sözlü ve yazılı edebi ürünlerin kullanılmasıdır. Buna göre ÖA1 okuma tekniklerinin kullanılması noktasında şu şekilde örnek vermiştir:

"…konuyla ilgili öğrencilere kitaptan okuma yaptırıyor ve daha sonra ise kendisi konuyu öğrencilere anlatıyordu. Önemli noktaları çocuklara not olarak yazdırıyordu. Mesela örnek verecek olursak Selçuklu tarihinin içindeki kilit olayları, özellikle savaşların tarihi gibi sınavda çıkabilecek önemli hadiseleri not aldırıyordu. Bunun yanında sık sık ödev verirdi. Özellikle o günkü biten konuyu daha iyi anlasınlar

*diye ünite sonu etkinlerini ödev olarak veriyordu."*ÖA1'in vermiş olduğu örnek kısmi bir şekilde MEB öğretmen yeterliklerindeki okuma tekniklerini kapsamaktadır.

Sözlü ve yazılı edebi ürünlerin kullanımına örnek veren ÖA34 ise kullanılan okuma ve yazma stratejileri olarak hikâyeleri belirtmiştir:

«Aralarda tarihle alakalı hikâyeler anlatıyor. Ve hocam hikâyeler anlattığı zaman öğrencilerin çok ilgisini çekiyor. Öğrenciler bütün dikkatlerini vererek hocayı dinlediklerini gözlemledim.» Diğer yandan ÖA53 ve ÖA58 ise şarkı ve türkü gibi edebi ürünlerin kullanımına dair örnek vermiştir:

ÖA53: "…görsel ve sesli hazırlanmış başka platformlara ait slaytların izlenmesi örneğin bu slaytlardan biri Asya Hun İmparatorluğu'nu rap şarkısı formatında anlatıyordu öğrencilerde bu şarkıya eşlik ederek konuyu öğrenmiş oldular, zihin haritası da kullanmaktadır.",ÖA58: "…Derste buna örnek olarak hocamız öğrencilere yeniçerileri anlatırken kitapta bulunan yeniçeri yeminini önce akıllı tahta üzerinden öğrencilere izlettirdikten sonra kitaptan okumalarını istedi böylelikle öğrenciye konuyu işitsel ve görsel olarak kavratmış oldu. …Derste bunun örneğini ise hocamız 12. sınıflara Çanakkale Savaşını anlatırken önce akıllı tahta üzerinden öğrencilere türküyü açıp dinlettirerek yaşanılan duyguyu aktarmalarını istedi öğrenciler bu sayede kendi yaşadıkları duyguları yorumlayarak aktardılar".

Tarih Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilme Yeterlikleri

Araştırmanın 3. Alt problemi olan tarih öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayabilme yeterliği hakkında öğretmen adaylarına staj öğretmenler hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının cevaplarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri

Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	*(f)*
Sunuş Yoluyla Anlatım/ Düz Anlatım/ Soru Cevap	70
Öğretim teknolojilerinden yararlanma	55
Öğrencilerin kendilerini somut bir şekilde ifade etmesini (poster/mektup/türkü/şarkı/oyun/film/eğitsel gezi/) sağlama	9
Tartışma yöntemini kullanma	5
Çoklu zekâ kuramından yararlanma	5
İş birlikli öğrenme	2
Problem çözme yöntemini kullanma	1

Tablo 5'e göre frekansı en yüksek sunuş yoluyla anlatım/düz anlatım/ soru cevap'tır. Frekansı en düşük ise problem çözme yöntemini kullanma'dır. Buna göre ÖA35 gözlemlerinden yola çıkarak şu şekilde ifade etmiştir:

"Gözlemlerime göre öğretmen, genellikle sunuş yöntemini kullanarak konuyu anlatıp ilerliyordu. Bu yöntemle öğretmen, konuyu özetleyen PowerPoint sunumları veya tahtaya notlar alarak öğrencilere bilgi aktarıyordu. Buna ek olarak öğretmen, öğrencileri sınıf içinde tartışmaya teşvik ederek öğrenmelerine fırsat da veriyordu. Vakit kalırsa öğretmen, son 5-10 dakikayı genellikle soru-cevap yaparak geçiriyordu. Bu sayede öğrencilerin konu hakkındaki soruları cevaplandırılabiliyor ve öğrencilerin konuyla ilgili daha fazla anlamaları sağlanıyordu." ÖA35'e göre staj okulundaki tarih öğretmeni sunuş yöntemi, soru cevap ve teknolojiden yararlanarak dersleri anlattığını belirtmiştir.

Öğrencinin kendisini somut bir şekilde ifade etmesinin sağlayan etkinlikler yapan staj okulundaki tarih öğretmeni hakkında ÖA17 şunları aktarmıştır*: "Bazı uygun konularda ise ödev verilip öğrenciden sunması istenirdi. Örneğin, matbaanın bulunuşu konusunda matbaanın kuruluş aşamasına kadar olan herhangi bir dönemi ele alarak mektup yazmalarını ister nitelikte ödev verilmiş o dönemin sosyal yaşantısına ilgi çekilmek amaçlanmıştı."* ÖA17'nin mektup örneğine ek olarak ÖA53 ise şarkı örneğini vermiştir. *"…Asya Hun İmparatorluğu'nu rap şarkısı formatında anlatıyordu öğrencilerde bu şarkıya eşlik ederek konuyu öğrenmiş oldular…"* Çoklu zekâ kuramına göre dersi şekillendiren staj öğretmeni hakkında ÖA58 şunları belirtmiştir: *"Derste örnek olarak hocamız öğrencilere yeniçerileri anlatırken kitapta bulunan yeniçeri yeminini önce akıllı tahta üzerinden öğrencilere izlettirdikten sonra kitaptan okumalarını istedi böylelikle öğrenciye konuyu işitsel ve görsel olarak kavratmış oldu….Derste bunun örneğini ise hocamız 12. Sınıflara Çanakkale Savaşı'nı anlatırken önce akıllı tahta üzerinden öğrencilere türküyü açıp dinlettirerek yaşanılan duyguyu aktarmalarını istedi öğrenciler bu sayede kendi yaşadıkları duyguları yorumlayarak aktardılar".*

Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan tarih öğretmenlerinin kullandıkları materyaller ile ilgili olarak sonuçlar değerlendirildiğinde frekansı en yüksek olan materyalin ders kitabı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu frekans içerisinde bulunan öğretmenlerin çok az bir kısmı yalnızca ders kitabını kullanmaktadır. Bu noktada bu araştırmadaki bazı tarih öğretmenlerinin geleneksel materyalleri kullanma eğiliminin olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda *Ali, Ahmad, Seman (2017)'nin Teachers' Competencies in Teaching and Learning History* adlı çalışmasında geleneksel yöntemlerin kullanıldığını bu noktada öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiğine dair çıkan sonuçla benzerlik göstermekle beraber çoğunluğun geleneksel materyalin dışına çıktığı ifade edilebilir. MEB (2017) öğretmen yeterliklerinde kullanılması önerilen ders kitabı, yardımcı kitap ve sivil ve resmî kurumların tarih dersi ile ilgili ürünlerinin, çalışma yapraklarının araştırma sonuçlarında yer almış olması araştırmadaki tarih öğretmenlerinin bu yeterliklere yakın oldukları belirtilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan tarih öğretmenlerinin tarih öğretim programlarını uygulama ile ilgili yaklaşımlarına bakıldığında; daha çok beceri ve ölçme ve değerlendirme odaklı yanıtlar ele alınmış olmakla beraber kavrama düzeyindeki becerilerin de kazandırıldığı ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bağlamında ise öğrencilerin daha ziyade yazılı sınavlar tarafından ölçüldüğü ifade edilebilir. MEB (2023) tarih öğretim programında yer alan

ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkelerden 7. madde ile karşılaştırıldığında süreç içindeki değişimlere dikkat eden ölçümlere yer verilmesi noktasında tarih öğretmenlerinin daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan tarih öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerimi uygulayabilme yeterlikleri ele alındığında sunuş yoluyla anlatımın/düz anlatımın/ soru cevap anlatımı genellikle tercih edilen yöntem olarak çıkmıştır. Bu bağlamda Biber, Erbay ve Kirişçi (2018)'nin *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşleri* adlı çalışmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu açıdan öğretmenlerin %27'si aktif eğitim, %53'ü geleneksel eğitim yoluyla ders anlatması açısından bu çalışmaya ile benzerlik göstermektedir. Buna ek olarak, Ndomondo, Mbise ve Katabora (2022)'nın *History teachers' conceptualization of competency-based curriculum in transforming instructional practices in lower secondary schools in Tanzania* adlı çalışmasındaki sonuçlarla karşılaştırıldığında soru cevap ve düz anlatım/okuma yönteminin daha az olması bakımından bu çalışma ile farklılık göstermektedir. Bu açıdan bu araştırmadaki tarih öğretmenlerinin geleneksel yöntemden uzaklaşamadığı ifade edilebilir. Buna ek olarak Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu (2014)'nun *Tarih Pedagoji Programı Öğrencilerine Göre Uygulama Öğretmenleri* adlı çalışmadaki öğretim yöntem ve çalışmalar hakkında sunuş yoluyla/ düz anlatım ve soru cevap yöntemi sık kullanılan yöntemler olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların bu araştırma ile benzerlik taşıdığını göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan tarih öğretmenlerinin kullandıkları okuma ve yazma tekniklerinin kullanılması bakımından MEB (2017) öğretmen yeterlikleri ile karşılaştırıldığında sözlü ve yazılı edebi eserlerin kullanılması; zihin, kavram ve anlam haritalarının kullanılması gibi maddelerin frekansının düşük olması açısından bu noktada araştırmadaki tarih öğretmenlerinin okuma ve yazma tekniklerini kullanması bakımından yeterliklerinin düşük olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Kaynakça

Ali, M.F.B., Ahmad, A.R. ve Seman, A.A. (2017) Teachers' Competencies in Teaching and Learning History. Open Journal of Social Sciences, 5, 220-228. https://doi.org/10.4236/jss.2017.58018

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (12. Baskı).Ankara: Pegem Akademi.

BİBER, M., ERBAY, H.N. Ve KİRİŞÇİ, M. (2018). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşleri . Journal Of Turkish Studies . DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13060

Candeğer, Ü. (2015). Tarih Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin Hazırlanması . Turkish History Education Journal , 4 (1) , 177-194 . DOI: 10.17497/Tuhed.185615

Demircioğlu, İ. H., Demircioğlu, E. & Genç, İ. (2016). Tarih Pedagoji Programı Öğrencilerinin Gözüyle Değer Eğitimi: Trabzon Örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 14 (32) , 59-78 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/37180/429005

Esen, A. Ve Akturan, U. 2013. Fenomenoloji. (Ed.) Türker Baġ Ve Ulun Akturan. Nitel Araġtırma Yöntemleri (S. 83-99). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Karataş, K., Ardıç, T. Ve Oral, B. (2017). *Öğretmenlik Mesleğinin Yeterlikleri Ve Geleceği: Metaforik Bir Analiz*. Journal Of Turkish Studies. DOI:10.7827/Turkishstudies.12665

Koçyiğit, M., Erdem, C. ve Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9 (3) , 774-799 . DOI: 10.30703/cije.651639

MEB (2017). TEDP Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Nayman, K. (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Kapsamında Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüş ve Deneyimleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.

Ndomondo, E., Mbise, A. ve Katabaro, J. (2022). History teachers' conceptualization of competency-based curriculum in transforming instructional practices in lower secondary schools in Tanzania, Social Sciences & Humanities Open 6. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100331.

Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. Academy Journal of Educational Sciences, 4(1), 53-61. http://dx.doi.org/10.31805/acjes.746234

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları

Meşrutiyetin Değerli Bir Düşünürü: Musa Akyiğitzade (1865-1923)

Mehmet Şükrü CAN

Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, ORCID:0009-0005-5895-9171

ÖZET

I. Meşrutiyet döneminde başlayan fakat temelleri Tanzimat'a kadar uzandığı düşünülen birbirine karşıt dünya görüşleri ve ideolojiler, kendilerine II. Meşrutiyet'in getirdiği özgürlük ve hürriyet kavramları ile hem daha çok yayılma imkânı bulmuş hem de karşı karşıya gelme durumunda kalmışlardır. Özellikle çıkardıkları yayınlar ile fikirlerini başta siyasal olmak üzere ekonomi gibi değişik alanlarda göstermişlerdir. Çalışmamızın amacı, bu karşıt dünya görüşleri ve ideolojileri, çıkardıkları yayınlar, halka tesirleri ve değişik alanlardaki etkilerinin yanında birbirleri ile olan farklılıkları ekseninde değerlendirmek ve bu atmosferin içinde özellikle ekonomi alanında ortaya koyduğu fikirler ile farklı bir bakış açısı getiren Musa Akyiğitzade'nin hayatını, eserleri ve düşüncelerini birlikte incelemektir. Musa Akyiğitzade, ilk olarak edebi yönünü ortaya koyan ve onun İstanbul'a gelmesine bahane olan Hüsamettin Molla adlı romanı ile kendini göstermiştir. Meşrutiyetin başında hürriyet fikirlerinden etkilenerek yeni eserler kaleme almış özellikle iktisat üzerine yaptığı değerlendirmeler ve tahliller ile dikkatleri üzerine çekmiştir. Ayrıca toplumun kalkınması ve refahı için sunmuş olduğu çözüm önerilerindeki eğitime dair fikirleri de dikkate değerdir. Bu çalışma kaleme alınırken özellikle Musa Akyiğitzade'nin yaşadığı dönemi anlatan eserlerden, dönemin özellikle fikri, siyasi, ideolojik ve iktisadi görüşlerine değinen süreli yayınlar, tez vb. kaynaklardan yararlanılmıştır.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Musa Akyiğitzade, Karşıt İdeolojiler, Himayeci İktisat Politikası

A Valuable Thinker Of The Constitutional Monarchy: Musa Akyiğitzade (1865-1923)

ABSTRACT

Having their roots in the First Constitutional Era and whose foundations were thought to date back to the Tanzimat, opposing worldviews and ideologies had to confront one another but had the opportunity to spread thanks to the concepts of freedom and liberty brought to them by the Second Constitutional Monarchy. Especially with their publications, they showed their ideas in various fields, especially politics and economics. The aim of our study is to evaluate these opposing worldviews and ideologies in the axis of their publications, their influence on the public and their effects in different fields, as well as their differences from each other, and to examine together the life, works and thoughts of Musa Akyiğitzade, who brought a different perspective with the ideas he put forward, especially in the field of economics, in this atmosphere. Musa Akyiğitzade first distinguished himself with his novel Hüsamettin Molla, which revealed his literary side and served as an excuse for him to come to Istanbul. Influenced by the ideas of freedom at the beginning of the Constitutional Monarchy, he wrote new works and attracted attention, especially with his evaluations and analyses of economics. In addition, his ideas on education are noteworthy in the solutions he proposed for the development and welfare of society. While writing this study, works describing the period in which Musa Akyiğitzade lived, periodicals, theses, and sources touching especially on the intellectual, political, ideological and economic views of the period were used.

Article Type

Research

Key Words

Musa Akyiğit, Opposing Ideologies, Protective Economic Policy

Giriş

I. Meşrutiyet ile başlayıp II. Meşrutiyet'in getirdiği özgürlük, hürriyet gibi kavramlar yoluyla daha çok karşı karşıya gelen karşıt dünya görüşlerinin kökleri esasında Tanzimat'a kadar uzanmaktadır. Aslında Tanzimat'ın devir olarak fikir hayatında iki dünyayı barındırdığını ifade edebiliriz. Bu iki dünya iki taraflı insanı temsil eden eski-yeni, şarklı-garplı özelliklerini belirtmekteydi. Fakat bu özellikler Ülken'e göre yalnız pek sayılı bir aydın zümreye mahsustu (Ülken, 2021). Bu özellikleri taşıyan iki hayat tarzı ve dünya görüşü, Aydın'ın halkla yabancılaşmasına böylelikle birbirinden haberi olmayan iki zümrenin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Burada şu soru akla gelebilir; Tanzimat öncesinde de şiirde, edebiyatta halktan kopukluk yok muydu? Evet, vardı fakat aynı kökten beslendikleri için birbirine dokunan ortak noktaları vardı. İşte Tanzimat ile Meşrutiyet arasındaki farklılık, Tanzimat döneminde belli bir aydın zümre'de var olan bu tartışmalı konuların Meşrutiyet ile halka da sirayet etmiş olmasıdır.

Tanzimat'ın getirdiği yeniliklerin yanında reformların uygulamaya geçirilmesi, Osmanlı Devleti'nin kurumlarında ikilik ortaya çıkardı. Bir yandan reformlar uygulanırken diğer yandan eski kurumlar varlıklarına devam etmiştir. Dolayısıyla kurumlardaki bu ikilik fikir ve düşünce hayatında ve sosyal yaşamda da kendini yukarıda ifade ettiğimiz gibi eski-yeni, şarklı-garplı şeklinde göstermiştir.

II. Meşrutiyet, daha fazla özgürlük özellikle her türlü basın özgürlüğü getirdiği için bu ayrılık

zıt dünya görüşlerinin İslamcılık, Avrupacılık ve Türkçülük ideolojileri olarak çatışmalarına neden olmuştur. Adeta bu dönem siyasal ve ekonomik gelişmelerde yaşandığı gibi Osmanlı'da ideolojik akımların etkisinde bir değişimi ifade ediyordu (Zürcher, 2000). Bu görüşler her kesimden taraftar bulmuş ve farklı yayınlara ortam hazırlamıştır. Öncelikle bu akımların doğuşu, gelişmesi ve özellikleri üzerinde durmak; kökleri Tanzimat'a kadar dayanan, I. Meşrutiyet zamanında meydana çıkan ve II. Meşrutiyet ile artık zirve yapan karşıt dünya görüşleri ve ideolojilerini değerlendirmek, daha sonra böyle bir ortamda ortaya çıkan dönemin önemli düşünürlerden Musa Akyiğitzade üzerinde konuşmak; hem onu tanımak hem de ortaya koyduğu fikirleri analiz etmek açısından daha sağlıklı olacaktır.

Bulgular

Karşıt Dünya Görüşleri ve İdeolojiler

Siyasi Faaliyetlerin Etkisi

Üzerinde duracağımız bütün ideolojiler siyasi faaliyetlerin içinde yer almıştır. Önceleri dağınık bir vaziyette siyasi partilerin içinde karışmış olarak yer alıyorlardı. Mesela İttihatçılar içinde İslamcılarla birlikte Avrupacılar ve Türkçüler, Hürriyet ve İtilaf Partisi içinde de İslamcılar ve Avrupacılar yer almışlardır. Fakat daha önce belirttiğimiz üzere siyasi gerginlik arttıkça İslamcıların modernist kısmı ile gelenek ve kurallara bağlı olan kısmı birbirinden ayrılmıştır. Modernist İslamcılar İttihatçıların yanında, Gelenekçi İslamcılar ''Hürriyet ve İtilaf'' ta yer almışlardır. Modernist İslamcıların Avrupacılarla anlaşması, Türkçülerin de İttihatçılar ile uzlaşması mümkün olurken Hürriyet ve İtilafçılar Türkçülerle anlaşamadılar. Böylece ideolojik farklılıklar siyasette yaşanan gerginlikler ile birleşti (Ülken, 2021). Tüm bu ideolojik akımların ana hedefinde devletin canlanması ve toplumun refahının artırılması vardı. Ayrıca bu ideolojik akımlarda dikkat çeken nokta akımların içinde yer alan düşünürlerin etnik bakımdan farklı bölgelerden gelmiş olmalarıdır ki bu durum onların bu bölgelerdeki etnik yapılarla ilişki kurarak toplumun sorunları hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olmalarını sağlamış olabilir (Zürcher, 2000). Bu da onların olaylara bakışını özgün kılmış, çözüm için daha farklı fikirler sunmalarına imkân sağlamıştır, diyebiliriz.

İslamcılık

İslamcılar yayınladıkları Sırat-ı Müstakim ve Sebil-ür Reşat gibi yayınlar ile kendilerini ifade etmeye çalışmışlardır. Özellikle Cemaleddin Efgani, Şeyh Muhammed Abduh daha sonra Ferid Vecdi gibi isimlerin yazıları Modernist Türk İslamcılarını cesaretlendirmişti. Bu yazılar Batılı yazarların İslamiyet aleyhindeki yazılarına tepki ve onlardaki savunma şuuru ile kaleme alınmıştı. Umumi hava belli başlı cümleler üzerine kuruluydu. Birincisi İslam'ın bir kanun dini olduğu ve bu yüzden dünya hayatına düzen vermesi gerektiği idi. İkincisi Halife hak yolundan ayrılmamalı, Devlet başkanı hak kanunları uygulamaktan sorumludur. Üçüncüsü ise Bütün Müslümanlar kardeştir (Ülken, 2021).

Peki, Geleneksel İslamcıların bir diğer özelliği neydi? Batılılaşmaya sıcak bakmamaları idi. Hatta onlar teknik olarak üstün olan Batı'ya aynı teknik üstünlük ile karşılık verilmeli fakat ahlaki olarak münasebete girilmemeli düşüncesini taşıyorlardı. Zira manevi bakımdan Batı onlara göre çöküntüdedir. Aynı zamanda taşıdıkları gelenekçilik ve kaidecilikten dolayı başta

Türkçülük olmak üzere milliyetçi hareketleri tenkit etmekteydiler. Çünkü İslamcılar için Osmanlı Devleti'ni tüm yönleriyle ayağa kaldırmak, eski konumuna tekrar kavuşturmak gerçek anlamda İslamiyete dönmekle mümkündür (Taş ve Göksüçukur, 2019).

İslamcıların bir başka özelliği Şeriat'a uygun olmayan kanunların kaldırılmasını istemeleriydi. Bu özellik Mustafa Sabri'ye göre Kanun bakımından dünya'nın İslam beldesi ve Harp Beldesi olarak ikiye ayrılması şeklinde tabir edilir. İslamcılar bu düşünceleri ile Batıcılığın doğurduğu birçok iktisadi ve fikri harekete hücum ettiler. İslamcıların bu şekilde taarruz yapmalarının sebebi Ülken'e göre karşılarında yer alan Avrupacıların aralıksız hücumlarıydı (Ülken, 2021).

Son alarak İslamcıların üzerinde durdukları bir başka nokta da ''İttihad-ı İslam'' fikriydi (Ülken, 2021). Bu fikir ile ümmet birliğini korumak, kavmiyet ile ümmetin parçalanmasını engellemek amacındaydılar. Fakat İslam âleminin içinde bulunduğu durum, kaybedilen savaşlar, yaşanan ekonomik sıkıntılar üstüne üstük teknik anlamda geride kalmış olmaları özellikle İngilizlerin, Fransızların vb. ulusların sömürgesi altına girmiş olmaları bu amacın gerçekleşmesinin zor olduğunu gösteriyordu. Ayrıca Arnavutluk ile birlikte Irak, Suriye ve Yemen'de Arapların ulusçuluğa başlamış olmaları müslümaların tek bir çatı altında buluşmasını ifade eden, ümmet anlayışını taşıyan İslamcılık politikasının artık geçerli olmadığını bizlere gösteriyordu (Tanör, 2004).

Batıcılık

İslamcılığın karşısında Türkçülükten sonra ikinci ideoloji Batılılaşma diyebileceğimiz ''Avrupacılık''tı. III. Ahmet ile başlayan ve III. Selim ile tırmanışa geçen Batıcılık Batı'nın üstünlüğünü görmek anlamına geliyordu. Aslında birçok alanda yapılan çalışmaya rağmen günümüzde bile ''Biz Batı için ne ifade ediyoruz?'' veya ''Biz Batı'nın zihin dünyasında nerede yer alıyoruz?'' sorularına hala cevap aranmaktadır.

Batıcılık farklı düşünen gruplardan oluşuyordu. Emrullah, Satı ve onların yanındaki bir gruba göre eğitim ve öğretim yolu ile Osmanlı birliğini korumak, İslam geleneklerine bağlı kalmaktı. Kaleme aldıkları yazılarında Tanzimat'ın doğru anlaşılamadığını ifade ederek Tanzimat'ın getirdiği eğitimdeki ikiliğin ve mahkemelerdeki ikiliğin bir zorunluluk olduğunu söylüyorlardı. Batıcıların bir diğer kısmı, başlarında Sabahattin olmak üzere üretici insan değil memur yetiştirildiğini bunun için Batılılaşma hareketlerinin neticesiz kaldığını savunan kısımdır. Batıcıların üçüncü kısmı Servet-i Fünun ve Ulum-u İçtimaiye dergileri etrafında toplanan pozitivistlerdir. Pozitivistler bütün doğruyu Batı'da görüyor, Doğu'ya bakmanın gereksiz olduğuna inanıyorlardı. Zamanla materyalizm şeklini alan bu akım önemli Sosyalist adamlar yetiştirmiştir. Batıcıların bir kısmı da her şeyi Batı'da bulan Batı hayranlığı taşıyan zümre idi. Onlar için Doğu geri, Batı ise İleri idi. Görüldüğü üzere sadece Batıcılık akımı içinde bile birçok farklı ideolojiye sahip farklılıklar oluşmuştur (Ülken, 2021).

Türkçülük

Meşrutiyet yıllarında ''Türkçülük'' adıyla doğan yeni bir akımdan bahsetmeden olmaz. Bu akım ''Turan'' adıyla ilk defa Macarlar arasında 1839'da kullanılmıştır. Cemiyetçilik çatısı altına 1911'de Budapeşte'de Turan Cemiyeti olarak girmiştir (Ülken, 2021).

Peki, kimlerdir Türkçülük akımını temsil edenler? İlk Türkçüler Tanzimat dönemi edebiyatçılarıdır. Şinasi, Ziya Paşa, Ahmet Vefik Paşa, Ali Suavi, Ferik Enver Paşa, Ahmet Mithat, Cemaleddin Efgani sayabileceğimiz önemli isimlerdir. Mesela Şinasi Türkçe sözlük teşebbüsü ile kendini gösterirken Ziya Paşa ise Türklerin şiiri Türk deyişinde, kayabaşında ve üçlemesinde aranması gerektiğini düşünmüştür. Türkçülük akımını ciddi bir çığır haline getiren dönemin devlet adamı ve yazarı ise Ahmet Vefik Paşa olmuştur. Zira Türkçeyi Osmanlıca'dan ayıran ilk kişi o olmuş ve Türk Tarihinin Osmanlılarla başlamadığını ve bütün Türk Tarihini kapsaması gerektiğini yine o ileri sürmüştür. Ali Suavi ise dergilerindeki yazılarında sürekli Türkçülüğü söz konusu ederken M. Celaleddin Paşa ve devamında oğlu Ferik Enver Paşa kelime sesleriyle eşya arasında münasebetler kurarak Türkçeye değinmeyi sürdürmüşlerdir (Ülken, 2021).

Türkçülüğü bu isimler yazılarıyla ifade ederlerken Osmanlıcılık ve İslamcılık düşünürleri ile de çatışmışlardır. Çünkü onlar bu taşıdıkları akım ile karşı tarafta Ümmet birliğini ve Osmanlı siyasi birliğini parçalayacakları korkusu oluşturuyorlardı. Bu manada karşılıklı pek çok yazı kaleme almışlardır.

Bu karşılıklı mücadele içinde Türk olmayan ama ilginç bir şekilde Türkçülüğü savunan bir düşünürden bahsetmeden geçmek doğru olmazdı. O da çocukluğu Afganistan'da geçen Azeri Türkü ve Meraga'lı bir aileden olan Cemaleddin Efgani'den başkası değildir. Cemaleddin Efgani İstanbul'a gelir gelmez birçok konferans vermiştir. Bu konferanslarındaki konuşmalarından dolayı başta dönemin Şeyhülislamı ve İslamcılık akımı temsilcileri ondan rahatsız olmuş, onu zararlı fikirler yaymakla suçlamışlardır, hatta onun yargılanmasını istemişlerdir. Bu sebeplerle de kendisi yurt dışına çıkmak zorunda kalmıştır (Ülken, 2021).

Türk diline hizmeti önemli bir vazife edinen isim ise Şemsettin Sami'dir. Hayatının önemli bir kısmını Türkçeye ayırmış ve yazdığı eserler günümüzde halen kaynak kitap olarak Türkçeye büyük hizmetler etmektedir. Kamus-ı Türki bunların en önemlilerinden sadece biridir. Ayrıca unutulmaması gereken bir diğer isim Türklerin ve dillerinin sadece Osmanlı olmadığını Asya'ya kadar uzanan büyük bir yelpazeye sahip olduğunu anlatan Ahmet Vefik Paşadır. Bu isimler Türkçülük bilincinin uyanmasında etkili olanların başında gelmektedir (Lewıs, 2004).

Bu Fikir Çatışmalarının İçinde Değerli Bir Düşünür: Musa Akyiğitzade (1865-1923)

Hayatı

1865 yılında Kazan'da dünyaya gelen Musa Akyiğitzade'nin aslı Rusya'daki Penza vilayeti Çambur bölgesinden Altı Avul diye tanınan altı köyün içindeki Kabil köyündendir. Dedesi Altınbay Akyiğitzade'nin Çar I. Aleksandır döneminde 25 yıl askerlik yapıp çeşitli madalyalarla ödüllendirildiği, babası Mehmet Can Efendi'nin ise hükümette memurluk yaptığı bilinmektedir. İlk eğitimini Maçalı'daki Tatar medresesinde dini bilgiler ve Tatarca öğrenmekle tamamlayan Musa Akyiğitzade, ardından Çembar'daki dört sınıflı Rus okulunu, 1884'te ise Penza Lisesini bitirmiştir. 1885'de okulu bitince Kazan'da ''Hüsameddin Molla'' adlı önemli bir edebi eser kaleme almıştır. Fakat bu eserin gördüğü tepki sonucu İstanbul'a geldi. Mülkiye'yi 1894 yılında birincilikle bitiren Musa Akyiğitzade daha sonra Mekteb-i Harbiye'de Rusça ve İktisat hocalığı yapmıştır. Ayrıca Galata Gümrük İdaresinde ve Sirkeci Gümrük İdaresinde de memurluk görevinde bulunmuştur. II. Meşrutiyet'ten sonra ''Metin''

gazetesini çıkarttı. Ancak belirttiği fikirlerden dolayı İttihatçıların tepkisini çekti ve gazete 2 yıl sonra kapatıldı. Yaşanan farklı siyasi gelişmelerden dolayı Anadolu, Suriye ve Hicaz'da farklı mülki ve idari görevlerde bulunan Musa Akyiğitzade Tifüs rahatsızlığına yakalanarak uzun süre hasta yattı. Son olarak İstanbul'da Süleymaniye Kütüphanesi'nde müdürlük yaparak emekli olan Musa Akyiğitzade, İstiklal Savaşı'nda İstanbul'un kurtuluşunu da görmüş ve 1923 yılında vefat etmiştir (Ülken, 2021; Kaya, 2022).

Eserleri

1. Hüsameddin Molla (Kazan 1886)

Tatarca yazılmış ilk roman olma özelliği ile Tatar edebiyatında önemli bir yeri olan eser, Ahmet Midhat Efendi'nin romanlarından önemli izler taşımaktadır. Bu özellikleri ile birçok Tatar yazara yol gösteren eser, tahsilini İstanbul'da yapıp memleketine dönerek yeni bir anlayışla okul açan idealist bir Tatar genci olan Hüsameddin Molla'nın hayatını ve verdiği mücadeleyi anlatmaktadır (Türkoğlu, t.y.). Eser kalıp olarak küçük olmasına rağmen hem içerik hem de kullanılan üslup bakımından ve bilhassa Türkiye ile kurmuş olduğu bağlantıdan dolayı Kazan Tatar edebiyatında önemli bir eser olarak kabul edilmiştir (Kaya, 2022).

2. İktisad yahud İlm-i Servet: Azadegi-i Ticaret ve Usul-i Himaye (İstanbul 1314)

Akyiğitzade iktisat alanında kaleme almış olduğu bu eserinde ticaretin serbest bırakılması ile devletin himayesi altında olması konusunu ele almıştır. Kitabın ana tartışma konusu olan bu meseleyi batı ülkelerinden sunduğu bazı örnekler ile açıklamaya çalışmış, kendisinin kabul ettiği himaye usulünü yani ticaretin devlet tarafından yapılması gerektiğini, etkilendiği iktisatçılar olan Alman Friedrich List ve Fransız Pauel Cawes'in fikirlerinden örnekler vererek açıklamıştır (Koyuncu, 2017).

3. Avrupa Medeniyetinin Esasına Bir Nazar (İstanbul 1315)

Müellif bu eserinde Müslümanların Batı medeniyeti karşısında güçlü durması, aşağılık psikolojisine kapılıp ezilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Zira ona göre Avrupa İslam kültür ve medeniyetinden beslenmiş, böylelikle Ortaçağ barbarlığından kurtulmuştur. Ayrıca Coğrafya, kimya, astronomi gibi ilimlerdeki çalışmalar başta olmak üzere Şam, Bağdat, Kahire gibi İslam şehirlerinin yıllarca taşıdığı ilim merkezi olma özellikleriyle de kültür ve medeniyet dünyasına kattığı değeri anlatmaktadır (Türkoğlu, t.y.; Karaoğlu, 2008). Eserin yazıldığı dönem itibariyle İslam coğrafyasının gerek savaş alanında art arda almış olduğu yenilgilerin gerekse fen ve teknoloji'de Avrupa'nın gerisinde kalmış olmasının Müslümanlar'da psikolojik olarak bir mağlubiyet veya geri kalmışlık hissi yaşatabileceği düşünüldüğünde coğrafya insanına umut ve enerji vermesi anlamında kanaatimizce yerinde kaleme alınmış olduğu değerlendirilebilir.

4. İlm-i Servet veyahud İlm-i İktisad (İstanbul 1316)

Akyiğitzade, Harbiye'de girdiği iktisad dersleri için kaleme aldığı bu eserinde Klasik iktisadın temsilcilerinden tutun Alman tarihçi okulunun öncülerine, hatta İslam medeniyetinin önemli düşünürleri olan Gazali, İbn-i Sina ve İbn-i Batuta'dan önemli alıntılar yapmıştır (Koyuncu,

2017). Akyiğitzade'nin böylesine geniş bir yelpaze'den faydalanmış olması onun düşünce ufkunu genişletmiştir. Aynı zamanda ortaya koyduğu ve savunduğu belli bir anlayış olsa bile fikir dünyası anlamında kendisini etkileyen zengin bir kaynak içeriğine sahip olduğunu da göstermektedir. Klasik ekonomiye ayrı bir önem verdiği bu eserinde mutlak bir koruyuculuk düşüncesinde olmamış iç rekabeti arttırarak verimliliğin yükseltilebileceğini böylelikle rekabet edebilecek bir sanayinin tesis edilebileceğini savunmuştur (Ergin, 2018).

Musa Akyiğitzade'nin ayrıca Metin ve Üç Gazete isimli gazetelerde kaleme aldığı birçok makalesi vardır. Meşrutiyetin bir çocuğu olarak tanımlanan Metin gazetesinin amacı ülkenin maddi ve manevi her anlamda gelişmesi, refah seviyesinin arttırılması ve ülke insanının mutluluğu için çalışmak olarak belirlenmiştir. Özellikle Peygamberin ümmetine çalışmayı telkin etmesinden, kendisinin de ömrü boyunca çalışması ve toplumun refahı için maddi-manevi mesai harcamasından yola çıkılarak bu amaç belirlenmiştir. Akyiğitzade'ye göre bu amaca ulaşmanın yolu da bilim ve fen üzerine yoğunlaşmaktır (Pulat ve Şenel, 2018).

Düşünce ve Görüşleri

Musa Akyiğitzade'yi önemli bir düşünür, fikir adamı yapan neydi? Mülkiye okulunda elde ettiği birincilik mi? Yoksa Kuzey Türk Edebiyatı'nda önemli bir çığır açan ''Hüsameddin Molla'' adlı romanı mı? Almanya'da yayımlanan bir dergi'de Musa Akyiğitzade hakkında sadece romanından bahsedilmiş ve İstanbul'daki hayatına pek az değinilmiştir (Ülken, 2021). Hâlbuki Musa Akyiğitzade'nin fikirlerini olgunlaştıran ve yazıya döken yer İstanbul'dur. Türk Dünyası'nın içinde bulunduğu kötü durum hakkında çeşitli alanlarda çözümler sunmuş ve bu görüşlerini yazılarıyla ifade etmiştir.

Bunların başında; Avrupa'nın İslamiyet ve İslam Dünyası hakkındaki görüşleri gelir ki bunları 1897 yılında ''Avrupa Medeniyetinin Esasına Bir Nazar'' eseri ile kitap haline getirmiştir. Bu kitabı ile Avrupalı aydınların aydınlanmayı geciktiren sebep olarak İslamiyet'i göstermelerini eleştirir. Bu eleştirisini Rönesansın ve Reformun ortaya çıkmasında Endülüs Medeniyeti ile İslam'ın bilimsel eserlerinin Avrupa dillerine çevrilmesinin etkili olduğunu anlatarak destekler hatta Avrupa dillerindeki bazı Arapça kökenli kelimeleri de buna örnek göstererek ifade eder.

Musa Akyiğitzade'nin çalışmalarını ağırlıklı sürdürdüğü, kendisini öne çıkaran bir başka alan ise ekonomidir. Ekonomi'de onu öne çıkaran Osmanlı Ekonomisinin yaşadığı sıkıntılara odaklanmış ve onlara çözüm aramış olmasıdır. O dönem'de Osmanlı'da Liberal ekonomi uygulanırken Musa Akyiğitzade buna karşılık Himayeci Ekonomiyi savunmuştur. Bu görüşünde ünlü Alman ekonomist Fridreich List'ten etkilenmiş olduğu düşünülmektedir. Korumacı iktisat politikası hakkında Osmanlı düşünürleri arasında çok değerlendirme yapan olmuş fakat ilk sistemli değerlendirme yapıp düşünce belirten isim Akyiğitzade olmuştur (Bozpinar, 2021). Liberal Ekonomi ile Himayeci Ekonomiyi 1896 yılındaki ''İktisat yahut İlm-i Servet Azadeg-i Ticaret ve Usul-i Himaye'' eserinde karşılaştırmıştır.

Musa Akyiğitzade, zamanın en önemli problemini serbest Pazar ve himayecilik olarak düşünmüştür ve eserinde ikisinin karşılaştırmasını şu düşünceler üzerine sıralamıştır;

1) Serbest ticaret yapanlar için göre bütün topraklar herkese açık bir pazardır. Bir yerde toprak, iklim ve milli karakter bir malı yetiştirmeye elverişlidir. Başka bir yerde de başka bir mal yetiştirmek elverişlidir. Bu malların milletlerarası değişimi ile her mal kendi yerinde yapılacağı için hem güzel hem ucuz olacağından milletlerarası bir işbölümü olacaktır. Musa Akyiğitzade buna karşın Himayecilerin görüşünü yeryüzündeki memleketler umuma açık Pazar değildir diyerek saymaya başlıyor. Musa Akyiğitzade'ye göre insanların güttükleri fayda, yalnız iktisadi fayda değil ondan üstün olan milli örf ve adetlerin korunması gibi siyasi ve milli menfaatleri içeren manevi maksatlardır.

2) Serbest pazarcılara göre Himaye usulü, milletler arasında gerginliğe, kavgaya, savaşa sebebiyet verir. Medeniyetin amacı insanların bilgilerini, fikirlerini ve servetlerini geliştirerek onları mutlu etmektir. Akyiğitzade'ye göre ise Himaye usulü söylenildiği gibi milletlerin soğuk ilişkiler yaşamasına neden olur fakat en kutsal menfaat için bu düşünülmez. Serbest Pazarcıların bu tezini de İngiltere'yi örnek vererek çürütmeye çalışır. Ona göre İngiltere Serbest Pazarı kabul ettiği halde savaşmadan bir yıl bile geçirmemiştir.

3) Serbest Pazarcılara göre Himaye Usulünde memleket içinde halk, pek az sayıda insanın faydasına çalışır. Himaye edilen endüstri dalı %40 gümrükle yükümlü ise, bu miktar yabancı memleketten rol getiren tüccar tarafından o malın fiyatına eklenir. Üretim yapan yerli halk bu sebepten mallarını daha yüksek fiyattan satarlar. Himaye usulüne göre ise bu artan fiyat çoğu yerli tüketiciler üzerine değil yabancılar üzerine yüklenir. Çünkü himaye olunan endüstri sahipleri çoğalır, aralarında doğan iç rekabet ile fiyat düşer.

4) Serbest Pazara göre iç endüstriyi himaye usulü bir milletin sermayesini, himaye olunan endüstriyi sarf ederek memleketin tabii vasıfça elverişli olduğu Endüstri'de sermayenin azalmasını doğurur. Himayecilere göre ise bir memlekete giren malların miktarının çıkan mallardan çok olması, memleketin servetini çoğaltmaz. Bunu da yine İngiltere örneği ile çürütmeye çalışıyor. Ona göre İngiltere'de son 20 yılda ithalat daima ihracattan çoktur. Ticaret dengesi kuralına göre İngiltere'nin serveti azalmak gerekirken gittikçe artar (Akyiğitzade, 2016; Ülken, 2021).

Musa Akyiğitzade fikirleri karşılaştırmalı olarak bu şekilde ortaya koyar ve kendisinin savunduğu himaye usulü fikrini de destekler nitelikte karşı tezler sunar. Özellikle yeryüzünde hiçbir kavmin belirli bir iş yapmada sabit olmadığı üzerinde durur. Ona göre her memleket nöbetleşe birkaç endüstri devri geçirmiştir. Nelerdir bunlar? Sanayi ile çiftçiliğin karma bir hale gelmesi avcılık, çobanlık, çiftçilik dönemlerini geçirdikten sonradır. Çünkü ona göre bugüne kadar yaşanmış bütün ticaret hayatı biri topraktan üreten diğeri bacalardan üreten iki toplumdan birincisinin endüstriye bağımlı olduğunu göstermektedir. Çiftçi İrlanda'nın endüstrici İngiltere'ye bağlı olmasını örnek verir. Peki, bir memleketin ziraat derecesinde kalmaması için ne lazımdır? 1) Eğitimin yaygınlaşması, 2) meslek okullarının çoğalması, 3) taşıt araçlarının tamamlanması, 4) endüstri ve ticaretin korunması ve teşvik edilmesi lazımdır (Ülken, 2021). Burada saydığı her madde üzerinde önemle durulması, ele alınıp tartışılması gereken düzeydedir. Bilhassa eğitime bakan ve günümüzde de önemi devam edip uygulanmaya çalışılan endüstri okullarının açılması önerisi; o günkü şartlarda vurgulanması

bakımından ayrıca kıymetlidir. Ekonomi gibi aynı zamanda eğitimde de milli ve kalkınma esaslı bir politika çizmiş olması onun ülkesi için taşıdığı hassasiyetin ayrı bir göstergesidir.

Bütün ortaya koyduğu ve örnekleri ile anlattığı hatta karşı fikrin tezlerini bu şekilde çürütmeye çalışan Musa Akyiğitzade'nin etkilendiği veya tesiri atında kaldığı açıkçası beslendiği bir fikir, kişi yok muydu? Elbette vardı. O yılların tanınmış Fransız İktisatçısı Paul Cauwes ile Alman iktisatçı List onu etkileyen isimler olmuştur. Bazı noktalarda Cauwes bazı noktalarda ise List gibi düşünür diyebiliriz. Mesela List, bir memleketin sırf fabrikacı olması başka memleketlere iktisat bakımından hâkim olmasını sağlar diye düşünse de Akyiğitzade bu nokta'da Cauwes gibi düşünerek bu fikre herhangi bir sebeple fabrikalar dursa bu işçilerin hali ne olur düşüncesi ile karşı çıkmaktadır (Ülken, 2021). Görüldüğü üzere o ifade ettiği her bir fikrini ilmi sebeplere dayandırmıştır.

Tartışma

Osmanlı'nın yaşadığı buhranlı son yılları diyebileceğimiz bu dönemde uzun yıllardır devam eden arayış yani bir çıkış yolu için kafa yoran birçok isim olmuştur. Bu isimlerin bir kısmı elbette devlet adamları olmuşken bir kısmı sanatçı diyebileceğimiz kesim ve hiç kuşkusuz önemli bir kısmı da düşünürler diyebileceğimiz aydınlar olmuştur. Bu isimler muhakkak birçok konu'da farklılıklar taşıyor olabilirler hatta fikirlerini açıkça karşı tarafın tezini çürütmek için ifade etmekten kaçınmıyor da olabilirler ama amaçları toplumun içinde bulunduğu gerek siyasi, içtimai gerekse ekonomik buhrandan kurtulması olmuştur. Çünkü hepsi bu toplumun yetiştirdiği, iyi eğitim almış ve çok değerli eserler, yazılar sunmuş önemli kişileridir. Bu farklılıkları da fikir tartışmasının ötesinde tarihin o günkü şartları içinde değerlendirmek ve ele almak bilimsel anlamda daha çok katkı sağlayacaktır.

Bu farklıkların içinde özellikle de ekonomi'deki önerileri ile döneme ışık tutmaya çalışmış Musa Akyiğitzade'nin fikirleri büyük değer taşımaktadır. Çünkü Musa Akyiğitzade 1838 ticaret antlaşması ile ülkenin Avrupalı devletlerin pazarı haline geldiğini ve serbest ticaret ilkesine yönelik itirazların yükseldiği dönemde kendi fikrini açıkça ifade etmiştir. Hatta kendisi ile aynı düşünceleri taşıyan Ahmet Mithat'tan daha açık ve net korkusuzca ifade ettiği düşünülmektedir. Ünlü Fransız İktisatçısı Paul Cauwes ile Alman iktisatçı List'ten etkilenen Musa Akyiğitzade'nin savunduğu Himaye usulü, onun toplumuna, vatanına değer verdiğini göstermekte ve gelir dağılımının daha dengeli yapılmasının yollarını sunmaktadır. Hatta o eserinde serbest piyasa düşüncesine karşı kendi himaye usulü fikrini örneklerle açıklarken geri kalmış ülkelerin gelişmiş ülkelerle rekabetini arttırmak için himaye usulü politikasını çözüm olarak sunmaktadır. Aslında Akyiğitzade'nin Harbiye Okulu'nda ders vermiş olması ona ve himaye fikrine duyulan önemi göstermektedir. Fakat bu kadar fikri mücadeleye rağmen II. Meşrutiyet döneminde yönetim kademesinde etki uyandıramamasının nedeni olarak İttihat ve Terakki'nin serbest piyasayı savunan iktisatçı isimleri Mehmet Cavit ve Hüseyin Cahit olduğu belirtilmektedir. Hâlbuki İttihat ve Terakki ilk yıllarda serbest düşünce ilkesini savunmuş fakat 1912'den sonra Türkçülerin etkisi ile himayeci politikaları benimsemiştir. Sadece bu değil, aynı zamanda Osmanlı'nın kapitülasyonlara bağlı olmasından dolayı bağımsız bir politika sergileyememesi ve yorulmuş, yıpranmış, bozulmuş bir devlet yapısının ülke içi üretime yönelik genel bir teşvik politikasını uygulayamaması da Akyiğitzade'nin fikirlerinin genel kabul görmesinin önündeki diğer engeller olmuştur.

Zaman içerisinde Musa Akyiğitzade'nin hocalığı elinden alınmış, gazetesi kapatılmış ve kendisi Anadolu'da memuriyetlere atanarak bir nevi sürgün edilmiş ve adeta unutturulmuştur. Fakat Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren uygulanan ekonomi ve eğitim politikaları Musa Akyiğitzade'nin düşüncelerini haklı çıkarmıştır veya Musa Akyiğitzade'nin düşünceleri Cumhuriyet dönemi ekonomi ve eğitim politikalarının zeminini oluşturmuştur da diyebiliriz.

Özellikle ekonomik görüşleri hakkında değişik çalışmalar yapılmış olan Musa Akyiğitzade'nin ekonomik kalkınma için sunduğu farklı eğitim fikirleri üzerine yapılacak çalışmalar eğitim dünyasına katkılar sunabilir. Bilhassa bu fikirlerin cumhuriyetin ilk yıllarındaki uygulamalar ile örtüşüyor olması da yapılacak çalışmaların önemini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Akyiğitzade, M. (2016). *Osmanlı'da modern iktisadın izinde 2 ilm-i servet veyahud ilm-i iktisat*, (Haz.: Gökçen Coşkun Albayrak, Hamdi Genç, Saim Çağrı Kocakaplan) İstanbul, 2016, 1.

Bozpinar, C. (2021). Osmanlı iktisadi düşüncesinde korumacılık: Ahmet Mithat Efendi ve Akyiğitzade Musa Bey, *Kocatepe İİBFD*, *23*(1), 20-35. https://doi.org/10.33707/akuiibfd.766599

Demir, K. (2018). Akyiğitzade Musa ve himayecilik düşüncesi. *İş Ahlâkı Dergisi*, *11*(2), 299-327. Erişim adresi https://isahlakidergisi.com/content/6-sayilar/22-11-cilt-2-sayi/m00115/demir.pdf

Ergin, K. (2018). 2.Meşrutiyet döneminde usul-ü himaye görüşü ve Akyiğitzade Musa. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 74-81. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/aksos/issue/39699/461728

Karaoğlu, Ö. (2008). Akyiğitzade Musa ve ilm-i iktisat. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(1), 1-21. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilgisosyal/issue/29126/311558

Kaya, A. (2022). *Musa Akyiğit'in Hisametdin Molla adlı eseri (Aktarma-Edebi Değerlendirme)* [Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 748148).

Koyuncu, D. T. (2017). Osmanlı'da modern iktisadın izinde 2 ''İlm-i servet veyahud ilm-i iktisad'', Akyiğitzade Musa, Dergah Yayınları. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *12*(2), 261-265. https://doi.org/10.19129/sbad.340

Lewis, B. (2004). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. (9.Baskı). Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Pulat, H. (2018). *Akyiğitzade Musa Bey'in osmanlı fikir hayatındaki yeri ve etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 505590).

Pulat, H. (2019). Musa Akyiğitzade'nin ekonomik görüşleri ve osmanlı iktisat anlayışına etkileri. *TAD*, *38*(66), 326-353. https://doi.org/10.35239/tariharastirmalari.540940

Şenel, Ş., ve Pulat, H. (2018). Akyiğitzade Musa Bey ve metin gazetesi. *Tarih Okulu Dergisi*. *11*(33), 567-588. https://doi.org/10.14225/Joh1233

Taş, K., ve Göksüçukur, B. (2019). Osmanlı dönemi batıcılık, islamcılık, türkçülük fikir akımları ve din. *Dini Araştırmalar. 22(56),* 463-488. https://doi.org/10.15745/da.583546

Türkoğlu, İ. (t.y.). Musa Akyiğitzade. İslam Ansiklopedisi. islamansiklopedisi.org.tr/musa-akyigitzade

Osmanlı Tarih Yazıcılığının İki Önemli Temsilcisi: Aşık Paşazade ve Hoca Sadeddin Efendi Örneği

Bilgehan ŞAHİN

Doktor, ORCID: 0000000330758974

ÖZET

Osmanlı tarih yazıcılığı erken dönemlerde başlamasına rağmen günümüze ulaşan ilk yazılı metinler XV. yüzyılın başlarına tarihlenmektedir. Bu durumun sebebi Osmanlı Devleti'nin ilk asrında başkentinin ve kurumlarının tam olarak yerleşmemesidir. Ayrıca 1402 yılında meydana gelen Ankara savaşı mağlubiyetinden sonra Timur'un Bursa'da Osmanlı kayıtlarını yaktırması da bunda etkendir. Bununla birlikte Fetret devrinden itibaren yazılan (1402-1413) tarihi metinler el yazmaları halinde günümüze gelmeyi başarmıştır. İlk Osmanlı kronikleri arasında Âşık Paşazade'nin "Tevarih-i Âli Osman"ı ile Hoca Sadeddin Efendi'nin Tacüt Tevarih adlı eserleri ehemmiyet arz etmektedir. Zira bu iki eserde kuruluş ve yükseliş devirleri ele alınmış ve yazarları aktardıkları tarihi olayların bir kısmının görgü şahidi olmuşlardır. Her iki yazarın kitapları birinci el kaynak olmaları nedeniyle Osmanlı tarihi konusunda başvurulan ilk eserlerden bulunmaktadır. Her yazar yaşadığı devirden ve bulunmuş olduğu konumdan etkilendiği için Osmanlı tarih yazıcılarının kimliği, eserlerini nasıl yazdıkları ve devletle olan bağlantıları önemli bir soru işaretidir. Bu çalışmada iki büyük Osmanlı tarihçisi Âşık Paşazade ve Hoca Sadeddin Efendi'nin kişilikleri ve eserlerindeki tarihi olayları ele alma şekilleri üzerinde durulacaktır. Bu yapılırken öncelikle orijinal kaynaklara müracaat edilecek, sonrasında ise bu konuda yazılmış araştırma eserleri gözden geçirilecektir. Makalenin amacı iki büyük tarih yazıcısı bağlamında ilk dönem Osmanlı tarihçiliğinin aydınlatılmasıdır. Ayrıca iki büyük Osmanlı tarihçisinin bir mukayesesi yapılacak ve bu suretle ayrılan ve benzeşen yönleri ortaya konulacaktır.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Osmanlı Tarihi, Kuruluş ve Yükseliş Devri, Tarih Yazıcılığı.

The Example of Two Important Representavies of Ottoman Historiography: Aşık Paşazade and Hoca Sadeddin Efendi

ABSTRACT

Although Ottoman historiography began in the early periods, the first written texts that have survived to the present day date back to the early 15th century. The reason for this is that the capital and institutions of the Ottoman Empire were not fully established in its first century. In addition, after the defeat in the Battle of Ankara in 1402, Timur had the Ottoman records burned in Bursa. However, historical texts written from the Fetret period onwards (1402-1413) have survived in manuscripts. Among the first Ottoman chronicles, Âşık Paşazade's "Tevarih-i Âli Osman" and Hoca Sadeddin Efendi's "Tacüt Tevarih" are of great importance. Because in these two works, the foundation and rise periods were discussed and their authors were eyewitnesses of some of the historical events they narrated. As they are first-hand sources, they are among the first works on Ottoman history. The identity of Ottoman historians, how they wrote their works and their connections with the state are important questions. Because every writer was influenced by the period he lived in and his position in the society. This study will focus on the personalities of two great Ottoman historians, Âşık Paşazade and Hoca Sadeddin Efendi, and the way they handle historical events in their works. While doing this, first of all, original sources will be consulted and then the research works written on this subject will be reviewed. The aim of the article is to illuminate the early Ottoman historiography in the context of two great historiographers.

Article Type

Research

Key Words

Ottoman History, Establishment and Rise Period, Historiography.

Giriş

Tarih yazımı milletlerin hayatında önemli bir dönüm noktasıdır. Zira bir milletin yapmış olduğu tarih yanında kayıt altına aldığı tarihi bilgiler de olgunluğunun derecesini gösterir. Başka bir deyişle tarihlerini tescil eden milletler hem bulundukları coğrafyada hem de yaşadıkları zaman diliminde aktif bir rol oynarlar. Kendi tarihlerini kaydeden toplumların ileride gelecek nesillere aktardığı malumat daha sonra işlenecek ve yeni tarihçiler tarafından değerlendirilecektir. Bilindiği üzere tarihin başlangıcı yazının bulunmasıyla başlar. Tarih yazının icat edilmesiyle başlar. Yazı sayesinde toplumlar kendilerini ileri düzeyde ifade edebilmiştir. Kendi tarihlerini yazmayan toplumların geçmişlerini diğer topluluklardan öğrenmek zorunda kalmaları birçok sıkıntıyı beraberinde getirir. Tarihçi, incelediği konu hakkında düşman ve rakip bir milletin yazmış tutmuş olduğu tarihi kayıtlara bakmak zorunda kalırsa kendi milleti hakkında olumsuz bilgilere sahip olur.

Osmanlı tarih yazıcılığının kuruluş yıllarında belirli bir ivme kaydedememesinin ana nedeni tam olarak devlet kurumlarının oturmaması ve tarih yazıcılığına gerekli önemin verilmemesidir. İlk devir kroniklerinin iyi saklanmayıp günümüze kadar gelmesinde birçok sıkıntıların olması da bunda etken olmuştur. 1402 Ankara Savaşından sonra Timur'un Osmanlı başkenti Bursa'ya gelerek burada Osmanlı arşivini imha etmesi de bu konuda önemli bir sebeptir (Solak-zade Mehmed Hemdemi Çelebi, 1989, s.109). Bununla beraber bir gaza ve cihat devleti olan Osmanlı'nın yapmış olduğu savaşları İslam alemine duyurmak istemesi

sonucu yazılan fetihnameler tarih yazımında etkili olmuştur (Ilgaz, 2019, s. 277-278). XVI. yüzyıldan itibaren tarih ilmine verilen önemin artması ve geçmişte yaşanan olayların kaydedilme isteği sonucunda Âşık Paşazade, Mehmed Neşri, Kemal Paşazade, Hoca Sadeddin Efendi, Gelibolulu Mustafa Âli ve Seyyid Lokman gibi büyük tarihçiler yetişmiştir. Bu eserler kaleme alınırken devrin siyasi ve sosyal görüşü her ne kadar eserlere yansısa da bunun yanında orijinal bilgiler de kayda alınmıştır. Osmanlı tarihi için çoğunlukla Osman oğullarının tarihi anlamına gelen "Tevarih-i Al-i Osman" tabiri kullanılmıştır. Bununla birlikte bazı tarihçilerin eserlerine özel bir isim koydukları da görülmektedir.

Biz bu çalışmada iki büyük Osmanlı tarihçisi Âşık Paşazade ve Hoca Sadeddin Efendi'yi ve bunlar bağlamında ilk dönem Osmanlı kronikleri mukayese edilmiştir. Bu sayede alanda boş bırakılan bu iki tarihçinin özgün olan yanları ortaya konulacak ve eserlerine atıflar yapılarak konuyu nasıl işledikleri tespit edilecektir. Bunu yaparken öncelikle birincil kaynaklara başvurmakla birlikte bu konuda yazılmış bilimsel kitap ve makalelere de yer verilecektir. Bu makalede şu başlıklar kapsamında sorulara cevap aranmıştır: İlk dönem Osmanlı tarihçilerinden Aşık Paşazade ve Hoca Sadeddin Efendi eserlerini kaleme alırken hangi şartlardan etkilenmişlerdir? Devletle olan ilişkileri hangi boyuttadır? Resmi bir görev almalarının tarihlerini yazmaları hususunda nasıl bir etkileri olmuştur? Eserlerini yazarlarken ne kadar objektif bir dil kullanmışlardır? Hangi tarih yazarlarından etkilenmişler ve hangi yazarları etkilemişlerdir? Osmanlı tarih yazımına ne tür bir katkı sunmuşlardır? Günümüz tarih yazıcılığındaki payları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada elde edilen bulgular çerçevesinde tümevarım yöntemi kullanılmış ve Osmanlı tarihçiliğinin ilk örnekleri üzerinde fikir yürütülmüştür. Araştırdığımız tarihçilerin eserleri incelenmiştir. Zira tarihçilerin görgü şahidi olmadıkları ve kendilerinden önce yaşanmış olayları ele alma biçimleri araştırmacılara önemli bilgiler sunar.

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Bu araştırmada ele alınan tarihçilerin eserlerinin orijinallerine ulaşılmış ve bu suretle birinci elden kaynaklardan bilgiler derlenmiştir. Ayrıca ele aldığımız iki büyük Osmanlı tarihçisiyle ilgili yazılmış araştırma eserleri de elde edilerek günümüz tarihçilerinin meseleye bakış açısı irdelenmiştir. Bu araştırmada Osmanlı tarihçilerinin zaman içerisinde gerek dil ve muhteva gerekse de tarihi olayları ele alış şekillerinin benzeşen ve ayrılan yönleri üzerinde durulmuş ve bunun nedenleri hakkında bazı saptamalarda bulunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma yapılırken veri toplama yöntemi olarak grup çalışması yapılmayıp tek bir yazar tarafından mesele ele alınmıştır. Ancak bununla birlikte verilerin elde edinimi sürecinde konu ile ilgili kişilerden yardım istenmiştir. İnceleme konusuyla ilgili kitaplar ve makaleler genel olarak dijital ortamda bulunduğundan bu konuda fazla bir güçlük çekilmemiştir. Ayrıca il ve ilçe kütüphanelerinden de destek alınmış ve bu sayede araştırma vücuda getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken eserlerin orijinal nüshalarına atıflar yapılmış ve bu sayede okuyucuların asıl nüshayla bir nevi irtibat sağlamaları mümkün olmuştur. Ayrıca incelemenin analizi ele alınan soruların cevapları şeklinde gerçekleşmiş ve soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular diğer tarihçilerle mukayese edilmiş ve bu suretle bir sonuca varılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada ilk dönem Osmanlı tarihçilerinin kuruluş döneminden ancak bir asır sonra ortaya çıktıkları ve bunun en önemli nedenlerinden birinin devlet teşkilatının tam olarak yerleşmemesi olduğu saptanmıştır. Ayrıca devletin başkentinin ve tebaasının sürekli değiştiği ve yine yaşanan savaşlar sonucunda arşiv malzemesinin telef olduğu anlaşılmıştır. İlk dönem Osmanlı tarihçilerinden Aşık Paşazade'nin sade bir Türkçe ile eserini kaleme aldığı Hoca Sadeddin Efendinin ise Arapça ve Farsça şiirlerle karışık ağdalı bir dil kullandığı görülmüştür. Bunun sebebi ise Osmanlı Devleti'nin kuruluş yıllarında Türk tebaaya daha çok dayanması yükseliş devrinden ise bir dünya imparatorluğu olmaya başlaması sonucunda emperyal bir halka hükmetmesi olarak saptanmıştır. Tarihçilerin eserlerini kaleme alırken hangi sebeplerle bu işe giriştikleri ve gerek maddi konumlarının gerekse de yaşadıkları çevrenin bunda etkin bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Tartışma

İlk dönem kroniklerinden Âşık Paşazade'nin eseri sade bir Türkçeyle yazılmışken Hoca Sadeddin Efendi'nin eseri mücella nesir denilen süslü ve ağdalı bir dille kaleme alınmıştır. Buna birkaç örnek verirsek Aşık Paşazade Osman Gazi'nin Kulaca Hisar kalesini fethetmesi üzerine manzum olarak şöyle demektedir:

Gaza kim etdiler Allahu ekber

Didiler her nefes Allahu ekber

Salındı seyfi İslam kafir üzere

Uruldu nevbe-i Allahü ekber

Kılıçlar gölgesinde cennet-i Hak

Rasulden bu haber Allahü ekber

Bozuldu çanlar hem kilisalar

Makamı oldu dine Allahu ekber (Derviş Ahmed Aşıki, 2008, s. 43).

Yine Aşık Paşazade Yörgüç Paşa'nın Amasya ve Tokat civarında bulunan eşkıya liderini cezalandırmasını sade Türkçe ile şu şekilde anlatmaktadır:

Şarap içti bu Türkmen sarhoş oldu

Onda avratı olan boş oldu

Yedi içti döküldü yattı Türkmen

Kazaya uğradı her ki tuş oldu

Dediler Yörgüç'ün konukluğudur

Anın nimeti zehr-i mar şiş oldu (Derviş Ahmed Aşıki, 2008, s. 188).

Görüldüğü üzere Aşık Paşazade İslam dinine ait birkaç Arapça ibare ve yine az sayıda Farsça kelime dışında büyük ölçüde Türk diline ait sözcük kullanmıştır. Yine örneklerde olduğu gibi Türkçe'nin o zamanki halk söyleyişine özen göstermiştir. Hoca Sadeddin Efendi'nin kullandığı Türkçeden Osman oğullarının neslini ve menşeini anlattığı şu örneği verebiliriz:

> *Cengiz fitne engiz zuhurundan hudud-ı Ermeniye ve Ahlata intikal edüb asar-ı edrarı Tatar-ı bedtebar ol diyara dahi vusul bulıcak ber muktezayı fehva "fedagat aleyhimul arda bima rahubet" ezelli makamda ikamet mesatabı? nekbet ve müstelzimi haybet olması meşhur dide-i basiret olıcak ihtiyar-ı diyarı gurbet idüb kabile-i nebilenin serdarı Süleyman Şah bin Kaya Alp tayifesiyle bilad-ı Ruma intikal etdiler* (Hoca Sadeddin Efendi, 1279, s. 14).

Hoca Sadeddin Efendi'nin yer yer bazı ibareleri tamamen Farsça söylediği de olmaktadır. Mesela eserinde Osman Gazi'den bahsederken "beyan-ı unvanı in name-i hümayun ve garra-i in devlet ruz-ı efzun şir-i mearik ve meğazi sultan Osman Bey gazi" demektedir (Hoca Sadeddin Efendi, 1279, s. 15).

Her iki tarihçinin farklı bir dil kullanmasının sebebi olarak daha önceki döneme ait olan Âşık Paşazade'nin devrinde Osmanlı'nın daha çok Türk tebaadan oluşması ve özellikle Yavuz Sultan Selim devrinden sonra Arapça ve Farsça kelimelerin lisanda daha fazla bir yer tutması düşünülebilir. Zira medreselerin daha fazla yaygınlık kazandığı ve burada Arapça derslerin okutulduğu hatırlanırsa mesele daha fazla aydınlık kazanır. Ayrıca Âşık Paşazade'nin daha çok geniş halk kitlelerini Hoca Sadeddin'in daha çok yüksek zümreyi teşkil eden saray ve çevresini önemsediği unutulmamalıdır. Âşık Paşazade eserini yazarken Sadeddin Efendi'ye nazaran daha az nakilde bulunmuştur. Bu da muhtemelen hem Osmanlı kroniklerinin az olmasından hem de bu kaynaklara ulaşmaktaki zorluktan kaynaklanmıştır.

Âşıkpaşazade (Derviş Ahmed Âşıki)

Büyük dedesi Âşık Paşa'ya izafeten Âşık Paşazade ismini almıştır. Bazen kendisi ile de karıştırılan bu Âşık Paşa meşhur "Garibname" adlı eserin müellifi olup Karaman hükümdarı Muhlis Baba ile Şii isyancı Baba İlyas neslinden gelmektedir (Babinger, 1992, s. 39). Bu zat 1332 yılında vefat etmiştir. Âşık Paşazade ise büyük dedesi Âşık Paşa'dan çok sonra dünyaya geldiği için birlikte bulunma imkânları yoktur. Her ne kadar daha sonra dikkatsiz kişiler tarafından eseri büyük dedesi Âşık Paşa'ya izafe edilse de bu asla mümkün değildir. Asıl adı Ahmed'dir. Hayatı ile ilgili bilgiler oldukça az olup daha çok eserinden yola çıkılarak bir sonuca varılmaktadır. Eldeki bilgilere bakılarak XV. yüzyıl başlarında Mecitözü kazasının Elvan Çelebi köyünde dünyaya geldiği, burada tekke ve tarikat kültürü içerisinde yetiştiği anlaşılmaktadır (Özcan, 1991, s. 6). Kendisi devrin tanınmış kişileriyle de bir araya gelmiş, gençliğinden itibaren bilim ve siyasetle ilgilenmiştir. Ayrıca tarihe de büyük bir merakı vardır (Sever, 2022, s. 1).

Âşık Paşazade 1413 yılları civarında Geyve'de Yahşi Fakih'in evinde kaldığını ve onun "Menakıbname" adlı eserinden Yıldırım Bayezid (1389-1402) devrine kadarki bilgileri aktardığını belirtmektedir (Erbil, 2020, s. 1). Bu eser günümüze ulaşmadığından Aşık Paşazade'nin ilk dönem tarihi olayları o devirdeki olayların önemli bir kısmının görgü şahidi

olan bir kişi tarafından anlatması eserine ayrı bir değer katmaktadır. Fetret devrinin sonlarına gelindiği bu yıllarda Mehmed Çelebi (1413-1421) ile Musa Çelebi arasında taht mücadeleleri devam etmekte idi. Âşık Paşazade ise bu mücadelede Amasya'da bulunan Mehmed Çelebi'yi desteklemekteydi. Onunla birlikte Geyve'ye geldiğini Mehmed Çelebi'nin Rumeli'ye geçtiğini kendisinin ise Geyve'de Sultan Orhan'ın imamının oğlu Yahşi Fakih'in evinde kaldığını belirtir. Bu rivayetten yola çıkarak Âşık Paşa'nın o zamanlar 13 yaşında bir çocuk olması akla uzak görünmektedir. Bu sıralar 20 yaş civarında olması kuvvetle muhtemeldir (Derviş Ahmed Aşıki, 2008, s. 19-20). Ayrıca kendisinin bu kadar bilgiyi akılda tutması ve daha sonra kaydetmesi de makul değildir. Muhtemelen Yahşi Fakihten şifahi olduğu gibi kitabi olarak da yararlanmıştır. Ancak Yahşi Fakih'in Osmanlı tarihi günümüze gelmediğinden bu husus tam olarak aydınlatılamamıştır.

Kendisi II. Sultan Murad'ın saltanatının (1421-1451) ilk yıllarında meydana gelen Düzmece Mustafa isyanına değinmiş ve bu olayda bizzat görgü şahidi olduğunu yazmıştır. Takriben 1436 yılında hacca gitmiş ve oradan Üsküb'e dönmüştür. Bir akıncı gazisi olan İshak Bey'in Balkanlar'da yaptığı akınlara katıldığını ifade etmektedir. 1438 yılında II. Murad'ın Belgrad seferine iştirak ederek bu seferde Sultan Murad'ın ihsanına mazhar olduğunu kaydeder. 1449-50 yıllarında Konya'da Şeyh Sadreddin Konevi zaviyesinde kalan Âşık Paşazade burada Şah İsmail'in dedesi Erdebil şeyhi Cüneyd ile Sünni âlimi Abdüllatif Kudsi arasındaki dini tartışmalara şahit olduğunu zikreder. 1457 yılında Fatih Sultan Mehmed'in (1451-1481) şehzadelerinin sünnet düğününde bulunduğunu ve yine aynı yıl Fatih'le birlikte Ballubadra'ya yapılan sefere katıldığını yazar. Bu kendisinin iştirak ettiği son seferdir. İstanbul'un fethinden sonra yeni başkente yerleşir. Kendisine bir ev verilerek burada halkı irşatla vazifelendirilir. İstanbul'un en eski Türk mahallelerinden olan Haydar Mahallesinde dedesi adına bir cami inşa ettirir. Âşık Paşazade'nin "Bu ömür seksen altı olduğunda Bayezid Han Boğdan'a ağdığında" ifadesini kullanmasından ölümünün adı geçen seferin yapıldığı 1484 yılından sonra gerçekleştiği anlaşılmaktadır (Derviş Ahmed Aşıki, 2008, s. 20-24).

Osmanlı Devleti'nin ilk asrından günümüze kalan orijinal müstakil bir tarih eseri bulunmamaktadır (Emecen, 1999, s. 83). Bunda devlet teşkilatının tam olarak yerleşmemesi, tarih yazıcılığına gerekli önemin verilmemesi ve tarihi değer niteliğinde olan arşiv malzemesinin saklanmaması etkendir. Osmanlı tarihini ele alan günümüze ulaşan ilk eser XV. yüzyılın başlarına tarihlenen Ahmedi'nin İskendername adlı kitabıdır. Bu eser daha çok bir dünya tarihi niteliğinde olup, eserin sonuna Osmanlı tarihini anlatan manzum bir kısım eklenmiştir (Ayçiçeği, 2013, s. 134). Osmanlı tarihçiliğinin ciddi anlamda tetkik edildiği devir Fatih Sultan Mehmed (1432-1481) zamanı olup bu devirde Arapça ve Farsça eserlerin yanında Türkçe eserler de kaleme alınmıştır. Bunda devletin artık büyük ölçüde kurumlarının yerleşmesi ve tarih yazımına gereken önemin verilmesi başattır.

Kuruluş ve yükseliş devirlerinin büyük bir kısmına tanıklık eden Âşık Paşazade'nin eseri bu devirler için kaynak eser değerindedir. Eserinin yazılma sebebi olarak Âşık Paşazade şunları söylemektedir:

> *Fakir dahi kuşe-i feragatde teslim-i rıza künc-i fütade sabır hırkasın giyib oturmuşdum Kostantiniyye'de. Nagah bir cemaat al-i Osman'ın tevarihinden ve menakıbından zikr etdiler. Ben fakire dahi sual etdiler. Bilüb işütdüğümden bazı ahvalinden ve menakıblarından ihtisar edib kalem diline verdim. Kalem dahi safhayı sahrayı beyaz-ı kabre (kalbe) söyledi. Fakir dahi işitdim can kulağıyla. Gönlüm hayretde kaldı…* (Aşık Paşazade, 1332, s.1).

Âşık Paşazadenin eseri birincil kaynaklar içerisinde bütüncül bir şekilde Osmanlı tarihini ele

alan ilk Türkçe eser niteliğindedir (Dülger, 2011, s. 1656). Şükrullah, Enveri ve Ahmedi gibi tarihçiler eserlerini daha çok bir dünya tarihi ve Osmanlı tarihini de bu tarihin bir parçası olarak ele almışlarsa da Âşık Paşazade eserini tamamen Osmanlı'ya ayırmıştır (Oğuz, 2013, s. X). Ancak bununla birlikte uzun yıllar pek rağbet görmemiştir. Mesela Âşık Pazade'nin eserini Gelibolulu Mustafa Âli "Künhü'l-Ahbar" adlı eserinde dedesi Âşık Paşa'ya izafe etmiş ve eserin basit bir Türkçe ile yazıldığını ve herkesin bu eseri kolaylıkla okuyup anlayabileceğini söylemekle yetinmiştir. XVII. yüzyılın meşhur Osmanlı tarihçilerinden Kâtip Çelebi ise Âşık Paşazade'nin eserinin eski ve ehemmiyetsiz Türkçe eserlerden biri olduğunu belirterek Şeyh Yahşi Fakih bin İlyas'ın kitabından alındığını kaydetmektedir (Köprülü, 1997, 707). Bununla birlikte Âşık Paşazade tarihi son dönem Osmanlı tarihçilerinin önemle üzerinde durduğu bir eserdir. Bu tarihçiler içinde Franz Babinger başta gelmektedir (Güldoğan, 2021, s. 54).

Eserinin orijinal bir ismi olmamakla beraber diğer anonim Osmanlı eserlerine denildiği gibi buna da "Tevarih-i Ali Osman" (Osman oğullarının tarihi) adı verilmiştir. Birçok nüshası yurt dışında bulunan eserinin dört neşri yapılmıştır. İlk neşrini Osmanlı'nın son devirlerinde H. 4 Zilkade 1332 (24 Eylül 1914) tarihinde Müze-i Hümayun hafız-ı kütüb muavini Âli Bey yapmıştır. Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından basılan bu neşirde eser 1502 yılına kadar gelir. Âli Bey, Âşık Paşazade'nin eserini mütalaa ederken şunları söylemektedir:

> *Müverrih derun-ı eserde cabeca yazmış olduğu nazımların bazılarında menakıb yazdım demekde olub gerek mukaddemede gerekse metni eserinde tarihinin namından bahsetmemektedir. Âli Künh'ü-l ahbarında bu eserden bahsetdikce Âşık Paşa tarihi diyerek kayd eylemekdedir. Müze-i hümayun kütübhanesinde bulunub 478 numarasıyla mukayyed olan ve işbu tabda esas ittihaz edilen nüshanın üçüncü sahifesi balasında sürhle Tevarih-i Âl-i Osman cümlesi muharrer ve Vatikan nüshasının ilk sahifesi zahrında Kitab-ı Tevarihi Âli Osman Âşık Paşazade kuddise sırrahu ve ilk sahifesi ser levhası makamında ise Kitab-ı Menakıb-ı Tarih-i Âli Osman Âşık Paşa ibaresi görülmektedir. Katib Çelebi Keşfu'-z Zünununda kitabın namını Tarihi Al-i Osman diyerek zabt etmekde ve Hammer de tarihinde Tarih-i Âşık Paşazade suretinde kaydetmektedir* (Âşık Paşazade, 1332, s. ye).

İstanbul'da bulunmayıp, bilahare parayla satın alındığı anlaşılan bu eser hakkında Âli Bey şu malumatı vermektedir:

> *Dersaadetde kain umumi kütübhanelerin hiçbirinde tesadüf olunamayan bu eserin bir nüshası 1328 sene-i maliyesi evahirinde Müze-i hümayun kütübhanesi içün mübayaa edilmiş idi. İşbu nüsha 395 sahifeden ve beher sahife on üç satırdan ibaret olub… yazısı bozuk eski bir hattı nesih olub bilcümle kelimat harekelidir. Bab ve nazım kelimeleriyle bazı esami sürh ile yazılmışdır. Sahifelerin bazılarında rutubet lekeleri görülür. Tarih-i tahririyle müstensihi mukayyed değildir* (Âşık Paşazade, 1332, s. yeh).

İkinci neşri ise Friedrich Giese tarafından 1929 yılında Leipzig'de yapılmıştır. Bu eser 1492 yılına kadar gelmektedir. Giese'nin eseri karşılaştırmalı bir metindir. Burada yazar eserin 11 tam 3 yarım nüshası olduğunu belirtir. Üçüncü neşir ise Cumhuriyet devri Osmanlı tarihçilerinden Nihal Atsız tarafından yapılmıştır. Bu da Giese ile Âli Bey'in neşrine istinad etmektedir. Eserin 161 bölümünü ve Âli Bey'in neşrinde bulunan fasıl adlı son kısmı ihtiva eder. Son olarak Âşık Paşazade'nin bu eseri Kemal Yavuz ve Yekta Saraç tarafından hazırlanmış ve Osmanoğulları'nın Tarihi olarak neşredilmiştir. Bu çalışmada asıl nüsha korunmuş ve ayrıca daha sonra bu nüsha sadeleştirilmiştir. Hazırlanan bu eser Süleymaniye Kütüphanesi yazma bağışlar 4954 numarada kayıtlı olan nüsha ile Arkeoloji Müzesi kütüphanesinde 1504 numarada bulunan nüshalara dayanmaktadır (Derviş Ahmed Âşıki, 2008, s.28).

Eser daha kaleme alındığı senelerde büyük Osmanlı müverrihlerinden Neşri'nin "Cihannüma" adlı eserine kaynak olmuşsa da daha sonraki Osmanlı tarihçileri Neşri'nin eserini kendilerine esas kabul etmişlerdir. Âşık Paşazade'nin eseri ilim çevrelerince kapsamlı olarak ilk defa Hammer tarafından kullanılmıştır. Muhteviyat yönünden klasik Tevarih-i Al-i Osmanlardan fazla bir farkı olmayan bu eser sade bir Türkçe ile yazılmış ve devrinin orta tabaka insanları ile askeri erkânı arasında okuna gelen bir halk destanı şeklinde kaleme alınmıştır. Eserin bazı bölümlerinde soru-cevap şeklinde bir tarz bulunmakta olup bu şekilde tarihi hadiselerin açıklaması verilmiştir (Âşık Paşazade, 1332, s. 240). Yazar, Osmanlı padişahlarından mücahid gazi gibi söz etmiş ve devletin kurulmasında abdalanı rum, gaziyanı rum, bacıyanı rum ve ahiyanı rum gibi zümrelerin büyük ehemmiyeti olduğunu vurgulamıştır (Özcan, 1991, s. 7). Burada sözünü ettiği kişiler devletin tesisinde rol alan gazi, derviş ve esnaf zümreleri ile bunlara yardım eden kadınlardır (Akgündüz, 2000, s. 35-36).

Hoca Sa'deddin Efendi

Büyük Osmanlı tarihçisi ve devlet adamı olan Sadedin Efendi aslen Fars kökenli olup İsfahanlı bir aileye mensuptur. Büyük babası Hafız Mehmed önceleri Safevi hükümdarı Şah İsmail'e bağlı iken Çaldıran zaferinden sonra I. Selim (1512-1520) tarafından diğer İranlı alim ve sanatkârlarla beraber İstanbul'a getirilmiştir. Dedesi Hafız Mehmed 'Hafızı mahsus-ı sultani' unvanıyla ödüllendirilmiş ve Yavuz'la birlikte bizzat Mısır seferine katılmıştır. (Turan, 1998, s. 196). Sadeddin Efendi'nin babası olan Hasan Can Çelebi ise Yavuz Sultan Selim'in en yakın nedimi olma mertebesine yükselmiş ve sultanın vefatı anında yanında hazır bulunmuştur (Karataş, 2019, s. 95). Sadeddin Efendi ise H. 943 (1536) yılında İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Babası ve dedesinin saraya yakınlığı sebebiyle kendisi de bu çevrede yetişmiş ve tahsilini bu şekilde tamamlamıştır. Her ne kadar Hasan Can'ın ne zaman vefat ettiği tam olarak bilinmese de uzun yıllar yaşadığı ve oğlu Sadeddin'i himaye ettiği anlaşılmaktadır.[16] Zaten daha sonra Sadeddin Efendi bizzat babasından duyduğu I. Selimle ilgili olan rivayetleri "Selimname" adlı eserinde derlemiştir. Kendisi Yavuz devrine yetişemediği için bu rivayetler tabi olarak babası tarafından aktarılmıştır (Babinger, 1992, s. 137). Ancak tarih hususunda kendisine asıl şöhreti kazandıracak eser bu değil daha sonra izah edeceğimiz üzere "Tacü't-Tevarih"dir.

Sadedin Efendi sahn müderrisi Karamani Mehmed Paşa ve meşhur Osmanlı Şeyhülislamı Ebussuud Efendi gibi önemli şahsiyetlerden ders alarak yetişmiştir. 1556 senesinde Murad Paşa medresesi müderrisliğine tayin edilmiştir. 1564 senesinde ise Yıldırım Bayezid medresesine tayin kılınmıştır. Daha sonra ilk önce sultani medresesi rütbesini daha sonra sahn müderrisliği payesini kazanmıştır. 1573 yılında ise Şehzade Murad'a hoca tayin edilerek Manisa sancağına gönderilmiştir.[17] Bu hadise hayatının mühim bir devresini teşkil eder. Zira bu olaydan sonra hoca, hoca efendi lakabıyla zikredilir olmuş ve kendisine devletin ikbal

16 "*Katib Çelebi takriri vecihle dokuz yüz kırk üç tarihinde belde-i Kostantiniyyede encümen arayı vücud ve pertev endazı alem şuhud olub tac rübayı padişahan-ı heft iklim sultan Selim-i kadim hazretlerinin nedimi has bahirül ihtisasları olan validi macidleri Hasan Can'ın ziri cenahı himayesinde tahsili ilm u maarif ve iktisabı zarayif ve letayif ederek neşvu nema bulub…*" (Hoca Sadeddin Efendi, 1279, s. mukaddime kısmı).

17 "*Ol asırda sadrul efazıl mürebbil kavabil sahn müderrisi Karamani Mehmed Efendi ve anlar emsali mevali hidmetlerinde iştigal… üstadül ulemaul alam şeyhülislam Ebussuud elimadi Efendi asitanesine ittisal eyleyüb beynel akran vel emsal mümtaz ve miyanei şüreka ve etrabda serfiraz olmağla… Seksen bir muharreminde liva-i mağnisada ilim efrazı emaret olan şehzade murad-ı salis hazretlerine muallim tayin olunub…*" (Hoca Sadeddin Efendi, 1279, s. mukaddime kısmı).

kapıları açılmıştır. Bu durum sekiz ay sonra Sultan II. Selim'in (1566-1574) vefatı üzerine tahta geçen III. Murad'ın (1574-1595) hocası olma vasfıyla daha da perçinlenmiş ve kendisine "Hâce-i Sultani" rütbesi verilmiştir.[18] Sultan III. Murad zamanında devlet erkânı arasında bir hayli temayüz ederek birçok devlet işini kendisi idare etmiş ve birçok makama ulaşmıştır. Siyasette etkin bir rol oynadığı için birçok seveni olduğu gibi muhalifleri de olmuştur. Mesela meşhur Sokullu Mehmed Paşa bu zümredendir. O sıralar Avrupa'da İspanya ve İngiltere arasındaki savaşta Sadeddin Efendi İngiltere tarafını tutarak bunlara bir takım imtiyazlar vermiştir (Turan, 1998, s. 196-197).

Sultan III. Murad'ın vefatından sonra da Sadeddin Efendi'nin saraydaki mevkiini muhafaza ettiği görülmektedir. Her ne kadar III. Mehmed'in (1595-1603) validesi Safiye Sultan'la bir ara bozuşsa da yine de yeni sultanın da gözüne girmeği başarmıştır. Hatta bu dönemde açılan Haçova seferine katılmak hususunda III. Mehmed'i ikna etmiş ve onunla birlikte bu sefere iştirak etmiştir. Bu sefere Osmanlı kaynaklarında "Eğri seferi" de denmektedir. Kendisi bu hususa "gazaya terki mal ve terki evlad eyledik" diyerek nazım yazmıştır (Mehmed Süreyya, 1996, s. 19). Savaşın kötü giden seyrini padişaha ve devlet erkânına verdiği moral sayesinde Osmanlı lehine çevirmesini bilmiş ve Haçova Savaşı zaferle neticelenmiştir (Karataş, 2019, s. 95). Her ne kadar bir ara vazifesinden azledilmişse de daha sonra yeniden yıldızı parlamış ve şeyhülislamlık makamıyla taltif edilmiştir. 1598 yılında hâce-i sultani payesi baki kalmakla birlikte meşihat makamını da ihraz etmiş ve her iki makamı da bir anda idare ettiği için kendisine "Camiu'r-riyaseteyn" unvanı verilmiştir (Karataş, 1998, 197). Bundan takriben bir buçuk sene sonra mevlid okumak için gittiği Ayasofya Camii'nde vefat etmiş, cenazesi Fatih Camii'nde kıldırılmış ve buradan Eyüb'e getirilerek Yahya Efendi tekkesinin avlusuna defnedilmiştir.[19] "Nagehan göçtü Hoca Sadeddin" mısraıyla vefatına tarih düşürülmüştür. Tam olarak vefat yılı H. 12 Rebiulevvel M. 2 Ekim 1599 senesidir. Âlim ve fazıl bir zat olan Sadeddin Efendi elsine-i selase tabir edilen Arapça, Farsça ve Türkçede mahir bir şahsiyetti. Ayrıca şair ve müsteşar idi. Evladından Mehmed ve Esad Efendiler şeyhülislam, Abdülaziz ve Salih efendiler ise kadıasker olmuşlardır. Torunlarından da benzer mevkilere gelenler bulunmaktadır (Mehmed Süreyya, 1996, s. 19). Ayrıca İstanbul'da meşhur astronomi mütehassısı Takiyyüdin'e bir rasathane kurmasını o teşvik etmiş ve ediplerden şehnameci Lokman ve Kınalızade Hasan Çelebi gibi şahsiyetleri de himaye etmiştir (Akgündüz, 2000, s. 170). Öyle ki Seyyid Lokman Mücmelü't-tumar adlı tarih kitabını evvela Hoca Sadeddin

18 *"Manisa'dan haber gelüb şehzade-i cüvan bahtun yani sultan Murad hanın hâceleri ahirete intikal etdikleri ilam olunmağın yeri sahn mevalisinden fayikul akran ve saadet karin Hasan Can zade Mevlana Sadeddin Efendiye virilüb ve saadetlü padişahı zılllullah bizzat huzurı hümayunlarına çağırdub enva-ı riayetle revane kılınub her vechle mahalline vaki oldı… Hace-i alişan Mevlana Sadeddin-i saadet karin Efendiye kanun-ı münif üzere ulufelik ve arpalık ve himme levazım-ı mühimme ve salyane bilcümle tayin olunmışdı."* (Seyyid Lokman, 2022, s. 331 ve 336).

19 *"Engürüs seferine azimet etdikde hem rikab olub gerek Eğri kalası feth u teshirlerinde ve gerek Kereçe muharebesinde tabur-ı ada tedmirinde tedbirleri takdire muvafık olmağla… bin altı şabanında şeyhülislam Bostanzade Mehmed Efendi hıramanı bostan sarayı cinan oldukda yerlerine şeref alayı mesned valayı fetva oldular… Her Cuma günleri camii Ayasofya'da varid olan esileye elsine-i selasede manzum ve mensur bila telasum ve fütur cevabı basavab verib ihrazı sevab iderler idi. Bin sekiz rebiul evvelinin on ikinci yevmul hamisinde… nadiyi ecelül acel deyub füceten mahfel-i kudse irtihale istical eylediler. Cenazeleri ferdası yevmul cumada mehbiti envar olan camii sultan Mehmede ihzar… Kasaba-i Ebi Eyyub Ensari radı anhul baride idad eyledikleri darul kurra haziresinde mütevari-i haki ıtırnak oldu…"* (Hoca Sadeddin Efendi, 1279, s. mukaddime kısmı).

Efendi'ye göstermiş ve onun beğenisi ve talebi üzerine kendisine bir nüshasını armağan etmiştir.[20] Hoca Sadeddin Efendi'nin Eyüp Camiinde bir kütüphane ve darü'l-kurra, Beşiktaş'ta bir hamam ve fırın yaptırmış olduğu zikredilmektedir (Turan, 1998, s. 198).

Eserleri arasında en önde geleni "Tacü't-Tevarih"dir. Ancak bu telif eserinden başka birçok tercümeleri de mevcuttur. Bunlar arasında Kuşeyri'nin risalesi, Şattafuni'nin "Behcetü'l-Esrarı" ve Molla Muslihuddin Lari'nin "Miratu'-l Edvar ve Mirkatu'l-Ahbar"ını zikredebiliriz. Bunların ilk ikisi Arapça olup sonuncusu Farsçadır. Farsça olan eser bir dünya tarihi mahiyetinde olup II. Selim'e sunulmuştur. Sokullu Mehmed Paşa'nın talebi üzerine Hoca Sadeddin Efendi tarafından genişletilerek Türkçeye kazandırılmıştır (Birbiçer, 2014, s. 15). Bundan başka meşhur sufi Abdülkadiri Geylani'nin menkıbelerini ihtiva eden Arapça bir eseri de evladıyla beraber altı ay gibi kısa bir sürede Türkçeye tercüme etmiştir. Ayrıca mahir bir hattat olan Sadeddin Efendi sülüs, nesih ve talikte mümtaz idi (Turan, 1997, s. 30).

Tacü't-Tevarih adlı eseri Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan Yavuz Sultan Selim devrinin sonuna kadar olan olayları inceler. Çok süslü ve ağdalı bir lisanı olan bu eser daha evvelki tarihlerden de alıntılar içermektedir. Oğlu Mehmed bu esere daha sonra bir zeyil yazmak istese de bunu gerçekleştirememiş ancak Mustafa Safi adlı bir tarihçi bu esere bir ek yazmaya muvaffak olmuştur (Babinger, 1992, s. 138-139). Tarihlere taç olması için kaleme aldığını belirttiği eserini Sultan III. Murad'a (1574-1595) takdim etmiştir. Eserinde bu konuda şunları söylemektedir:

> *Ol sali hüceste falde ki padişahı alem oldu gül gibi sultan Murad anın tarihinden muhbir der serir izz-u namus üzere cülus-ı saadet menusları vuku ve asarı birr u ihsanları afaka şüyu buldu. Birgün pişgahı seriri alalarında ecdadı dad itiyadlarının bazı menakıb cümleleri incirar-ı kelamla zikr olunub bazı siyeri marziye ve hikayatı maziyelerinden sem-i hümayunlarına ermek takribi ile bu hakirin cem etdiği tevarih malum-ı şerifleri olub andan bir nüsha hizane-i amirede olmak babında fermanı lazımul izanları sadır olmağın imtisalen liemrihil ali bu nüsha ki nasihi nüsahı tevarihi selef ve ismi samileriyle ünvanı şerefdir ve bu teşerrüfle tacüttevarih ile müsemma olmağa sezavardır…*(Hoca Sadeddin Efendi, 1279, s. 11-12).

Tarihinde meseleleri genel olarak tarafsız bir gözle kaleme almıştır. Tarihini yazarken Osmanlı harici kaynaklardan da yararlanmıştır. Ancak bazı durumlarda diğer yazarlardan birçok alıntı yapmış bu ise eserini kısmen de olsa orijinal olmaktan çıkarmıştır. Kendinden önceki tarih yazarlarını birçok yönden tenkit etmiştir. Osmanlı tarihine dair yazılan eserlerin çoğunun Farsça olduğu ve halkın bunlardan istifade edemediğini bildirmiştir. Ayrıca tarihçilerin çoğu yerde kısa bilgi verdikleri ve bu tarihlerden ekseriyetinin II. Bayezid devrini geçmediğini belirtmiştir. Bundan başka Yavuz ve Kanuni devirlerinin ise düz yazı ve şiir ile örtüldüğünü ve bunların bir bütün olarak bir araya getirilmediğini söylemiştir. Bu tarihlerin kronolojik yönden birçok yanlış içerdiğini ve yapılan tarihi yorumların çok sathi olduğunu belirtmiştir. Lari'nin "Miratü'l-Edvar" adlı eserinin birçok hatayla dolu olduğunu ve bütün bu eksiklik ve yanlışların ortadan kalkması için Tacü't-Tevarih'i yazmaya koyulduğunu söylemiştir.[21] Halk

---

20 *"Hazreti ferdi kamil ve hüdavendi bi misl hâce-i cihan ve mahdum-ı alemiyan vahdi-i dem ü ferid-, zamane sadüddin ser efazıl-ı devran hıdivi ehl-i zaman hazretlerinün nazarı şeriflerine müteallık olmağla…"* (Seyyid Lokman, 2022, s. 27, 34 ve 98).

21 *Nakılanı ahbar ve raviyanı asar şöyle işar etmişlerdir ki ali Selçukdan Maveraünnehirden İran zemine intikal etdiklerinde bilelerince olan kabayili Türkden silsile-i Osmaniyanın cedd-i alası olan Kayı Han kabilesi ki hududı şahicandan Mahan şehrinde mütemekkin idiler… Bazı ashabı tevarih bu nesebi ali hasebi Nuh aleyhisselam oğlu Yafese bu uslub üzere mensub etmişlerdir ki zikr olunur… Eğerçi mefahir ve measiri ali zafer meali Osmani ve*

arasında Hoca Tarihi olarak da bilinen bu eseri Kuruluş ve Yükseliş devri tarihlerinin en önemlilerinden birini oluşturur. Öyle ki yazdığı kitap Osmanlı tarihçilerinden Mustafa Selaniki ve Naima'ya kaynak teşkil etmiştir (Hoca Sadeddin Efendi, 1979, s. IX-XI).

Tacü't-Tevarih adlı eserini yazmak için birçok Osmanlı tarihçisinin eserlerini incelediğini ve bunlardan en çok İdrisi Bitlisi'nin "Heşt Behişt" adlı eserini beğendiğini söylemiştir. Eserinde ser levha olarak Farsça beyitlere yer vermesi bunu doğrular niteliktedir (Gümüş, 2008, s. 11). Neşri ve Şükrullah gibi kendinden önceki Osmanlı tarihçilerinin hayat hikâyelerinden bahsetmiştir (Türköz, 2020, s. 29 ve 61). Ayrıca ilk Osmanlı müverrihlerinden Âşık Paşazade, Ahmedi ve Hadidi'den de istifade etmiştir. Timur devrini İbni Hacer'den, Yavuz ve Kanuni devirlerini ise İbni Kemal'den faydalanarak yazmıştır. Hoca Sadeddin Efendi'nin eserlerinde İbn-i Kemal'in önemli ölçüde tesiri görülmektedir (Saygan, 2020, s. 160). Ayrıca bu devrin görgü şahitleri olan dedesi ve babasından duyduklarını da eserine eklemiştir. Eserin devrin âlim ve şeyhülislamlarını anlatan teracim-i ahval kısmını ise Taşköprülüzade'nin 'Şakayıkı Numaniye' adlı eserinden yararlanarak yazmıştır. Hoca Sadeddin Efendi her ne kadar kendisinden önceki Osmanlı tarihçilerini dil ve muhteva yönünden eleştirse de kendisi de benzer hatalar göstermiştir. Meşhur eseri oldukça muğlak olup Arapça ve Farsça kelimelerin çokluğundan müsteşrikler tarafından eseri Türkçe ve Farsça kelimeler ile karışık Arapça olarak değerlendirilmiştir. Bununla beraber üslubu gösterişli, seci ve kafiyeleri ise incedir. Eserinde birçok şiiri bulunduğu gibi bazı olayları da manzum olarak anlatma yoluna gitmiştir. Eserine daha ilk yazıldığı zamanlardan beri ekler yazılmaya başlanmış ve istinsah edilerek çoğaltılmıştır. Daha XVII. asırdan itibaren Avrupa'da eseri ilgi uyandırmış ve tamamı İtalyan, Alman ve Fransız dillerine tercüme edilmiştir. Bazı kısımları ise İngilizce, Rusça ve Macarcaya çevrilmiştir. Bizde ise ilk olarak Maarif nazırı Nevres Paşa tarafından 1863 yılında ve iki cilt olarak İstanbul'da tab edilmiştir. Bu baskıya ayrıca Hoca Sadeddin'in hayatı ile ilgili bir giriş ile bazı dipnotlar da eklenmiştir.[22] Tacü't-tevarih'in ilk kısmı Osmanlı'nın kuruluşundan I. Bayezid'in vefatına kadar ki yılları (1299-1403), ikinci kısmı Fetret döneminden İstanbul'un fethine kadar ki tarihleri ele alır. (1403-1453) Üçüncü bölümünde ise Fatih ve oğlu II. Bayezid zamanlarını (1453-1512) dördüncü bölümünde ise I. Selim dönemini anlatır. (1512-1520) beşinci cilt ise hatime yani biyografi kısmını oluşturur. Burada Hoca Sadeddin Efendi'nin Sünni olan tarikat ve sufilere öncelik verdiği ve onları geniş bir şekilde anlattığı görülürken ehl-i sünnet harici tarikat ve mutasavvıflarından kısaca bahsettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca heterodoks tarikatların görüşleri üstü kapalı bir tarzda zikredilmektedir (Hoca Sadeddin Efendi, 1979, s. VII-VIII ve XI-XII). Bu da muhtemelen Osmanlı'nın özellikle Yavuz devrinden

feyzi yezdani birle afakda işrak idüb hilali defatir ve suturda mestur ve mufassal ve meşruh ve müsecceldir. Ama ekseri farisi olub herkes ol meydanın Farisi ve ol lisanın mümarisi olmadığı cihetden leali maani esdaf elfazından istihrac ve metalibi nazırin mukaddematından istintac olmaz. Hususa bazısı inşa perdazlığıyla mağlubı ıtnab ve eşiayi fehavisi verayı hicab iğlak ve sehabı ishab olmağın makamı tavili zeyline ebnayı zaman meyl etmezler… Mevlana Muslihuddin Lari haffehu lütfu rabbenal bari bir tarihi celilül itibar telif ve ismi samiyi sultan behişti mead ile teşrif idüb…Ama mezidi ihlal ve fartı icmali ile mühimmatı hizi ihmal yetürmüş çün ol selatini pesendide ayinin tefasili kısas ve gazavatı azimelerinden gafil ve tahriri tasviri menakıb cümlelerini ihataya gayri kafil olub… (Hoca Sadeddin Efendi, 1279, s. 8-10 ve 13-14).

22 "*Saye-i maarif vaye-i hazreti mülukanede maarifi umumiye nazırı Nevres Paşa hazretlerinin nezaretinde işbu Tacüt Tevarih nam kitabı belagat unvanın cildi evveli tabhane-i amirede tab ve temsil olunmuşdur. Sene 1279. İki cilde taksim olunan Tacüt tevarihin cildi sanisi dahi sayei maalivayei hazreti padişahide tabhane-i amirede tab ve temsil olunmuşdur. Fi 15 C. Sene 1280.*" (Hoca Sadeddin Efendi, 1279-1280, c. 1, s. 582 ve c. 2, s. 600).

sonra Sünni bir siyaseti öncelemesinden kaynaklanmaktadır.

Bunlardan başka Hoca Sadeddin Efendi'nin Uşi'nin Maturidi akaidine dair el-Emali tercümesi ile Yavuz Sultan Selim devrini anlatan "Selimname" si ve Kırım Hanı Giray'ın kendisine gönderdiği mektuplarını içeren "Mekatib-i sultani" adlı bir mecmuası bulunmaktadır. Ayrıca meşhur Osmanlı vakanüvisi Naima da eserinde Hoca Sadeddin Efendi'nin bir mektubunu neşretmiştir (Turan, 1998, s. 198).

Sonuç

Osmanlı Devleti'nin iki önemli tarih yazıcısı olan Âşık Paşazade ve Hoca Sadeddin Efendi Osmanlı'nın kuruluş ve yükseliş devirlerini ele almıştır. Bunları yaparlarken doğal olarak bulundukları zaman ve zeminden etkilenmişlerdir. Anlattıkları devirlerin bir kısmını başka tarihçilerden nakletmişlerdir. Aktarım yaptıkları tarihçilerin eserlerinin hepsi günümüze gelmediği için verdikleri bilgiler Osmanlı tarihçiliği için büyük önem taşımaktadır. Ele aldığımız her iki tarihçinin toplumun önde gelen kesiminden olup saraya yakın bulunmaları dikkat çekmektedir. Ayrıca her iki müverrih bizzat padişahla birlikte sefere katılmışlardır. Bununla birlikte tarihlerini yazarlarken farklı birçok bilgiye yer vermişler ve bu sayede klasik resmi tarihçi olmaktan öteye geçmişlerdir.

Her iki eser de gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında ilgiyle karşılanmıştır. Her ne kadar Âşık Paşazade ilk dönem eserlerinde önemli bir etki oluşturmasa da Osmanlı'nın son yıllarında ve Cumhuriyet döneminde gerekli ilgiyi görmüştür. Ayrıca birçok yabancı tarihçiye de kaynak olmuştur. Hoca Sadeddin Efendi'nin eseri ise ilk zamanlardan itibaren gerekli alakayı görmüş ve bu ilerleyen zamanlarda devam etmiştir. Özellikle Tacü't-Tevarih adlı eseri birçok dünya diline çevrilmiştir. Az sayıda olan ilk dönem Osmanlı kronikleri arasında sayılan eser günümüzde de kaynak eser olma hüviyetini korumaktadır.

İki büyük Osmanlı tarihçisinin başta hayatları ve başta gelen iki ana eserini inceledikten sonra araştırmacılara tavsiyemiz Osmanlı tarihi konusunda ileri derecede Osmanlı lisanını öğrenmeleri ve eserlerin orijinal diline erişerek bunlardan çıkarım yapmalarıdır. Özellikle Hoca Sadeddin Efendi örneğinde görüldüğü gibi Osmanlı dilinin ana bileşenlerinden ikisi olarak kabul edilen Arapça ve Farsçayı da öğrenmeleri ve bu konuda kendilerini yetiştirmelerini öneriyoruz. Çünkü Aşık Paşazade ve Hoca Sadeddin Efendi'nin günümüz diline yapılmış olan tercümelerinde birçok sıkıntı bulunmakta ve bu çeviriler asıl metnin yerini tutmamaktadır. Ele aldığımız konudaki bir diğer önerimiz ise Osmanlı tarih yazımı konusunda Türkçe ve yabancı dildeki araştırma eserlerini gözden geçirmeleri ve literatürü takip etmeleridir. Bu durum da araştırmacıların çok yönlü düşünmelerini sağlayacak ve onlara akademik hayatlarında rehber olacaktır. Ayrıca bu iki Osmanlı tarihçisi dışında eser vermiş diğer tarihçilerinin de tarih yazımları incelenmeli ve bir mukayese yapılarak alana katkı sağlanmalıdır.

Kaynakça

Akgündüz, A. (2000). *Bilinmeyen Osmanlı*. İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı.

Âşık Paşazade (1332). *Tevarih-i âli Osman Âşık Paşazade tarihi* (haz. Âli Bey). İstanbul: Matbaa-i Amire.

Ayçiçeği, B. (2013). Ahmedî (815/1412-13) ile Behiştî (917/1511-12?)'nin İskender-nâme'lerinin

şekil ve muhteva bakımından karşılaştırılması. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 10, 129-204.

Babinger, F. (1992). *Osmanlı tarih yazarları ve eserleri* (çev. C. Üçok). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Birbiçer, A. (2014). *Osmanlı tarihlerinde Selçuklularla ilgili bilgiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çimen, C. (2006). *Anonim tevârîh-i âl-i Osmân (kuruluştan 892/1487'ye kadar)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Derviş Ahmed Âşıki (2008). *Âşık Paşazade tarihi* (haz. C. Çiftçi). İstanbul: Mostar Yayınları.

Dülger, E. (2011). *Âşık Paşazâde'nin tevârih-i âl-i Osmân adlı eserine göre Türklerde yer adı verme geleneği*. Turkish Studies, 6/3, 1653-1662.

Emecen F. M. (1999), Osmanlı kronikleri ve biyografi, *İslam Araştırmaları Dergisi*, 3, 83-90.

Erbil, K. (2020). *Osmanlı kroniklerinde kullanılan Kur'an ayetleri ve tarihçiliğimizdeki yeri (16. ve 17. yüzyıl)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Güldoğan, S. (2021). *Franz Babinger'in (1891-1967) Osmanlı tarihçiliğine özgün katkıları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gümüş, E. (2008). *16. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde meydana gelen muhalif nitelikli hareketlerin Osmanlı tarih yazarları ve eserlerine yansıması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hoca Sadeddin Efendi (1279-1280). *Tacü't-tevarih* (c. 1 ve 2). İstanbul: Tabhane-i Amire.

Hoca Sadeddin Efendi (1979). Tacü't-tevarih. (haz. İsmet Parmaksızoğlu). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ilgaz, S. (2019). Osmanlı Devleti'nde tarih yazıcılığı ve Osmanlı tarih yazarlarının gözüyle Hristiyan âlemi. *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi*, 6/14, 275-286.

İbn-i Kemâl (1991). *Tevârih-i âl-i Osmân*. (haz. Şerafettin Turan). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Karataş, H. (2019). *Şecere kavramı ve Osmanlı tarihi araştırmalarındaki yeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacı Bayramı Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Köprülü, M. F. (1997). Âşık Paşa-Zade. *İslam Ansiklopedisi* (c. 1, s. 706-709). Eskişehir: M.E.B. Devlet Kitapları.

Mehmed Süreyya (1996). *Sicilli Osmani yahud tezkire-i meşahir-i Osmaniye* (c. 3) İstanbul: Sebil

Yayınevi.

Oğuz, H. (2013). *Arkeoloji müzesi kütüphanesi 376 numarada kayıtlı anonim tevârîh-i âl-i Osmân (H.616-929/M.1219-1519) inceleme-metin*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Özcan, A. (1991). Âşıkpaşazade. *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (c. 4, s. 6-7). İstanbul.

Saygan, Ç. (2020). *Kemâlpâşâzâde'nin tevârîh-i âl-i Osmân adlı eserinin VI. defterinin transkripsiyonu.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Sever, H. (2022). *Osmanlı tarih yazımında ilk dönem fetihleri ve gayrimüslimlerle ilişkiler (1299-1481)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.

Seyyid Lokman. (2022). *Zübdetü't-tevarih*. (haz: İbrahim Pazan). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Solak-zade Mehmed Hemdemi Çelebi. (1989). *Solak-zade tarihi*. (haz. Vahid Çabuk). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Turan, Ş. (1998). Hoca Sadeddin Efendi. *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (c. 18, s. 196-198). İstanbul.

Turan, Ş. (1997). Sa'd-ed-din. *İslam Ansiklopedisi* (c. 10, s. 27-32). Eskişehir: M.E.B. Devlet Kitapları.

Türköz, E. 15. (2020). *15. yüzyıl Osmanlı tarihlerinde halk edebiyatı unsurları ve eğitsel iletiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kültürel Mirasın Tanıtımına ve Korunmasına Yönelik Farkındalığa Odaklı Sayısallaştırma Süreci Eğitimlerinin Etkisinin İncelenmesi: KÜMSA Örneği

Mustafa AYDIN

Doçent Doktor, İstanbul Topkapı Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-7640-7470

Ali Efe İRALI

Doktor Öğretim Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-5332-1367

Neslihan UÇAR KARTOĞLU

Doktor, ORCID: 0000-0001-5604-8044

Pınar ÜNER YILMAZ

Doktor, ORCID: 0000-0002-0719-0877

Nezihe ATILGAN

Anadolu Eğitim ve Kültür Vakfı, ORCID: 0009-0003-9289-1081

ÖZET

KÜMSA, Anadolu Eğitim ve Kültür Vakfı (AKEV) ile İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından yedi farklı bölgeden seçilecek lise öğrencilerinden oluşması planlanan örneklem grubu hedefiyle 03.12.2022 tarihinde yurt çapında başlatılmış ve 26.05.2023 tarihinde tamamlanmış, kültürel mirasın farkındalığına odaklı bir projedir. "Kültürel Mirasın Sayısallaştırılması" başlığı altında, 24 hafta sürdürülmüştür. Proje kültürel varlıklara odaklanacak biçimde sanat tarihi, müzecilik, sergi teknikleri, telif hakları, fotoğraflama, iki ve üç boyutlu modelleme, tarama teknolojileri, internet sitesi tasarımı gibi teknik ve kuramsal dersleri içeren yekpare bir eğitim programını kapsamıştır. Bu çalışmada da ilgili proje kapsamında sunulan eğitim üzerinden, sayısallaştırma süreçlerine dair verilebilecek bir eğitimin, kültürel mirasa yönelik farkındalık düzeyinde bir artış oluşturup oluşturmayacağı proje çıktıları bağlamında incelenmiştir. Çalışma kapsamında nitel ve nicel bağlamda karma bir araştırma desenine sahip bir araştırma modeli kurgulanmıştır. Bu araştırma modeli için açık uçlu yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış olup öğrenci velilerinin onayıyla birlikte çalışma öncesinde ve sonrasında formların doldurularak iletilmesi istenmiştir. Çalışma başlangıcında Trabzon, Şırnak, Batman, İstanbul, Kırşehir, Ankara, Adana illerinden 47 gönüllü kişiye ulaşılmıştır. 24 hafta sonunda; devamlılıklar, görüşme formları ve sayısallaştırma çıktıları bağlamında çalışmayı başarıyla tamamlayan kişi sayısı 16 olmuştur. Çalışmadaki verilerin incelemesinde betimsel içerik ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, lise öğrencilerinin müze-ören yerlerine ve kültürel varlıklara yönelik ilgilerinde önemli bir farkındalık artışı kaydedildiği gözlemlenmiştir. Çalışmada dikkat çeken bir diğer bulguda da çalışma esnasında kullanılan araçların, öğrencilerin meslek seçimi farkındalığı konusu üzerinde de etkili olabileceği sonucu elde edilmiştir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Kültürel Miras, Sayısallaştırma, Müzeoloji, Üç Boyutlu Tarama, Farkındalık

Analysing the Impact of Digitization Process Training Focused on Awareness for the Promotion and Preservation of Cultural Heritage: The KÜMSA Example

ABSTRACT

The "KÜMSA" project, initiated on December 3, 2022 and concluded on May 26, 2023, is a collaborative effort between the Anatolian Education and Culture Foundation (AKEV) and Istanbul Aydin University. Project aimed to form a sample group consisting high school students, specifically selecting from seven distinct regions. The project, which spanned 24 weeks under the title "Digitization of Cultural Heritage", was primarily focused on raising awareness of cultural heritage. The comprehensive educational program encompassed technical and theoretical courses on art history, museology, exhibition techniques, copyright, photography, two-dimensional and three-dimensional modeling, scanning technologies and website design. The study analyzed whether the training provided within the project scope could enhance the awareness of cultural heritage in the context of digitization processes. The research was framed using a mixed research design with both qualitative and quantitative aspects. For this research model, open-ended structured interview forms were used. Parents' consent was secured and participants were asked to complete and return these forms both before and after the study. In the beginning of the study commenced, 47 volunteer participants were reached from Trabzon, Şırnak, Batman, İstanbul, Kırşehir, Ankara and Adana. At the conclusion of the 24-week period, 16 participants successfully completed the program based on their continuous participation, interview form submissions and digitization outputs. In the analysis of the data in the study, descriptive content and content analysis methods have been utilized. The analysis uncovered a remarkable boost in high school students' interest and familiarity of museums, archaeological sites and cultural assets. Another notable finding from the study was that the tools employed during the project could potentially influence the students' career choice awareness.

Article Type

Research

Key Words

Cultural Heritage,
Digitization,
Museology,
3D Scanning,
Awareness

Giriş

Kültürel miras, toplumların birbirini daha iyi anlayabilmeleri ve daha güçlü bir medeniyet çizgisi oluşturabilmek için kurulan köprüler bütününü simgelemektedir. Bu köprü görevini, yaygın bir etkiyle tüm coğrafi unsurların özelliklerini içerisinde taşıyacak biçimde yerine getirebilmesi için çok çeşitli çabalar gösterilmektedir. Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler uzun yıllardır, etkin bir yaklaşım çerçevesi çizebilmek adına uluslararası iş birliklerini güçlendirecek projeler doğrultusunda süreci desteklemektedir. Sayısallaştırmaya dayalı kültürel miras yönetimi mekanizmaları da bu süreç içerisinde kendisine önemli bir alana sahip olmaya başlamıştır. Avrupa Araştırma Kütüphaneleri Birliği LIBER'in 2009-2012 Stratejik Planı'nda (2009) da yer bulan, 2009 başlangıç tarihli Europeana projesi bu süreçteki önemli yaygın etkiye sahip proje örneklerinden birini temsil etmektedir (European Parliament, 2010). Projenin, Web 2.0 standartları çerçevesinde müze ve kütüphane arşivlerinin tek bir kanal

üzerinden buluşturulmasını ve sayısallaştırılarak farklı çevrelerle paylaşılmasını hedefleyen bir yapı üzerine inşa edildiği bilinmektedir (European Commision, 2009). Europeana, özellikle COVID-19 pandemisi ile girilen süreç içerisinde önemli bir konuma yerleştirilmiş ve kendisine sürdürülebilir kalkınma ve yenilikçi turizm faaliyetleri bağlamında özel bir odak noktası çizmeye başlamıştır (European Commision, 2022). Bugün gelinen noktada, projenin 31.678.519 adet görsel dosyası, 24.698.331 metin dosyası, 641.083 ses dosyası, 366.639 video film ve 5.993 üç boyutlu objeden oluşan, oldukça geniş kabul edilebilecek bir sayısal kütüphaneye dönüştüğü gözlemlenmektedir (Europeana, t.y.). Sürdürülebilirlik anlamında Avrupa'dan yola çıkarak Birleşmiş Milletlere yönelindiğindeyse, benzer anlamda kültürel mirasa yönelik çalışmalarının sürdürülebilir kalkınmayla eş doğrultuda bir hedef noktasına sahip olarak yoluna devam ettiğini görmek mümkündür (ICOMOS, t.y.; United Nations, 2019).

Avrupa Birliğinin doğrudan oluşturduğu ve desteklediği süreçler Europeana ile de sınırlı değildir. Farklı inisiyatiflerin iş birliğinde gerçekleşen çalışmalara da sayısallaştırma anlamında sıklıkla rastlanmaktadır. Bu anlamdaki bir diğer sayısallaştırma çabası da yine Avrupa Birliği tarafından fonlanmış ve COST (European Cooperation in Science & Technology) ülkeleri bağlamında yoluna devam eden SEADDA (Saving European Archaeology from the Digital Dark Age) projesidir. Proje, bilişim teknolojilerinin getirdiği altın çağın tehlikelerinden biri olan kayıt araçlarına yönelik bir farkındalık oluşturmaya odaklanmaktadır. Bu anlamda, kaybolma riskiyle tehlikeye giren kayıtların açık veri platformları altında korumaya alınmasına yönelik bir çabayı ortaya koymayı amaçladığı bilinmektedir. Proje kapsamındaki çalışmaların, 2016 yılında Mark D. Wilkinson ve arkadaşlarının FAIR (Findability, Accessibility, Interoperability, Re - usability - Bulunabilirlik, Erişilebilirlik, Birlikte Çalışabilirlik, Yeniden Kullanılabilirlik) isimli veri rehberi prensiplerini de temel aldıkları ifade edilmektedir (SEADDA, t.y.; Wilkinson vd., 2016). Wilkinson v.d. (2016), çalışmalarındaki bulunabilir olunma ilkesinde verinin zengin metaveri ile donatılmasına odaklı süreçleri tarif ederek açık biçimde tarif edilebilir ve okunabilir olmasına vurgu yapmışlardır. Ulaşılabilirlikteyse; açık ve özgür-ücretsiz veriye yönelik protokollere, endüstriyel standarda sahip iletişim protokollerinin önemine ve verinin kendisine ulaşılamasa dahi metaverisine ulaşılabilmesine olanak sağlayacak altyapılara değinmişlerdir. Birlikte çalıştırılabilir olma prensibinde de paylaşıma ve geniş çapta uygulanabilir dil yapılarıyla bilginin temsil edilebilme gücüne, başka verilere ya da metaverilere nitelikli referans sunabilme özelliğini işaret etmişlerdir. Son olarak yeniden kullanılabilme süreci için de yine metaverinin zengin biçimde tanımlanmasına ve dağıtım aşamasında berrak bir lisanslama süreciyle sunulmasına odaklanmaktadırlar (Wilkinson, 2016). SEADDA projesinin Türkiye'de de uygulama sahası bulduğu bilinmektedir. Çeşitli çevrelerden alan profesyonelleri ve akademisyenlerin bir araya geldikleri ve SEADDA'nın arkeolojik süreçlerdeki sayısallaştırma süreçlerinin Türkiye'deki uygulama örneklerini gerçekleştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. İlgili projenin Dijital Kültürel Miras Ağı (DKM, t.y.) ismiyle uzman, öğrenci ve gönüllüleri bir araya getirerek çalışma grupları oluşturmak suretiyle iletişim, eğitim, bilgisayar destekli arkeoloji süreçlerinde faaliyetler yürüttüğü aktarılmaktadır. Türkiye'de de anlaşılacağı üzere pek çok anlamda kültürel mirasa veya doğrudan arkeolojik süreçlere dair sayısallaştırma süreçleri bulunmaktadır. Bu anlamda bir diğer önemli çalışma da İstanbul Üniversitesi, İbn Haldun Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi ve İstinye Üniversitesi tarafından sürdürülen DijitalKütüpİST projesidir. İstanbul Kalkınma Ajansının desteğiyle, İstanbul

Üniversitesi Merkez Kütüphanesi ve Nadir Eserler Kütüphanesinde yer alan süreli yayın, kitap dışı belge, matbu kitap, yazma eser gibi varlıkların sayısallaştırılması üzerine çalışıldığı belirtilmektedir (Rakipoğlu, 2022; DijitalKütüpİST, t.y.). Tonta (2008: 7), Avrupa Birliğinin fon kaynakları bağlamında, diğer desteklenen ve kültürel mirasın sayısallaştırılmasına yönelik bir ağ yapısı kurmayı hedefleyen projelerin bazılarının ALIMERA (Cultural Applications: Local Institutions Mediating Electronic Resources), COINE (Cultural Objects in Networked Environments), ERPANET (Electronic Resources Preservation and Access Network) ve NEDLIB (Networked European Digital Library) projeleri olduğunu aktarmaktadır.

Bahse konu çok ortaklı ve kurumsal yapılarla yürütülen projelerden farklı olarak sayısallaşmanın sosyal medyaya benzer anlamda, Web 2.0 ve Web 3.0 standartları çerçevesinde kendine çizdiği yollar da bulunmaktadır. Sketchfab platformu buna önemli örneklerden birini teşkil etmektedir. Sketchfab platformunun, üç boyutlu olacak şekilde pek çok kültürel varlığın sayısallaştırılmış biçimine ev sahipliği yapmakta olduğu ve sivil toplum kuruluşları tarafından da tercih edilen bir başvuru noktası halini aldığı bilinmektedir (Lloyd, 2016; Rahaman, Champion & Bekele, 2019).

Anlaşılacağı üzere; kültürel mirasa, müzeciliğe, kütüphaneciliğe ve genel anlamda arkeoloji çalışmalarına yönelik pek çok farklı projenin ortak anlamda sürdürülebilirlik hedefleri bağlamında bir gelecek inşa etmeye çalıştığı görülmektedir. Bu noktada, sayısallaştırmanın da kullanılan yöntemler anlamında merkeze alınan bir öneme sahip olduğu ifade edilebilmektedir. KÜMSA (Kültürel Mirasın Sayısallaştırılması) projesi de benzer bir sürecin, eğitim yoluyla farkındalık oluşturma anlamındaki karşılığını aramaya odaklanmaktadır. Türkiye'de yer alan kültürel varlıkların sayısal dönüşüm sürecinin, bizatihi ilgili varlığın coğrafyasında bulunan bireylerce gerçekleştirilmesi ve böylece toplumsal anlamda kültürel mirasın farkındalığına katkı sağlanması planlanmıştır. Proje, Birleşmiş Milletlerin 2030 yılı için belirlediği Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'ndan (Birleşmiş Milletler, t.y.) olan nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, sanayi, yenilikçilik ve altyapı, sudaki yaşam, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, karasal yaşam, amaçlar için ortaklıklar maddelerini ortak bir noktada buluşturmayı amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak İstanbul Aydın Üniversitesi ve Anadolu Eğitim ve Kültür Vakfının ortak olarak yürüttüğü proje kapsamında, lise öğrencilerinin örneklem olarak belirlendiği bir çerçevede, uluslararası standartlardaki sayısallaştırma süreçlerinin ne tür bir karşılık bulabileceğinin araştırılması sağlanmıştır. Bu anlamda hem sürdürülebilir bir teknoloji altyapısını kültürel miras bağlamında yaygınlaştırmak hem de kalkınma amaçlarına yönelik bir birliktelik inşa edilmesi düşünülmüştür. Bu çalışmada da ilgili amaç ve hedefler kapsamında yanıtı aranan araştırma sorusu aşağıdaki gibi şekillendirilmiştir:

Kültürel mirasa yönelik sayısallaştırma eğitiminin, tanıtım ve koruma anlamındaki farkındalığa bir etkisi olabilir mi?

İlgili soru kapsamında, liselere yönelik olarak hazırlanmış bir çalışma programı kurgulanmıştır. Bu çalışma programı ile elde edilen verilerin, Türkiye'deki kültürel varlıkların sayısallaştırılma süreçlerine ve daha sonraki eğitim programlarına da sürdürülebilirlik amaçları ekseninde katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada ele alınan süreçler üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, benzer anlamdaki eğitim süreçlerinde neler

yapıldığı ve hangi yöntemlerin kullanıldığı alanyazın bağlamında değerlendirilmektedir. İkinci bölümde, bu araştırma esnasında kullanılan yöntem, ilgili veriler ışığında incelenmektedir. Üçüncü bölümdeyse, araştırmadan elde edilen bilgiler ışığında sonuç değerlendirilmesi yapılarak ileriki çalışmalara dair öneriler sunulmaktadır.

Alanyazın Taraması

Sayısallaştırma süreci çok yönlü biçimde, hem teknoloji hem de sosyal bilimler yönünde kalan disiplinler anlamında ele alınabilecek bir yapıya sahiptir. Günümüz teknolojisi anlamında bakıldığında, güncel geliştirme araçları ile birlikte değerlendirildiğinde önemli katma değerler sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte, kültürel mirasın tanıtımı ve korunması süreçlerinde de önemli yetkinlikleri buluşturabilen bir yapı anlamında ele alınabilmektedir. Antonaci, Ott ve Pozzi (2013), yaptıkları çalışmalarında sanal müze ile birlikte ele aldıkları kültürel mirasa yönelik eğitimlerinin, zenginleştirilmiş teknoloji bilgisini oluşturduğunun altını çizmektedirler. Yaptıkları çalışmalarında, 21. yüzyıl becerileri kazandırılması anlamında başta sosyokültürel faaliyetler ve iletişim teknolojileri yetkinlikleri olmak üzere; yaratıcılık, disiplinler arasılık, iletişim ve iş birlikçi çalışma süreçlerine katkı sağlayabildiğini işaret etmişlerdir (2013: 11). Ott ve Pozzi (2011) tarafından yapılan çalışmadaysa, benzer anlamda Avrupa Birliğinde gerçekleştirilen bazı eğitsel proje uygulamalarının örnekleri çerçevesinde, kültürel mirasın geleneksel formal eğitim sürecinden çok daha derin bir yapıya kavuşturulan pencerelere kavuşabildiğinin anlatılmak istendiği anlaşılmaktadır. İş birliğinin inşası, akran öğrenmesi, disiplinler arası yaklaşımlar ve kişiselleştirilmiş süreçler ile birlikte, kültürel mirasın iletişim teknolojileriyle kesiştiği noktaların oldukça yoğun bir fayda bağlamı kurabildiği anlaşılmaktadır (2011: 1368-1370). Sanat ve kültürel miras eğitimindeki elektronik öğrenme süreçlerine değinen Gruber (2009) de bilgi ve iletişim teknolojilerinin bu alanlarda kullanımının, kültür kurumlarına yönelik algıyı da güçlendireceğini dile getirmektedir. Bununla birlikte, tek başına mevcut talepteki ihtiyaçları karşılamayacağını ancak nihai ürün olarak bir destekleyen faktör olarak karşımıza çıkabileceğini işaret etmektedir. Bu noktada, uzmanlar ve ziyaretçiler arasındaki iletişimin güçlenmesi için bu tür teknolojilerin kullanılmasının önemli faydalar sağlayacağını belirtmektedir (2009: 6).

Bilgi ve iletişim teknolojileriyle kültürel mirasın yolunun kesiştiği noktada üç boyutlu üretime dönük sayısallaştırma süreçlerinin de öneminden bahsetmek oldukça önemlidir. Özellikle yeniden inşa etme ve minyatür anlamında bir materyal olarak eğitim süreçlerine dâhil edilebilme anlamında çok önemli bir kapıyı aralayabilmektedir. Ancak sadece çıktı anlamında değil, verinin saklanması ve sayısallaştırılarak muhafaza edilmesi bakımından da önemli bir fayda noktasını işaret edebileceği varsayılabilmektedir. Bu pencereye üç boyutlu yazıcılardan üretilmiş kültürel varlıklar perspektifinden bakan Neumüller, Reichinger, Rist ve Kern (2014), dört farklı başlıkta üç boyutlu varlıkların yaygınlık etkisini ele almışlardır. Bu başlıkların bu halleriyle, sayısallaştırmaya odaklı iletişim teknolojisi süreçleri için de uygulanabileceği düşünülmektedir. Bunlar sırasıyla yeniden üretim ve koruma, erişilebilirlik ve eğitim, belgeleme ve araştırma, kamuya ulaşma faaliyetleri biçiminde sıralanmışlardır (2014: 123-129). Bu çıktıları doğrudan somut anlamda fiziki karşılıklara sahip olma potansiyeline haiz varlıklar için söyleyebilmek mümkün olsa da soyut anlamdaki kültürel varlıklar için de benzer yapıların kurulabildiği bilinmektedir. Somut olmayan ya da soyut olarak tanımlanan kültürel miras, kuşaktan kuşağa aktarılan ve sözlü geleneğe dayalı bir yapıya sahip miras bütünü

olarak ifade edilebilmektedir (Külcü, 2015: 29). Örneğin, Cozzani ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan çalışmada, soyut kültürel mirasa ait geleneksel dans ve müziklerin, bilgisayar oyunu formuna kavuşturulmuş üç boyutlu objelerle tasarlanmış sayısallaştırma süreçlerinde nasıl bir eğitsel materyal olarak kullanılabileceği araştırılmıştır. Bu tür sistemlerin, kültürel mirasın pek çok farklı alanına odaklı olacak biçimde, yine farklı teknolojik altyapılarla birlikte kullanılabildiği de bilinmektedir. Örneğin bu anlamda, 360 dereceli panoramik görüntü kaydedici cihazlarla, artırılmış ve sanal gerçeklik bağlamında ele alınan çalışmalar mevcuttur. Yine oyunlaştırma odağında kurgulanan bu yapılara önemli örneklerden biri olarak Argyriou, Economou ve Bouki (2020) tarafından yapılan araştırma örnek olarak gösterilebilir. Bir diğer çalışma da Apostolopoulou, Carvoeiras ve Klonari (2014) tarafından yapılmış olan, eğitsel amaca yönelik olarak tur haritalarına yerleştirilen bilgiler üzerine kurgulanmış yazılım süreci araştırılmıştır. Çalışmalarda, genellikle kullanılabilirlik eksenine yerleştirilmiş sezgisel testler ve memnuniyet ölçeklerinin araştırma yöntemleri olarak tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Kültürel mirasın eğitsel araçlarına yönelik çabaların anlaşılması oldukça önemli olmakla birlikte, perdenin diğer tarafı olan sahadaki uygulamaların da anlaşılması eş anlamda önem taşımaktadır. En nihayetinde, araçların kendini gerçeklemesinin sonuçlarını eğitimin uygulama sürecindeki yansımalarının daha net biçimde ortaya koyabileceği varsayılmaktadır. Bu anlamda, eğitimdeki uygulama sürecini iki ayrı başlıkta toplamanın daha uygun olduğu düşünülmektedir. Birinci tarafta eğitimi veren öğretmenler yer alırken, ikinci taraf olarak eğitim aracının kullanıcısı olarak tanımlayabileceğimiz öğrencilere yer verilebilmektedir. Potocnik (2017), güzel sanatlar alanından yola çıkarak örneklendirdiği öğretmen perspektifinde; öğretmenlerin, öğrencilerin kritik düşünce ve devamlı yükselen farkındalıkları üzerinden inşa edilecek süreçler ile öğrencilere kültürel mirasın korunma bilincini olumlu yönde aşılayabilecek rolde olduklarını işaret etmektedir. Potocnik (2020) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, bu konu daha detaylı biçimde incelenmiştir. Slovenya'daki 125 ilkokul ve görsel sanatlar öğretmeniyle yapılan ve açık uçlu formlar bağlamında değerlendirilen araştırmada, kültürel mirasın korunmasına yönelik süreçlerin derslere entegre edilmesindeki önemi ve öğretmenler nezdindeki farkındalığı incelenmiştir. Araştırmada dikkat çekici olan nokta, bulgular anlamında yapılan yorumlarda eğitim ve mimari gibi alan uzmanlarının, ilkokul öğrencilerine yönelik öğretici materyallerin entegrasyonu üzerine çalışmalarına ihtiyaç olduğuna yapılan vurgu olmaktadır (2020: 72). Buradan yola çıkarak, farklı alan uzmanlarının konu hakkında bir çerçeve oluşturmasında fayda olacağı varsayımının desteklendiğini görebilmek mümkün hâle gelmektedir. Bununla birlikte, Giménez, Ruiz ve Listan (2008) tarafından da farklı alan öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmada yine altı çizilmesi gereken sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Farklı alan öğretmenlerinin mirasa ve kültürel bağlama bakış açılarında pedagojik açıdan farklılıklar tespit edildiği ve bu farklılıklara yönelik bazı planlamaların yapılması gerektiği aktarılmaktadır. 126 öğretmen ve 33 kültürel miras alanında çalışan yöneticisiyle yapılan anket çalışmalarından elde edilen sonuçlarda, mirasa yönelik yoğunlaştırılmış bir eğitim sürecinin öğretim anlamında profesyonel bir gelişmeyi garanti etmeyebileceğine değinilmesi de oldukça dikkat çekici bir başka noktayı işaret etmektedir (2008: 2105).

Eğitim veren taraftan, eğitimi alan öğrenci gruplarına-kullanıcılarına ve sunulan müfredata odaklanıldığında, alanyazında oldukça geniş çaplı araştırmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu

anlamda müfredattaki kapladığı yer bakımından kültürel mirasın konumunu inceleyen önemli çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu örneklerden biri, Van Doorsselaere (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özellikle de sürdürülebilir kalkınma bağlamında kültürel mirasa bakışı yönünden bu çalışmayla da benzer bir kesişim noktası yakaladığı görülmektedir. Flemenk eğitim sisteminde Belçika'daki ortaokullar nezdindeki müfredatın incelenmesine ve kültürel mirasın sürdürülebilir kalkınma ile ne ölçüde birlikte müfredatta yer bulabildiğine odaklanıldığına bakıldığı söylenebilmektedir. Yapılan çalışmada müfredat incelemeleri yanında derinlemesine görüşmeler üzerine inşa edilmiş bir nitel araştırma yapıldığı görülmektedir. Yeni müfredat çalışmaları üzerinden değindikleri incelemelerinde, sürdürülebilirlik ve kültürel mirasa yönelik süreçlerin dolaylı olarak varlıklarının yer aldığını ifade etmektedirler (2021: 13-16). Dolaylı olarak var olmalarının yeterli olup olmadığıysa, farklı alan araştırmalarının konusu olabilir şeklinde düşünülmektedir. Ancak bununla birlikte, Türkiye'de de benzer çalışmaların gerçekleştiği dikkat çekmektedir. Örneğin; Kafadar (2021), tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerine yönelik sunulan sosyal bilimler müfredatı içindeki kültürel mirasın yerinin incelendiği görülmektedir. Öğrencilerin kültürel mirasa yönelik önemli düzeyde bir farkındalığa sahip olduğunun altının çizilmektedir. Buna ek olarak pek çok uluslararası projeyle kültürel mirasa yönelik resmî müfredat çalışmalarını destekleyen süreçlerin varlığına rağmen, bu çabaların daha da artırılarak sosyal çalışmalara yönelik formal eğitimin içerisindeki kültürel miras dahiliyetinin daha da artırılması gerektiği görüşü paylaşılmaktadır. Lise ders kitaplarındaki kültürel miras süreçlerine odaklanan Aslan ve Balcı (2023) ise doküman analizine dayalı olarak lise ders kitapları üzerinden gerçekleştirdikleri çalışmalarında somut anlamdaki kültürel mirasa daha çok yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Müfredat çalışmalarına odaklı uluslararası çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Örneğin Curtis ve Seymour (2004), tarafından 373 ilkokul ve ortaokul öğrencisine yönelik olarak gerçekleştirilmiş çalışmada, kültürel miras eğitiminin yerel anlamdaki süreçlerine odaklı eğitime dahiliyetinin, öğrenciler nezdindeki kültürel miras tutumuna etkileri incelenmiştir. Louisiana'da, üniversitelerin de desteğiyle öğretmenler özel bir ders planı hazırlamışlar ve teknolojik araçlar ile geleneksel eğitim materyallerini buluşturdukları bir program uygulamışlardır. 2001-2002 yıllarında gerçekleşen pilot çalışma ekseninde uygulamaya alınan bu süreç, tutumun ölçülebilmesi adına 20 soruluk Likert ölçeği kullanıldığı belirtilmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlarda, ders içerisinde kültürel mirasa yönelik eğitimin, öğrencilerin kültürel miras tutumuna yönelik olumlu yönde yüksek bir etki ortaya koyduğu paylaşılmaktadır (2004: 20-22). Bu çalışmanın Türkiye'ye de uyarlaması yapılmış olup Arıkan ve Doğan (2013), tarafından Adıyaman ili için uygulanmıştır. Yapılan çalışmada, elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak Adıyaman'daki 7. sınıf öğrencilerinin orta düzeyde olduğu görülen kültürel miras bilgilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulduğu anlaşılmaktadır (2013: 58-61). Yakın bir anlamda başka bir ölçek çalışması da Halaç, Gürdoğan Bayır ve Cengelci Köse (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada, ilkokul öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik duyarlılıklarının belirlenebileceği bir ölçek geliştirilmesi üzerinde durulduğu; bu ölçeğin merak duyma, geleceğe aktarma ve koruma alt boyutlarına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bahse konu çalışmalardan, kapsamları yönüyle ayrılmaları anlamında önemli olarak niteleyebileceğimiz ve bu çalışmaya kullanılan teknolojiler anlamında yakınsayan diğer iki çalışmaya uluslararası alanda rastlanmaktadır. Bu çalışmaların ilki, Adetunji, Essien ve Owolabi (2018), tarafından gerçekleştirilen araştırmada konu alınan eDIRICA isimli kültürel mirasın öğrenme, yaratıcılık

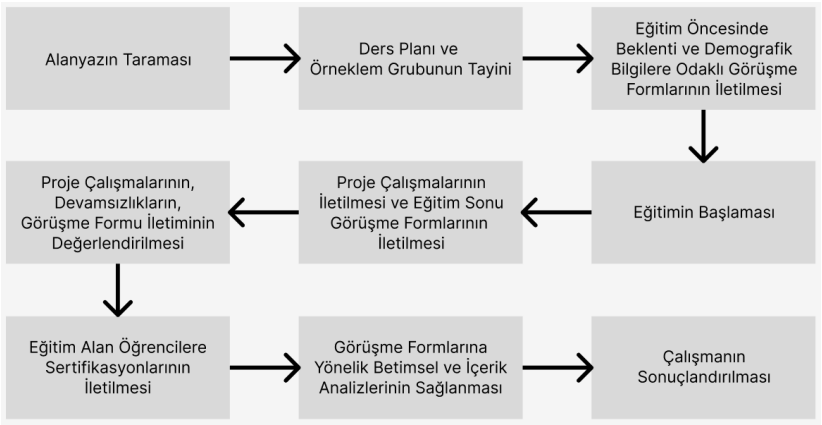
ve kapsayıcılık bağlamında ele alınan örneğidir. Elektronik öğrenme platformları, etkinlik yönetim platformları ve kürasyon platformlarının bir çerçeve halinde sunulduğu yapının, Nijerya'daki kültürel mirasın eğitsel anlamda yaygın etkiye kavuşturulmasına yönelik hazırlanmış olduğu anlaşılmaktadır. Diğer çalışmaysa Konstantinov, Kovatcheva, Fol ve Nikolov (2012), tarafından yapılan Trakya'daki kültürel mirasın iki ve üç boyutlu sanal ortam araçları üzerinden anlatılmasını kapsayan araştırmadır. Çalışmada iki boyutlu ve metin desteğiyle sunulan içeriğin, üç boyutlu somut kültürel miras unsurları bağlamında desteklenerek örneklendirildiği bir çerçeve önerisi üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır.

Anlaşılacağı üzere eğitimin öncesi ve sonrası anlamında, kültürel mirasın genel farkındalık süreçlerine yönelik pek çok araştırma mevcuttur. Ancak diğer yandan, kültürel mirasın sayısallaştırılmasına yönelik süreçleri bu noktada diğer araştırmalardan ayırmak, bu çalışmada yanıtı aranan eğitsel sürecin çıkarımını doğru yapabilmek adına önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bakıldığında, ulusal ve uluslararası anlamda pek çok farklı sayısallaştırma eğitimine odaklanmış çalışma olduğu görülmektedir. Çakmak ve Yılmaz (2012: 152), yaptıkları çalışmalarında, sayısallaştırmaya yönelik bu anlamda ilk örneklerden birini Avrupa Birliği projesi olan AccessIT olarak işaret etmektedirler. AccessIT bağlamında yürütülen sayısallaştırma eğitimlerine odaklanan Yılmaz, Külcü, Ünal ve Çakmak (2013), Türkiye'deki sayısallaştırma eğitiminin uygulama sürecini 2011 yılında 805 kişiyle uzaktan eğitim üzerinden yürütülen bir çalışmayla incelemişlerdir. Çalışmaya müzecilik, kütüphanecilik ve arşivcilik alanlarından pek çok alan uzmanının eşlik ettiği, bu tür bir çalışmanın alan uzmanları nezdinde teorik ve pratik anlamda önemli katkılar sağlayabildiği sonuçlarına ulaşıldığı paylaşılmaktadır. Görülmektedir ki sayısallaştırma çalışmaları çok yönlü süreçleri ve disiplinleri bir araya getirme gücüne sahip bir eksen inşa edebilmektedir. Bu eksen, uluslararası alandaki kurumların, kuramsal ve uygulama derslerine de yansıyan bir çizgi çizmektedir. Formal eğitim anlamında özellikle Kuzey Amerika'da üniversite ve benzeri kurumlarda kısa dönemli, uzaktan ya da hibrit formda düzenlenen kredili programlarla sunulan sertifikasyon süreçlerine de sahip olabildiği anlaşılmaktadır. Özellikle yine müze, arşiv ve kütüphane alanlarına yönelik çok sayıda sürecin henüz Web 2.0 sürecinin başlarında devreye alındığı ve sayısallaştırmaya yönelik bir farkındalık inşasının sağlandığı görülmektedir (Perry, 2005). Buna bir başka örneği de 2004 yılına ait bir uygulamayla İsveç'ten sunabilmek mümkün görünmektedir. Dahlström ve Doracic (2009), tarafından yapılan çalışmada belirtilen sürecin doğrudan "Kültürel Mirasın Sayısallaştırılması" (*digitizing of cultural heritage*) adıyla 15 AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) ile uygulamaya alındığı ve metin-görsel sayısallaştırılmasına odaklanıldığı ifade edilmektedir. Yine aynı yıllarda, Amerika Birleşik Devletleri'nde kurumlar nezdinde yürütülen bir başka çalışmada, Illinois eyaletindeki kültürel mirasın sayısallaştırılma sürecine odaklanıldığı görülmektedir. Maroso (2005), tarafından yapılan çalışmada, uzmanlar önderliğinde asenkron olarak sunulan çevrim içi kursların sayısallaştırma eğitimi üzerindeki etkinliği, Illinois Sayısallaştırma Enstitüsü özelinde incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda, çalışanlara sunulan eğitimin önemli faydalar sağladığı belirtilerek, bu etkilerin uzun dönemli olabileceğinin altı çizilmektedir. Bu süreçlerin çok kapsamlı aşamalara sahip olmaları yanında, çeşitli problemleri de beraberinde getirebildiği görülmektedir. Yani uygulama ne ölçüde hazırlanırsa hazırlansın, sahada farklı sonuçlarla karşılaşılması da kaçınılmaz olabilmektedir. Bu anlamda, Horváth, Koltay, Jávorszky ve Barabás (2013), tarafından yapılan çalışmada öğretimi üstlenen

uzmanların karşılaştığı önemli sorunlardan birinin sahadaki uygulamadan kaynaklanan problemler olduğu belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, sanal ortamdaki oluşturulmuş yapay şartlardan çıkarak fiziki gerçeklikteki uygulamaya dökülen süreçteki farklılıklara işaret edildiği anlaşılabilmektedir (2013: 45). Bir başka çalışmada da O'Hara, Lapworth ve Lampert (2020), sayısallaştırma içeriğinin yekpare bir süreç oluşturma önündeki engellerine değinmişlerdir. Koleksiyonun çok türlülüğü, yerel bağlamdaki farklı aşılması gereken konular, kullanılacak teknolojinin değişimi gibi başlıkların, sayısallaştırma eğitimi anlamında uzmanlığa dayalı bir standardizasyon önünde engel teşkil edebileceğini söylemektedirler. Bununla beraber, bireylerin kurumların ve uzmanlık alanlarının, projelerin türüne göre en etkin ve verimli olarak kabul edilebilecek sayısallaştırma yetkinliklerine odaklı geliştirme süreçlerini takip etmelerini önermektedirler (2020: 17).

Araştırmanın Yöntemi

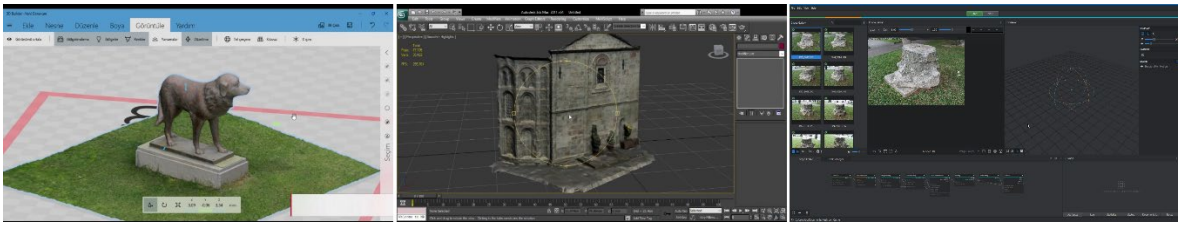
Çalışmada, nitel araştırma deseninden yola çıkılarak oluşturulmuş ve nicel süreçlerle desteklenen bir karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmada takip edilen model Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, eğitim alanında daha önce kullanıldığı gözlemlenen ve kullanılış biçimi yönüyle benzerlik içeren açık uçlu görüşme formu (Gökyer ve Doğan, 2016; Görmez, 2016; Tasker ve Cisneroz, 2019), veri aracı olarak tercih edilmiştir. Verilerin çözümlenme süreci için de betimsel analiz ve içerik analizi (Karataş, 2015) yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sürecinde Microsoft Excel ve MAXQDA yazılımlarından faydalanılmış olup içerik kodlamalarını yazarlar eş zamanlı üstlenmiştir. Çalışma kapsamında alanyazın taramasını ve uygulamaya alınmış örneklerin incelenmesini takiben bir eğitim programı planlanmıştır. 22 hafta ders anlatımı ve 2 haftalık proje üretim süreci olarak toplam 24 hafta süren eğitim, 03.12.2022 tarihinden itibaren her cumartesi günü saat 10.00'da ilk ders saati olacak şekilde başlatılmış ve 26.05.2023 tarihinde sona erdirilmiştir. Dersler 40 dakika ders ve 10 dakika ara şeklinde sürdürülmüştür. Dersler, Microsoft Teams uygulaması üzerinden canlı olarak sağlanmıştır. Kültürel miras kavramı, arşiv, dijital dönüşüm, kültür ve sanat tarihi, yaratıcı endüstriler, kent pazarlaması, örnek vaka çalışmaları ve telif haklarına odaklı kuramsal dersler ilk 6 haftayı kapsamıştır. 7. haftadan 16. haftaya kadar olan süreçteyse; görüntüleme, görüntü teknikleri, fotoğraf, video, panoramik sistemler, sanal tur uygulamaları, üç boyutlu modelleme, tarama teknolojileri çalışmalarını kapsayan teknik bölüme yer verilmiştir. Üçüncü bölüm olan 17. ve

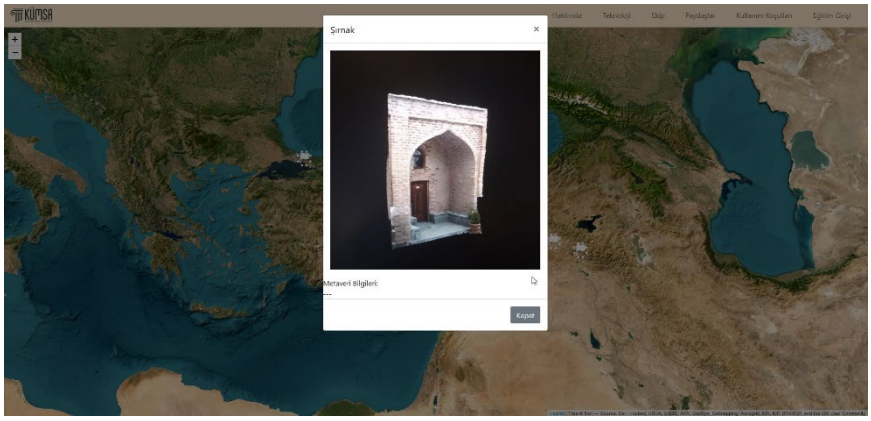
22. hafta aralığındaysa; dijitalleşme standartları, web tasarımına giriş, web uygulama geliştirme süreci, XML, HTML, Javascript, üç boyutlu model entegrasyonu, içerik yönetim sistemleri ve uygulamaları anlatılmıştır. Toplam eğitim süresi, 23. ve 24. haftalardaki proje destek dersleri ile birlikte 72 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Son iki hafta, öğrenciler kendi bölgelerindeki bir kültür varlığının, öğrenilenler bağlamında sayısallaştırma sürecini üstlenmişler ve fotoğraflamaya dayalı üç boyutlu tarama süreçlerini hayata geçirmeye çalışmışlardır. Derslerde, bu sürecin uygulama aşaması anlamında örnekleri farklı yazılımsal süreçler ile birlikte aktarılmıştır. Ders materyali olarak kullanılan araçlar; Adobe Photostop, Adobe PowerPoint, Hugin, Garden Gnome's Object2VR ve Pano2VR, Autodesk 3D Studio Max, Blender, AliceVision Meshroom ve Notepad++ yazılımları olmuştur. Öğrencilere, üç boyut sürecine yönelik panoramik ya da taramaya odaklı fotoğraflama süreçleri için cep telefonu ile gerçekleştirilebilecek yöntemler üzerinde durulmuştur. Potansiyel anlamda yüksek maliyet içerebilecek süreçlerden uzak durulmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Ders içerisinde kullanılan örnek üretim sürecine yönelik görseller ve öğrenci çalışmalarının işlenmesini belirten çalışmalara dair görüntüler Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Ders İçi Uygulaması Rocky (İAÜ Florya) Heykeli ve Öğrencilerin Çalışmalarına Ait Sayısallaştırma Odaklı Yazılım Süreçleri (3D Builder, 3D Studio Max ve Meshroom – I. E. Y. ve M. A. İsimli Öğrencilerin Sayısallaştırma Süreçleri)

Program, alanyazındaki örnekler incelendiğinde, ilgili seviye bağlamında bir çalışmanın tespit edilmemiş olması ve teknolojik araç-gereç kullanım becerilerinin daha oturmuş olabileceği varsayımıyla seçilen lise birinci ve ikinci sınıf öğrencilerin evreni üzerinden planlanmıştır. Yedi farklı bölgeden seçilecek örneklem gruplarıyla her bölgeden 8 öğrenci (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011) hedefiyle bir çalışma grubu oluşturulmasının uygun olacağı düşünülmüştür. 21-25 Kasım 2022 tarihleri arasında çağrıya çıkılmış ve yanıt alınan Trabzon, Şırnak, Batman, İstanbul, Kırşehir, Ankara, Adana, İzmir, Antalya ve Adana illerindeki lise öğrencilerinin katılımıyla toplam 63 kişiye ulaşılmıştır. Programın çağrısına çıkıldıktan sonra gelen geri dönüşler bağlamında, çalışma başlamadan önce öğrencilere açık uçlu görüşme formları ulaştırılmış ve veli onaylarıyla birlikte geri iletilmesi istenmiştir. Eğitim öncesindeki açık uçlu görüşme formları demografik bilgilerle birlikte bilgisayar tecrübesi, bilgisayar kullanım nedenleri ve sıklığı, kültürel ziyaret sıklıkları, bilgisayardaki yazılım bilgisi, öğrencinin eğitimden beklentisi kuramsal ve uygulamaya dönük beklentilerini kapsamıştır. 47 öğrenci ilk görüşme formunu ileterek çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ortalama devam oranları haftalık 29 kişi olarak seyretmiştir. Eğitime katılan öğrencilerin bulundukları iller Trabzon, Şırnak, Batman, İstanbul, Kırşehir, Ankara ve Adana şeklinde sıralanmıştır. 47 öğrenciden 23'ü, çalışmanın son aşamasına ulaşarak ikinci açık uçlu görüşme formlarını iletmişlerdir. İkinci formlarda, birinci formların sonuçları anlamındaki sorularla birlikte, yaşanan problemler, çıktı olarak elde edildiği düşünülen beceriler, genel fayda ve beklentinin karşılanma oranına dair sorular yer almıştır. Öğrencilerden 18'inin hem ilk hem son görüşme

formlarını eksiksiz ileterek derslere tam katılım sağladığı ve bu öğrenciler arasında 16 kişinin istenen ve gerçekleştirileceği aktarılan projelerini teslim ettikleri tespit edilmiştir. Öğrenci teslimleri arasından seçilen sayısal nesnelerin, KÜMSA proje internet sitesinde yer alan ve üç boyutlu etkileşim desteği sunan Türkiye haritası üzerinde sunularak, bir atlas biçiminde kamuyla paylaşılır hâle getirilmesi sağlanmıştır. Üç boyutlu Türkiye haritası için Volodymyr Agafonkin tarafından geliştirilen Leafletjs (t.y.) isimli Javascript kütüphanesi, üç boyutlu nesnelerin yerleştirilmesi için de Ricardo Cabello tarafından geliştirilen Threejs (t.y.) isimli Javascript kütüphanesi kullanılmıştır. Sayısallaştırılmış nesnelerin adreslerinin ve sahip oldukları metaveri bilgilerinin SQL formatında veri tabanında yapılandırılmış olarak tutulması sağlanmıştır. Nesnelerin, haritadaki illerin üzerinde yer alan bağlantılara tıklanması suretiyle AJAX ve PHP yapılandırılması aracılığıyla veri tabanından geri çağrılmalarına yönelik bir sistem oluşturulmuştur. Türkiye haritası üzerine tıklandıktan sonra açılan nesneler, kendi eksenlerinde orbital dönüş yapabilecekleri şekilde etkileşimli biçimde kullanılabilmektedir. Örnek, Şekil 3'te verilmiştir. Çalışmada, ayrıca KÜMSA internet sitesi içerisinde uzaktan eğitim entegrasyonu biçiminde bir sistem de entegre edilmiştir. Bu entegre sistem içerisinde, bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen canlı derslerin bant kayıtları yüklenmiş; öğrencilerin diledikleri takdirde tekrar izleyebilmelerine olanak sağlanmıştır. Sistem proje sonrasındaki kullanım süreçlerine de açık hâle getirilebilecek şekilde tasarlanmıştır.



Şekil 3. Tam Etkileşimli Türkiye Haritası Üzerinde 360 Derece Döndürülebilir Üç Boyutlu Kültürel Varlığın Metaveri ile Birlikte Gösterilmesi (Kırmızı Medrese Avlu Kapılarından Birinin A.Ü. İsimli Öğrenci Tarafından Üç Boyutlu Sayısallaştırılması)

Çalışmada yöntem anlamında sahip olunan sınırlılıklardan da bahsedilmesi gerekmektedir. Bu sınırlılıkların ilki örneklem sayısına yöneliktir. Çağrıya çıkış sürecinin kısa olduğu düşünülmektedir. Daha geniş çapta bir duyuru yapılabilmesi halinde örneklem grubuna çok daha farklı sosyokültürel ve ekonomik çevrelerden, önemli sayısal artışlarla katılımlar gerçekleşebileceği varsayılmaktadır. İkinci sınırlılık olarak da müfredat planı örnek gösterilebilmektedir. Daha önce bu tür bir sayısallaştırma eğitimi için liseler ekseninde oluşturulmuş bir müfredat planına sahip olunmaması, sunulacak eğitim içeriğinin yeni biçimde hazırlanmasına neden olmuştur. Bu anlamda, çalışmanın sahip olduğu sınırlılıkların, ilerleyen çalışmalarda bir engel teşkil etmemeleri için sonuç bölümünde önerilere yer verilmeye çalışılmıştır.

Araştırmadaki Verilerin Analizi ve Bulgular

Çalışmanın yöntem bölümü girişin aktarıldığı gibi açık uçlu görüşme formları, asıl veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Öğrencilerin veli gözetiminde doldurdukları formlar, araştırmacılara ulaştırılmış ve araştırmacılar bu form verilerin sayısal ortam dökümünü almışlardır. Ardından MAXQDA isimli yazılımda içerik analizinin sağlanabilmesi amacıyla kod-kategori süreci yürütülmüştür. Bu noktada, çalışmanın tümdengelim anlamında yol aldığını belirtmek önemlidir. Sorulan açık uçlu soruların tematik bir süreç inşası için kategoriye dönüştürüldüğü yapı takip edilmiştir. Kodlar ise gelen yanıtlar üzerinden birleştirilip sıklık değerlerine göre listelenmiştir. Bu anlamda eğitim öncesindeki formlara ait kategoriler "Kültürel Mirasa Yönelik Kazanım Beklentisi, Bilgisayar Becerisine Yönelik Kazanım Beklentisi, Eğitimin Genel Uygulanma Sürecine Yönelik Beklentisi, Genel Beklenti" şeklinde sunulmuştur. Eğitim sonrasındaki görüşme formları için de "Eğitim Esnasındaki Sorunlar, Eğitim Öncesi ve Sonrası Beklenti Karşılaştırması, Eğitimin İçeriğinin Yeterliliği, Bilgisayar Becerilerine Katkısı, Başkalarına Bu Eğitimi Önerme, Beğenilenler, Beğenilmeyenler, En Başarılı Öğrenildiği Düşünülen Teknik Konu, Kültürel Mirasa Dair Kazanım, Bilgisayar Kullanımına Dair Kazanım, Kültürel Mekân/Varlık Ziyaretine Teşvik, Genel Görüş" kategori başlıkları oluşmuştur.

Çalışma kapsamında, gönderilen sayısallaştırma proje örnekleri anlamında 16 öğrenci olmakla beraber, tüm gönderimleri yapan ve katılımları en yüksek düzeyde olan 18 öğrenci içerik analizi ve betimsel analiz süreçlerine dâhil edilmişlerdir. Böylece, daha homojen bir yapı üzerinden nihai değerlendirme şeffaf hâle getirilmiştir. Demografi ve bilgisayarın eğitim amacıyla (ders, araştırma, ödev) kullanım oranlarına ilişkin bilgiler, Tablo 1'de sunulmuştur. Öğrencilerin 10'u kız, 8'i erkektir. En büyük 17 yaş ve en küçük 14 yaş olacak şekilde, toplam yaş ortalamasının 15 olduğu görülmüştür. Yaşlar, öğrencilerin eğitim başlangıcındaki yaşlarıdır. Öğrencilerin ortalama bilgisayar deneyimi 3 yıla yakınsamaktadır. Bilgisayarın ders, araştırma ve ödev gibi eğitsel anlamda kullanılma oranının %49 oranında olduğu anlaşılmıştır.

SIRA	YAŞ	CİNSİYET	İLLER	BİLGİSAYAR DENEYİMİ	BİLGİSAYARIN EĞİTİM AMACIYLA KULLANIMI
Ö1	17	E	Batman	2 yıl	30%
Ö2	14	K	Şırnak	3 yıl	60%
Ö3	16	K	Şırnak	4 yıl	20%
Ö4	15	K	Trabzon	4 yıl	50%
Ö5	15	E	İstanbul	9 yıl	30%
Ö6	14	K	Ankara	<1	40%
Ö7	16	K	Şırnak	3 yıl	70%
Ö8	16	E	İstanbul	6 yıl	50%

Ö9	14	K	Trabzon	<1	80%
Ö10	15	E	İstanbul	4 yıl	10%
Ö11	15	K	Trabzon	<1	50%
Ö12	17	E	İstanbul	2 yıl	50%
Ö13	15	E	Trabzon	2 yıl	75%
Ö14	14	E	Ankara	<1	50%
Ö15	15	E	Şırnak	9 yıl	25%
Ö16	14	K	Ankara	<1	75%
Ö17	14	K	Şırnak	5 yıl	75%
Ö18	14	K	Ankara	<1	50%

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Çalışmadaki kodların isimlendirilmeleri, birbirlerine yakın anlam ortaya koyan içeriklerin birleştirilmesi bağlamında çalışmanın araştırmacıları tarafından daha sade bir zemin oluşturulabilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, kodlayıcılar arasındaki uyum için toplam 16 kategori, kendi aralarında güvenirlik hesabına tabi tutulmuştur. Ortalama Cohen'in Kappa katsayısı değerinin 0.87 olduğu tespit edilmiştir (Olson vd., 2016; De Vries, Elliott, Kanouse & Teleki, 2008). Yapılan kodlama sonrasındaki sayıma yönelik süreçler hem MAXQDA'de hem de Microsoft Excel yazılımında sürdürülmüştür. 16 kategorinin 4'ü eğitim öncesi beklentilere, 12'si ise eğitim sonrasındaki süreçlere dair oluşturulmuştur. Eğitim öncesindeki ilk dört kategori ve bu kategoriler altında birleştirilmiş kodlar, koda denk gelen ifadeyi belirten kişi sayısıyla birlikte Tablo 2'de sunulmuştur.

Kültürel Mirasa Yönelik Kazanım Beklentisi **Kategori 1**	**Sıklık**	**Bilgisayar Becerisine Yönelik Kazanım Beklentisi** **Kategori 2**	**Sıklık**	**Eğitimin Genel Uygulanma Sürecine Yönelik Beklentisi** **Kategori 3**	**Sıklık**	**Genel Beklenti** **Kategori 4**	**Sıklık**
Gelecek Kuşağa Aktarım	2	İleri Uygulama Kullanma	3	Ders Materyalinin Paylaşılması	1	Başarılı Çıktı	1
Kişisel Gelişim	12	Mesleki Beklenti	1	Yeni Bilgi Edinimi	2	Mesleki Beklenti	4
Mesleki Beklenti	1	Uygulama Kullanma	14	Sade Anlatım	5	Teknik Bilgi Edinimi	3

Topluma Fayda	2		Yüz Yüze Eğitime Dönme	1	Toplumsal Fayda	2
Yanıt Yok	1		Yanıt Yok	9	Yeni Bilgi Edinimi	4
					Yanıt Yok	4

Tablo 2. Eğitim Öncesine Dair İçerik Analizi Bağlamında 1., 2., 3., ve 4. Kategoriler

Birinci kategoride kişisel gelişim hedefiyle bir yönelim olduğu anlaşılmakla beraber, öğrenilen bilginin yakın çevreye veya topluma aktarılması konusunda da bir bilinç kazandırabileceğine yönelik bilgiler paylaşıldığı görülmüştür. Dikkat çeken bir diğer konu da bir öğrencinin mesleki beceri kazandırabileceğine yönelik beklentisi olmasıdır. Ayrıca, öğrencilerin toplumsal fayda ve gelecek kuşağa aktarım konularında spesifik bazı ifadeleri olmaları dolayısıyla bu iki kod birbirlerinden ayrılmıştır. Aşağıda, kategori kodlarına ilişkin bazı örnek yanıtlar paylaşılmıştır:

Ö4. "*Aslında toplumumuzu bilinçlendirmek için bir çalışma yapmak istiyorum ve bu program buna ön ayak olacak.*" (Toplumsal Fayda)

Ö2. "*Yazılım alanında kişisel ve bilgisayar tecrübesinde katkı sağlayacaktır.*" (Kişisel Gelişim)

Ö17. "*Gelecekteki mesleğime yönelik çok büyük katkılar sağlayacağından eminim.*" (Mesleki Beklenti)

Ö3. "*Kültürel mirası daha anlaşılır bir şekilde aktarmamıza yardımcı olmak.*" (Gelecek Kuşağa Aktarım)

İkinci kategori olan bilgisayar kullanımına dönük olan kategoride, ağırlıklı olarak yeni bir uygulama öğrenme sürecine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Diğer yandan, mevcut bilginin ileri düzeye taşınması ve kodlama gibi spesifik ifadelerde bulunanların da olması dikkat çekicidir. Öte yandan, bu kategori altında da bir öğrencide mesleki yetkinliklere katkı sağlayabileceği düşüncesinin oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu kategoriye dair örnek yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

Ö15. "*Grafik işleme süreçleriyle ilgi tecrübemi artıracağını düşünüyorum.*" (İleri Uygulama Kullanma)

Ö14. "*Kendimi bilgisayarda geliştirdikten sonra istediğim şeyleri gerçekleştirmek.*" (Uygulama Kullanma)

Ö8. "*Tarihi ve sanatı iyi kavrayacağım ve bu konuda bilgili olacağım. Bilgisayar alanında iş için bilgi kazanabileceğim.*" (Mesleki Beklenti)

Üçüncü kategori de uzaktan yürütülecek olan eğitim esnasındaki dersin yürütülmesine dair olan beklentiler kodlanmıştır. Burada, öğrencilerin sade ve kolay bir anlatım dili tercih

etmelerine yönelik beklentinin-talebin yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan, yeni bilgiler sağlanması, ders içi materyallerin iletilmesi de benzer anlamda gelen beklentiler arasında sıralanabilmektedir. Diğer yandan bir öğrenci bu kategori altında yüz yüze eğitim olarak sürdürülme beklentisinde bulunurken 9 öğrenci bir beklenti ifade etmemiştir. Kategori altındaki kodlamalara ait örnek yanıtlar şu şekildedir:

Ö1. *"Eğitim setleri veya doküman paylaşılmasının faydalı olacağını düşünüyorum."* (Ders Materyallerinin Paylaşılması)

Ö8. *"Bize yeni şeyler, yeni bilgiler öğretmeleri…"* (Yeni Bilgi Edinimi)

Ö3. *"Sade ve kısa anlatım olmasını bekliyorum."* (Sade Anlatım)

Ö2. *"Çevrim içi eğitim uygulamalarımızı yararlı buluyorum. Fakat yüz yüze bir eğitim uygulaması olsaydı daha verimli olurdu."* (Yüz Yüze Eğitime Dönme)

Eğitim öncesine dair dördüncü ve son kategoride de genel beklentiler değerlendirilmiştir. Yeni bilgi edinimi ve edinilen bilginin mesleki anlamda bir yetkinlik kazandıracağına yönelik görüşlerin ağırlık kazandığı anlaşılmaktadır. Ardından teknik bilgi birikiminin spesifik olarak vurgulandığına yönelik ifadelere de yeni bilgiden farklı olarak yer verildiği görülmüştür. Bilgisayar becerilerinin gelişmesinin, mesleki anlamda bir kazanım olarak sayılabileceğine vurgu yapılmasından ötürü, teknik beceri ile mesleki beceri kodlamaları ayrı biçimde gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan, yaygınlık anlamında toplumsal faydaya yönelik genel beklentiler çizilmesi de dikkat çekicidir. Kodlara bağlanan yanıtlardan örnekler aşağıda paylaşılmıştır:

Ö4. *"Tercih edebileceğim çoğu meslekte kullanabileceğim. Bu benim için önemli bir husus. Bilgisayar becerimin artacağını düşünüyorum."* (Mesleki Beklenti)

Ö16. *"Faydalı bilgiler öğrenerek bu bilgilerle güzel bir proje çıkarabilmeyi bekliyorum."* (Başarılı Çıktı)

Ö15. *"Genel beklenti anlamında 3D modellemeyi ve CSS gibi çeşitli kodlama dillerini öğreneceğimi düşünüyorum."* (Teknik Bilgi Edinimi)

Ö2. *"Yaşadığım coğrafyadaki kültürel mirası tahrip olmadan tüm insanlara kavuşturmak. Uluslararası toplumlarla bütünleştirmek ve kültürel alışverişte bulunmak."* (Toplumsal Fayda)

Ö18. *"Güzel bilgilerle bitireceğimizi düşünüyorum."* (Yeni Bilgi Edinimi)

Eğitim Esnasındaki Sorunlar **Kategori 5**	**Sıklık**	**Eğitim Öncesi ve Sonrası Beklenti Karşılaştırması** **Kategori 6**	**Sıklık**	**Eğitimin İçeriğinin Yeterliliği** **Kategori 7**	**Sıklık**	**Bilgisayar Becerilerine Katkısı** **Kategori 8**	**Sıklık**
Seviye Farkı	2	Beklediğimden Daha Başarılı	2	Seviye Farkı	1	Katkı Sağladı	13

Uzaktan Eğitim/Teknik	7	Beklentimi Karşıladı	12	Daha Fazla Uygulama	1	Katkı Sağlamadı	1
Yanıt Yok	9	Beklentimin Altında Kaldı	3	Yeterli	16	Sayısal Ortama İlgi Farkındalığı Oluşturdu	4
		Yanıt Yok	1				

Tablo 3. Eğitim Sonrasına Dair İçerik Analizi Bağlamında 5., 6., 7. ve 8. Kategoriler

Eğitim sonrasında sunulan görüşme formlarını kapsayan 5., 6., 7. ve 8. kategoriler Tablo 3'te sunulmuştur. Beşinci kategoride eğitimin uygulanması esnasında karşılaşılan sorunlara değinilmiştir. Bu anlamda uzaktan eğitim kaynaklı ya da teknik anlamda yazılıma ulaşamama ve çalıştıramama, bilgisayara erişim problemleri en çok bahsedilen sorunlar altında yer almıştır. Hemen ardından, 2 öğrencinin de müfredatın kuramsal anlamdaki süreçlerinin, yazılım-uygulama süreçlerine nazaran daha zor olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Diğer 9 kişinin ise herhangi bir açık problem yaşamadığı anlaşılmıştır. İlgili örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

Ö17. "*İlk başlarda bizim seviyemizden daha üstte bilgiler dinledik ve çok anlamıyorduk ama şimdi hocalarımız ders sonunda fikirlerimizi alıyor, anlamadığımız yerleri anlatıyor. Daha verimli geçti.*" (Seviye Farkı)

Ö2. "*Erişim açısından aksaklık oldu bazen. Yüz yüze olabilseydi daha verimli olurdu.*" (Uzaktan Eğitim/Teknik)

Altıncı kategorideyse, çalışmanın önceki beklentiler anlamında ilgili beklentiyi karşılayıp karşılamadığına yönelik bir yanıt aranmıştır. Bu noktada ağırlıklı olarak beklentinin karşılandığı görülmekle beraber, eğitim süresinin uzunluğu, daha ilgi çekici olması ve yüz yüze yapılma isteği anlamlarında beklentinin karşılanmadığı ifade edilmiştir. Alınan yanıtlara dair örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö6. "*Eğitim sürecinin daha kısa bir süreye indirgenmesi ve daha dikkat çekici hâle gelmesi gerektiğini düşünüyorum.*" (Beklentimin Altında Kaldı)

Ö10. "*Eğitim gayet güzel düşünülmüş ve ilk duyduğumda hoşuma giden bir çalışma olmuştu. Ben eğitim sürecini ve özellikle hocaların öğrencilerine sonuna kadar saygı duymasını beğendim. Eksik yan bu zamana kadar görmedim diyebilirim.*" (Beklentimi Karşıladı)

Ö12. "*Beklediğimden daha eğlenceli ve daha faydalıydı.*" (Beklediğimden Daha Başarılı)

Yedinci kategori, eğitim içeriğinde yer alan konulara ve konuların işlenişlerine odaklanmaktadır. Bu anlamda, katılımcıların büyük bir bölümünün içeriği yeterli bulduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte, zorluk seviyesi bakımından yukarıda kalan bir içerik olduğunu ifade eden ve daha fazla uygulama odaklı içerik bekleyen öğrenci yanıtlarına da

rastlanılmıştır. Ancak bu kısımda seviye odaklı beklentinin kuramsal mı yoksa yazılımsal süreç için mi olduğu kısmının netlik kazanmadığı düşünülmektedir. Yanıtlara dair örnekler aşağıda sunulmaktadır:

Ö1. "*Eğitim benim için çok verimli geçti. Eğitimin içeriği bana göre yeterliydi*" (Yeterli)

Ö3. "*Daha fazla pratik olsa iyi olur. Ama ben yapmaya çalışıyorum.*" (Daha Fazla Uygulama)

Ö17. "*Bence bizim seviyemizde bilgiler verilse daha çok iyi olacağını düşünüyorum.*" (Seviye Farkı)

Sekizinci kategoride de bilgisayar becerilerine yönelik olarak sunulan eğitim programının bir katkı sağlayıp sağlamadığı düşüncesine yanıt aranmıştır. Elde edilen yanıtlarda, önemli ölçüde bir katkı sağladığı görülmekle beraber, bir öğrencinin katkı sağlamadığını düşündüğü de gözlemlenmiştir. Dikkat çeken bir diğer nokta, araçlara yönelik olarak bir farkındalık oluşturma sürecine yöneliktir. Öğrenciler bu koda bağlanmış yanıtlarında, ilgi oluşturdukları dışında ilgilerinin olmadıklarını da fark etmelerini içeren yanıtlar vermişlerdir. Bu kategoriye ait yanıtlardan örnekler şu şekildedir:

Ö16. "*Herhangi bir katkı olmadı.*" (Katkı Sağlamadı)

Ö14. "*Önceki ilgi ve tecrübelerime göre kazanım olduğunu söyleyebilirim.*" (Katkı Sağladı)

Ö2. "*Birçok kazanımı oldu. Bence en önemlisi farklı bir bakış açım oldu ve tamamen ilgimin olduğunu fark ettim.*" (Sayısal Ortama İlgi Farkındalığı Oluşturdu)

Çalışma kapsamındaki 9., 10., 11. ve 12. kategoriler, Tablo 4'te gösterilmektedir. İlgili kategorilerden "beğenilenler" ve "beğenilmeyenler" tek soru çatısı altında sorulmuş ancak öğrencilerin verdikleri yanıtlarda hem beğendikleri hem beğenmediklerini kavramsal anlamda aynı anda yazmaları sağlanmıştır. Dolayısıyla kodlama sürecinde öğrencilerin verdikleri yanıtlar içerisinden beğendikleri veya beğenmedikleri noktalara yönelik ifadeler ayrı ayrı oluşturulacak biçimde kodlanmıştır. Sıklık sayılarındaki farklılaşmanın nedeni bu kodlama esnasındaki ayrıştırma sürecidir.

Başkalarına Bu Eğitimi Önerme **Kategori 9**	**Sıklık**	**Beğenilenler Kategori 10**	**Sıklık**	**Beğenilmeyenler Kategori 11**	**Sıklık**	**En Başarılı Öğrenildiği Düşünülen Teknik Konu** **Kategori 12**	**Sıklık**
Herkesin Faydalanması	12	Çevrim İçi Pratik	1	Yazılım ve Teknik Sorunlar	3	3B Modelleme	9
İlgisi Olanın Faydalanması	6	Detaylı Eğitim	8	Zorluk Seviyesi	2	3B Modelleme	3

						ve 3B Tarama	
		Öğretmenlerin Samimiyeti	2	Süre Uzunluğu	1	Fotoğraflama	3
		Eğitmen Vurgusu	2	Yanıt Yok	12	Fotoğraflama ve Video	2
		Yanıt Yok	5			Yanıt Yok	1

Tablo 4. Eğitim Sonrasına Dair İçerik Analizi Bağlamında 9., 10., 11. ve 12. Kategoriler

Dokuzuncu kategori, öğrencilerin öznel anlamdaki tecrübelerini başkalarıyla paylaşarak bu tür bir eğitimi önerip önermeyeceklerinin tespitine yönelik yanıtları kapsamıştır. Elde edilen yanıtlarda, olumsuz anlamda bir önermeme sonucuyla karşılaşılmasa dahi 6 öğrencinin, yalnızca disipliner anlamda ilgisi olanlara tavsiye edebileceklerini ifade ettikleri görülmüştür. Örnek yanıtlar aşağıda yer almaktadır:

Ö4. "*Bu konuyla ilgisi olan kişilere öneririm fakat bence büyük bir sabır gerektiriyor.*" (İlgisi Olanın Faydalanması)

Ö7. "*Bu eğitimi çok beğendim herkese tavsiye ederiz yeni bilgilere sahip olduk.*" (Herkesin Faydalanması)

Onuncu kategori, öğrencilerin eğitim esnasında beğendikleri noktaları işaret eden yanıtlara yönelik kodlamaları kapsamaktadır. Bu anlamda öğrencilerin farklı konu başlıklarıyla sunulan detaylı bir eğitim sunulması şeklinde ifade ettikleri yanıtları yanında, ders veren öğretim elemanlarına yönelik de olumlu bazı ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir. Ancak dikkat çeken önemli bir husus, çevrim içi olarak bu tür bir eğitime ulaşılmış olmasının pratik olarak da görülebiliyor olmasıdır. Doğrudan olumlu denmese de pratik anlamında bazı süreçlerin aktarılabilmesindeki köprü olma görevi anlamında değerlendirilebilir bir görüş olarak karşılaşılmaktadır Bu da genellikle sorunlar ya da fayda üzerinde farklı etkileri olan sürecin aksine gelen bir yanıtı sunması yönüyle önemlidir. Bu kategoriye ait yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilmektedir:

Ö7. "*Eğitimde en beğendiğim şey hocaların bize samimi davranması.*" (Öğretmenlerin Samimiyeti)

Ö2. "*Tecrübeli uzmanlar tarafından bize verilen hem kurumsal hem pratik anlamdaki eğitimi beğenip verim aldığımı düşünüyorum.*" (Eğitmen Vurgusu)

Ö18. "*Böyle bir eğitimin olması gayet güzel pratik olarak online şekilde rahatça bilgi edinmek.*" (Çevrim İçi Pratik)

Ö9. "*En beğendiğim nokta bol bol üç boyutlu ve anlaşılır konu anlatımı.*" (Detaylı Eğitim)

On birinci kategoride, beğenilmeyen noktaların ifade edildiği eğitim sürecine yönelik yanıtlar kodlanmıştır. Yazılım ve teknik anlamda karşılaşılan sorunlar en sık yanıtları oluşturmuştur. Bu noktada, yazılımın yüklenememesi, erişilememesi gibi sorunlara da işaret edildiği anlaşılmıştır. Diğer yandan 2 öğrencinin eğitimin genel zorluk seviyesinin yukarıda ve 1 öğrencinin de ders sürelerinin çok uzun olduğunu söyledikleri gözlemlenmiştir. İlgili yanıtlara dair örnek ifadeler aşağıda sunulmaktadır:

Ö13. "*Dersler çok uzun, kısaltıp daha az yapıp insanların canı sıkılmayabilir.*" (Süre Uzunluğu)

Ö1. "*Biraz zorlandığımı söyleyebilirim.*" (Zorluk Seviyesi)

Ö9. "*En beğenmediğim nokta bazen sistemin toplantıdan (bağlantıdan) atıyor olmasıydı.*" (Yazılım ve Teknik Sorunlar)

On ikinci kategori, eğitimin sayısallaştırma anlamındaki teknik sürecinin başladığı bölümüne odaklanan kodlamaları kapsamıştır. Bu noktada, öğrencilerin alana dair hazır bulunurluklarını güçlendirmek ve alana dair temel entelektüel bilgi-beceriyi kazandırabilmek adına anlatılan kuramsal bölümden ziyade, projelerini hayata geçirecekleri araçları öğrendikleri araçların hangisini daha iyi öğrendiklerini düşündükleri sorulmuştur. Bu noktada en sık odaklanılan yanıt olan üç boyutlu modellemenin, tarama ile birlikte geldiği anlaşılmıştır. Daha sonra fotoğraflama da video ile birlikte gelmektedir. Örnek yanıtlar şu şekilde gerçekleşmiştir:

Ö1. "*Benim hoşuma giden, sahaya iner gibi fotoğraf çekmek oldu. Bayağı eğlenceliydi ve şevkimi açtı.*" (Fotoğraf)

Ö12. "*Üç boyutlu modelleme en fazla ilgimi çeken oldu. Üç boyutlu modellemede gelişme sağladım.*" (3B Modelleme)

Ö2. "*En çok ilgimi çeken ve bu konuyu öğrenip hep devam ettireceğim üç boyutlu modelleme ve taramadır.*" (3B Modelleme ve 3B Tarama)

Ö7. "*Fotoğraf ve video çekiyordum ama eğitimden sonra daha güzel çekiyorum.*" (Fotoğraflama ve Video)

Kültürel Mirasa Dair Kazanım **Kategori 13**	**Sıklık**	**Bilgisayar Kullanımına Dair Kazanım** **Kategori 14**	**Sıklık**	**Kültürel Mekân/Varlık Ziyaretine Teşvik** **Kategori 15**	**Sıklık**	**Genel Görüş** **Kategori 16**	**Sıklık**
Farklı İlgi Alanlarına Dönük Farkındalık	1	Bilgi Artırıcı	8	Gitmek İstemediğimi Fark Ettim	1	Eğlenceli	2

Korumaya veya Tanıtıma Dönük Farkındalık	6	Hobi Kazandırıcı	1	Teşvik Edici	17	Katkı Sağlama	2
Kültürel Mirasın Kavramsal Yapısına Dönük Farkındalık	4	İlgi Olmadığına Dair Kişisel Farkındalık	1			Merak Uyandırıcı	1
Sanat Eserlerine Dönük Farkındalık	1	Merak Uyandırıcı	4			Mesleki Beklenti	1
Uygulama Pratiği	2	Yanıt Yok	4			Eğitmen Vurgusu	2
Yanıt Yok	4					Yeni Bilgi / Deneyim Edinimi	9
						Yüz Yüze Eğitim Vurgusu	1

Tablo 5. Eğitim Sonrasına Dair İçerik Analizi Bağlamında 13., 14., 15. ve 16. Kategoriler

Çalışma kapsamındaki 13., 14., 15. ve 16. kategoriler, Tablo 5'te gösterilmektedir. Bu kategoriler altındaki kodlarda, öğrencilerin kazanımlar anlamında bir önceki kategorilere göre daha öznel yargılarını belirtmelerine yönelik yanıtlar aranmıştır.

On üçüncü kategoride bir bütün olarak kültürel mirasın öğrenciler nezdinde oluşan karşılığı, farkındalık bağlamında aranmıştır. Öğrencilerin herhangi bir farkındalığa ulaşıp ulaşmadıkları kodlanmıştır. Öğrenci yanıtlarından 5'i dışında kalan tüm yanıtlar bir farkındalığa işaret etmiştir. En çok kodlanan yanıt koruma ve tanıtım anlamındaki farkındalığa odaklanırken kültürel mirasın bilgi anlamındaki temel kavramsal yapısına dönük yanıtlar onu takip etmiştir. Sanat eserlerine ve uygulama pratiğine dönük süreçler için de yanıtların olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, dikkat çeken önemli bir nokta, multidisipliner anlamdaki yaklaşım doğrultusunda öğrencilerin farklı ilgi alanlarına yönelmelerine bir zemin sunduğunu düşündüren yanıtların da alınmış olmasıdır. Bu kategori bağlamında alınan yanıt örnekleri aşağıda gösterilmektedir:

Ö14. "*Kendim için yeni hobi alanları keşfettim.*" (Farklı İlgi Alanlarına Dönük Farkındalık)

Ö8. "*Bazı tarihî eserlerin yok olmakta olduğunun ve korunmadığının farkına vardım. Kültürel miras eğitimi ile bunların 3 boyuta geçirilmesi ve korunması için bilgileri arşivlemek gerektiğini anladım.*" (Korumaya ve Tanıtıma Dönük Farkındalık)

Ö12. "*Kültürel miras denilince eğitim öncesinde sadece tarihî yerler aklıma gelirdi ama eğitim sayesinde daha zengin bir kavram olduğunu anladım. O mirasın da sayısallaştırılabileceğini düşünmüyordum.*" (Kültürel Mirasın Kavramsal Yapısına Dönük Farkındalık)

Ö11. "*Olumlu tecrübelerim oldu, farkındalık oluşturdu. Daha farklı bakıyorum artık bu tarz sanat ve farklı eserlere.*" (Sanat Eserlerine Dönük Farkındalık)

Ö10. "*Fazlasıyla farkındalık edindim ve pratik anlamda da bir şeyler öğrenmiş oldum.*" (Uygulama Pratiği)

On dördüncü kategori, teknik anlamdaki bilgisayar kullanım becerilerine yönelik kazanımlara odaklanan yanıtların kodlanmasını kapsamıştır. Çalışmada genel bilgisayar kullanımı düzeyinde bilgi artırıcı bir etki olduğu kodları ön planda olurken, bu kodları merak uyandırıcı etkileri ve hobi olarak bir yönelim sunulmasını ifade eden yanıtlar izlemiştir. Merak uyandırıcı ile hobi kazandırıcı kodlamalarının ayrılmasının sebebi bir alana yönelmek ve o alanı doğrudan bir ifadeyle benimsemek arasındaki net ayrımın yapıldığının görülmemiş olmasıdır. Bu anlamda benzer anlamda yapılara sahip olsalar da farklı bir benimseme yönü ortaya çıktığı düşünülmüştür. Ancak dikkat çeken bir yanıt, öğrencinin bu alana yönelik ilgisinin olmadığını fark etmesi anlamında verilmiştir. Bu manada, bir deneyim tespiti olması açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu kategori altında sıralanan kodlamalara ait örnek ifadeleri şu şekilde gösterebiliriz:

Ö11. "*Bilgisayar kullanımı açısından geliştiğimi düşünüyorum.*" (Bilgi Artırıcı)

Ö3. "*Fotoğrafları üç boyutlu hâle getirme, düzeltmeler yapmak artık hobim oldu.*" (Hobi Kazandırıcı)

Ö4. "*Oldu, çünkü önceden üç boyutlu modelleme ve internet siteleri hakkında pek çok şeyi bilmiyordum. Öğrendikten sonra bunlara da vakit ayırmaya başladım.*" (Merak Uyandırıcı)

Ö16. "*Eğitim sonucunda bilgisayar kullanımına dair yönelimin olmadığını fark ettim.*" (İlgi Olmadığına Dair Kişisel Farkındalık)

Kategori on beşte, kazanımlardan ziyade içeriğin ana konusu olan kültürel mekân, ören yeri ve temel anlamda kültür varlıklara odaklanılmıştır. Yapılabilecek olası ziyaretin ne ölçüde yanıt bulabildiğine yönelik kodlamalara yer verilmiştir. 1 öğrenci dışında tüm öğrenciler teşvik edici bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak, ilgili öğrenci teşvik edici bulmadığından ziyade bu tür bir isteğin oluşmadığına vurgu yapması yönüyle dikkat çekicidir. Bir farkındalık kazanıldığı anlaşılmakta ancak bu farkındalık gitmek istenmediğine yönelik olarak gerçekleşmektedir. İlgili yanıt örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö16. "*Eğitim sonunda müze veya ören yeri gibi yerlere gitmek istemediğimi fark ettim.*" (Gitmek İstemediğimi Fark Ettim)

Ö12. "*Ben bu derslerden önce genellikle müze ve tarihî yerlere gitmeyi çok sevmezdim ama bu derslerden sonra motivasyonum ve gitme isteğim gözle görülebilecek şekilde arttı.*" (Teşvik Edici)

On altıncı kategori, çalışmanın nihai anlamda bir genel görüş sunacak biçimde değerlendirilmesine odaklanan yanıtların kodlanmasını içermiştir. Bu süreçte 9 öğrencinin doğrudan yeni bilgi edinimi anlamında bir kazanım sunduğuna işaret ederken bu yanıtları eğlenceli bir deneyim, eğitimcilere yönelik vurgular, katkı sağladıklarının bilincini uyandırma ve devamlılık anlamında merak uyandırıcı etkileri olduğu yönüyle yapılan değerlendirmeler takip etmiştir. Bununla birlikte iki önemli nokta dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bazılarının, mesleki anlamda bir katkı sunabileceği kanaatine varmasının yanı sıra yüz yüze eğitime yönelik bir talep içinde oldukları görülmüştür. Özellikle, eğlenceli-keyifli bulunduğu ifade edilen yanıtlarda, yüz yüze eğitim ihtiyacına yönelik vurgunun dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan bir öğrencinin, katkı sağlama noktasındaki farkındalığının oluştuğunu ifade ettiği yanıtında aynı zamanda bilgisayar kullanımına yönelik tecrübesinin daha alt seviyelerde olduğuna yönelik bir farkındalığa eriştiği gözlemlenmiştir. Bir başka önemli noktada da eğitmen vurgusu yapan bazı öğrencilerin, sürdürülebilirlik anlamında eğitimin devam edebileceğine yönelik kişisel beklenti düşüncelerini paylaşmış olmalarıdır. İlgili kodlara dair örnekler şu şekildedir:

Ö7. "*Eğitimden önce müzelere tarihî eşyaları çok fazla merakım yoktu ama eğitimden sonra daha çok merak ettim.*" (Merak Uyandırıcı)

Ö5. "*Benim için yeni bir deneyim oldu iyi ki başlamışım bu projeye.*" (Yeni Bilgi / Deneyim Edinimi)

Ö4. "*Bana birçok şey kattığını düşünüyorum. Bu projeye katkı sağlayabilmek ve bunun bir üyesi olabilmek çok mutluluk verici. Aslında bilgisayar tecrübemin olmadığını ve en iyi ne amaçla kullanabileceğimi öğrendim.*" (Katkı Sağlama)

Ö9. "*İlk haftalarda sıkıcı olsa da sonucunda eğlenceliydi.*" (Eğlenceli)

Ö6. "*Online olarak verilen eğitimlerin yüz yüze verilmesinin sağlanmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum.*" (Yüz Yüze Eğitim Vurgusu)

Ö2. "*Sizler gibi alanında uzman hocalar ile tanıştığıma çok memnun oldum. Dilerim bu güzel eğitimlerin devamlılığının sağlanmasıdır. Emeği geçen tüm hocalarıma teşekkür ederim, çok güzel izler bıraktınız.*" (Eğitmen Vurgusu)

Ö10. "*Bana öz geçmişimde katkısı olacağı için başlamıştım ve benim diğer arkadaşlarıma da önerebileceğim güzel bir öğretimdi.*" (Mesleki Beklenti)

Sonuç ve Öneriler

Çalışmadaki içerik analizi ve betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular, kültürel mirasa yönelik sayısallaştırma süreci eğitimlerinin, farkındalık elde edilmesinde ya da farkındalığın temellendirilmesinde önemli bir noktaya sahip olabileceğini düşündürmektedir. Bu anlamda Ott ve Pozzi (2011) tarafından ifade edildiği şekilde, sayısal ortama dönük eğitimlerin, belirli bir mesafeden de olsa kültür varlıklarının eğitim amacıyla kullanılması noktasında önemli faydalar sağlayabiliyor olmasına benzer bir sonucu karşımıza çıkarmaktadır. Farklı bir yöntem ve bakış açısıyla denenmiş olsa dahi öğrencilerin kendi farkındalık düzeylerinde

artışlar kaydedildiği anlaşılmaktadır. Diğer yandan, çalışmanın ana odak noktasındaki koruma ve tanıtma faaliyetine olumlu anlamda katkı sağladığı anlaşılan faaliyetin, öğrencilerin farklı bireysel kazanımlarını da tetiklediğini göstermektedir. Öğrencilerin, mesleki anlamda bir kazanım elde ettiklerini düşünmeleriyle birlikte, ilgili alana uygun olup olmadıklarını da hem sayısal hem kültürel miras disiplinleri anlamında bir netliğe kavuşturmalarına katkı sağlayabileceği görülmüştür.

Kültürel mirasın, sanal ortamdaki destekleyici araçlarla ele alınarak uygulanmasına alternatif bir yöntem olan, sayısallaştırma sürecinin etkileri ve olası fayda sahası incelenmiştir. Bu noktada, kültürel mirasa ait yapılar bir destekleyici araç olmaktansa, doğrudan özne konumuna alınmıştır. Çalışmada, sahip olunan önemli sınırlılıklara rağmen fayda anlamında dikkat çekici sonuçlar elde edilmiştir. Ancak çalışmadaki sonuçların daha başarılı değerlendirilmesi anlamında, sahip olduğu bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

İleride gerçekleştirilmesi düşünülecek çalışmalara katkı sağlaması için bazı önerilerde bulunması uygun görülmüştür. Çalışmanın yaygın biçimdeki etkilerini daha başarılı gözlemleyebilmek için çok daha geniş katılımlı bir çağrıya çıkılmasının gerekliliği anlaşılmıştır. Ayrıca, çağrı kıstaslarında öğrencilerin derslerinde gösterdikleri başarıyla, bu çalışmadaki başarının karşılaştırılabilmesi adına daha odaklı bir tanımlama yapılması gerektiği düşünülmektedir. Böylece hangi başarı düzeyindeki öğrencilerin daha yatkın olabileceği ya da başarı düzeylerinin kültürel miras farkındalığı üzerindeki etkilerinin nasıl şekillenebileceğine yönelik çıktıların detaylı biçimde anlaşılabileceği varsayılmaktadır. Çalışmada karşılaşılan ve önlem alınması gerektiği anlaşılan diğer iki konu, teknik yazılımsal süreç ve uzaktan eğitim başlıklarına yöneliktir. Öğrencilerin, yazılımlara ulaşabilme aşamasında sorunlar ortaya çıkabildiği anlaşılmıştır. Aynı zamanda, uzaktan eğitim sürecinin getirdiği bazı bağlantı kaynaklı kopmalar ve erişim sorunlarının oluşabildiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, bu iki konu başlığının bir merkez çatısı altında gerekli altyapıyla ve eğitmenlerle gerçekleştirilecek yüz yüze eğitim süreçleriyle giderilebileceği anlaşılmaktadır. Öneri anlamında bir diğer husus da ölçme-değerlendirme sürecine yönelik belirtilebilecektir. Çalışmadaki çıktıların daha somut ve nicel anlamda ölçümlenebilmesi adına, ölçekli anket çalışmaları ve kısa yazılı sınavların, öğrenme çıktılarının daha net biçimde ifade edilebileceğine katkı sunacağı varsayılmaktadır. Her ne kadar çalışma kapsamında proje değerlendirmelerine bağlı 16 sonucun başarılı değerlendirilmesi söz konusu olmuşsa da bilgi yeterlik düzeylerinde sayının çok daha yukarılarda olabileceği görülmüştür. Başka bir nokta da eğitimin zorluk seviyesine yöneliktir. Baskın anlamda olmasa da bazı öğrenci görüşlerinin eğitimin zorlayıcı olduğuna yönelik yanıtları, seviyenin müfredat anlamında tekrar gözden geçirilebileceğini işaret etmektedir. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretmenliği ve tarih öğretmenliği gibi disiplinlerden uzmanların katılımıyla çalışma içeriğinin genişletilebilmesinin mümkün olabileceği görülmüştür.

Teşekkür

Çalışmadaki desteklerinden ötürü Bil Kolejlerine ve Şırnak Uludere İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne teşekkür ederiz.

Etik Beyanı

Çalışmanın, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonunun 2022/21 numaralı kararları uyarınca gerçekleştirilmesi uygun görülmüş olup; araştırma süresince etik anlamdaki bilimsel kurallara uyulmuştur.

Kaynakça

Adetunji, O. S., Essien, C. & Owolabi, O. S. (2018). eDIRICA: Digitizing Cultural Heritage for Learning, Creativity, and Inclusiveness. EuroMed 2018, LNCS, Ioannides, M. et al. (Eds.), 447-456.

Antonaci, A., Ott, M. & Pozzi, F. (2013). Virtual Museums, Cultural Heritage Education and 21st Century Skills. Conference: ATEE-SIREM Winter Conference ProceedingsAt: GenovaVolume: Learning & Teaching with Media & Technology.

Apostolopoulou, A. P., Carvoeiras, L. M., & Klonari, A. (2014). Cultural Heritage and Education, Integrating Tour Maps in a Bilateral Project. European Journal of Geography Volume 5, Number 4:67-77.

Argyriou, L., Economou, D., & Bouki, V. (2020). Design methodology for 360° immersive video applications: the case study of a cultural heritage virtual tour. Personal and Ubiquitous Computing, 24, 843-859.

Arıkan, İ. & Doğan, Y. (2013). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kültürel Mirasla İlgili Başarı Düzeyleri ve Tutumlarının Bazı Değişkenlerce İncelenmesi (Adıyaman Örneği). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 29-68.

Aslan, R. & Balcı, U. (2023). Lise Ders Müfredatında Yer Alan Somut Kültürel Miras Varlıklarının Yeterlilik Analizi. Journal of Current Debates in Social Sciences, 6(1), 132-146.

Birleşmiş Milletler (t.y.). Türkiye Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Çalışmalarımız. https://turkiye.un.org/tr/sdgs , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

Cozzani, G., Pozzi, F., Dagnino, F. M., Katos, A. V., & Katsouli, E. F. (2016). Innovative technologies for intangible cultural heritage education and preservation: the case of i-Treasures. Personal and Ubiquitous Computing, 21, 253-265.

Curtis, R., & Seymour, C. (2004). Louisiana Heritage Education Program and Heritage in the Classroom: Children's Attitudes toward Cultural Heritage. Journal of Social Studies Research, 28(2), 20-24.

Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2012). Overview of the Digitization Policies in Cultural Memory Institutions in Turkey. E-Science and Information Management: Third International Symposium on Information Management in a Changing World, Ankara, Sept. 19-21, 150-163.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. Kuramsal Eğitimbilim, 4(1), 95-107.

Dahlström, M., & Doracic, A. (2009). Digitization Education: Courses Taken and Lessons Learned. D-Lib Mgazine, http://www.dlib.org/dlib/march09/dahlstrom/03dahlstrom.html , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

De Vries, H., Elliott, M. N., Kanouse, D. E., & Teleki, S. S. (2008). Using Pooled Kappa to Summarize Interrater Agreement across Many Items. Field Methods, 20(3), 272-282.

DijitalKütüpİST (t.y.). DijitalKütüpİST Projesi Hakkında, https://dijitalkutupist.istanbul.edu.tr/?p=9&dil=tr&id=GNFBI8LRSB , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

DKM (t.y.). Dijital Kültürel Miras Ağı. https://dijitalkulturelmiras.com/?page_id=25894 , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

Europeana (t.y.). About, https://www.europeana.eu/en/about-us , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

European Commision (2009, 28 Ağustos). EUROPEANA – Europe's Digital Library: Frequently Asked Questions. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_09_366 , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

European Commision (2022, 7 Haziran). Shaping Europe's digital future: The Europeana platform. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/europeana , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

European Parliament (2010, 5 Mayıs), European Parliament resolution of 5 May 2010 on 'Europeana - the next steps'. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2010-0129_EN.html , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

Giménez, J. E., Ruiz, R. M. A., & Listan, M. F. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. Teaching and Teacher Education, 24(8), 2095-2107.

Gruber, M. R. (2009). The Role of E-Learning in Arts and Cultural Heritage Education, Open Universiteit, Erişim Adresi: https://research.ou.nl/ws/portalfiles/portal/946736/edumedia09_gruber_final.pdf.

Gökyer, N., & Doğan, B. (2016). İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Nedenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26(1), 93-106.

Görmez, E. (2016). Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları Hakkındaki Görüşleri. Journal of Turkish Studies, 11, 125-144

Halaç, H. H., Gürdoğan Bayır, Ö., & Cengelci Köse, T. (2021). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(31), 197-218.

Horváth, N., Koltay, T., Jávorszky, F., Barabás, M., & Árvay, K. (2013).Experiences and Opinions: Teaching Staff and Students about Digitization Education. The 21st International BOBCATSSS Conference, Ankara, Jan. 23-25, 44-48.

ICOMOS (t.y.). Cultural Heritage and Sustainable Development. https://www.icomos.org/en/focus/un-sustainable-development-goals/76821-cultural-heritage-and-sustainable-development-2 , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

Kafadar, T. (2021). Cultural Heritage in Social Studies Curriculum and Cultural Heritage Awareness of Middle School Students. International Journal of Progressive Education, 17(2), 260-274.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.

Konstantinov, O., Kovatcheva, E., Fol, V. Nikolov, R. (2012). Discover the Thracians – An Approach for Use of 2D and 3D Technologies for Digitization of Cultural Heritage in the Field of Elearning. Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage, 2.

Külcü, Ö. T. (2015). Kültürel Miras Kavramının Eğitim Açısından Önemi. Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 1(1), 27-32.

Leafletjs (t.y.). Overview, https://leafletjs.com/ , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

Liber Europe (2009). Making the case for European research libraries: LIBER Strategic Plan 2009-2012. https://libereurope.eu/wp-content/uploads/2020/11/LIBER-Strategy-FINAL-2009-2012.pdf , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

Lloyd, J. (2016). Contextualizing 3D Cultural Heritage. Lecture Notes in Computer Science, 859-868.

Maroso, A. L. (2005). Educating future digitizers: The Illinois Digitization Institute's Basics and Beyond digitization training program. Library Hi Tech, 23(2), 187-204.

Neumüller, M., Reichinger, A., Rist, F., & Kern, C. (2014). 3D Printing for Cultural Heritage: Preservation, Accessibility, Research and Education. 3D Research Challenges in Cultural Heritage, 119-134.

O'Hara, G., Lapworth, E., & Lampert, C. (2020). Cultivating Digitization Competencies. Information Technology and Libraries, 39(4), 1-31.

Olson, J. D., McAllister, C., Grinnel, L. D., Walters, K. G., & Appunn, F. (2016). Applying Constant Comparative Method with Multiple Investigators and Inter-Coder Reliability. The Qualitative Report, 21(1), 26-42.

Ott, M., & Pozzi, F. (2011). Towards a new era for Cultural Heritage Education: Discussing the role of ICT. Computers in Human Behavior, 27(4), 1365-1371.

Potocnik, R. (2017). Effective approaches to heritage education: Raising awareness through fine art practice. International Journal of Education Through Art, Volume 13, Issue 3, 285 - 294.

Potocnik, R. (2020). Heritage Preservation Education: Teachers' Preconceptions and Teachers Implementation in Visual Arts Classes. CEPS Journal, 10(2), 49-76.

Perry, C. A. (2005). Education for Digitization: How Do We Prepare?. The Journal of Academic Librarianship, 31(6), 523-532.

Rahaman, H., Champion, E., & Bekele, M. (2019). From photo to 3D to mixed reality: A complete workflow for cultural heritage visualisation and experience. Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage, 13.

Rakipoğlu, Z. (2022, 20 Mayıs). Türkiye'nin kültürel mirası 35 bin eser dijitalle dünyaya açılacak. Anadolu Ajansı, https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/turkiyenin-kulturel-mirasi-35-bin-eser-dijitalle-dunyaya-acilacak/2592981 , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

SEADDA (t.y.). About SEADDA: Why is SEADDA important for archaeology?. https://www.seadda.eu/?page_id=1274 , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

Tasker, T. J., & Cisneroz, A. (2019). Open-Ended Questions in Qualitative Research: Keeping an Open Mind as Researchers. Bohan, C. H., Pecore, J. L., & Allaire, F. S. (Eds.). Curriulum and Teaching Dialogue, 21(1), 119-122.

Threejs (t.y.). r157, https://threejs.org/ , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

Tonta, Y. (2008). Libraries and museums in the flat world: Are they becoming virtual destinations?. Library Collections, Acquisitions, & Technical Services, 32, 1-9.

United Nations (2019, 21 Mayıs). Making The United Nations Relevant to All People: Culture and Sustainable Development. https://www.un.org/pga/73/event/culture-and-sustainable-development/ , Erişim Tarihi: 05.10.2023.

Van Doorsselaere, J. (2021). Connecting Sustainable Development and Heritage Education? An Analysis of the Curriculum Reform in Flemish Public Secondary Schools. Sustainability, 13, 1857.

Wilkinson, M. D., Dumontier M., Jan Aalbersberg, I., Appleton G., Axton M., Baak A., Blomberg N., Boiten J. W., da Silva Santos, L. B., Bourne, P. E., Bouwman, J., Brookes, A. J. , Clark T., Crosas, M., Dillo I, Dumon, O., Edmunds, S., Evelo, C. T., Finkers, R., Gonzalez-Beltran, A., Gray A. J. G., Groth, P., Goble, C., Grethe, J. S., Heringa, J., Hoen P. A. C., Hooft, R., Kuhn, T., Kok, R., Kok, J., Lusher, S. J., Martone, M. E., Mons, A., Packer, A. L., Persson, B., Rocca-Serra, P., Roos, M., van Schaik, R., Sansone, S. A., Schultes, E., Sengstag, T., Slater, T., Strawn, G., Swertz, M. A., Thompson, M., van der

Lei, J., van Mulligen, E., Jan Velterop, Waagmeester, A., Wittenburg, P., Wolstencroft, K., Zhao, J., Mons, B. (2016). The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. Nature.

Yılmaz, B., Külcü, Ö., Ünal, Y., & Çakmak, T. (2013). Distance education on digitization: evaluation of an application in Turkey. Aslib Proceedings: New Information Perspectives, 65(4), 336-557.

Bizans Eğitim Sisteminde Khora Manastırı Örneği ve Bilgin Metokhites

Özlem GÜRŞEN

Lisans Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-3166-0004

ÖZET

Kompleks yapılardan oluşan manastırlar, Bizans İmparatorluğu'nda kültürel, dini ve ekonomik açıdan önemli rol oynamışlardır. İnsanların dünyevi hayattan el etek çekip münzeviliği seçtiği yerlerden ibaret olmayan manastırlar, Bizans'ta eğitimin önemli bir kanadını oluşturmuşlardır. Özellikle manastırların içerisinde bulunan kütüphane ve *scriptorium*lar antik dünya mirasının muhafaza edilmesi ve sonraki devirlere aktarılmasında büyük önem arz etmiştir. Bizans tarihinin önemli bilginlerinden olan Theodoros Metokhites'in *ktetor* olarak kendi servetiyle restore ettirdiği Khora bu mühim kurumlardan biridir. Manastırlarda dini eğitimlerin yanı sıra *trivium* (şiir, retorik, felsefe) ve *quadrivium* (geometri, matematik, astronomi, müzik) gibi dersler verilmiştir. Palaiologos Rönesansının isimlerinden biri olan Metokhites'in astronomi alanındaki çalışmaları seküler eğitim ve bilim tarihi açısından oldukça mühimdir. Bizans bilimine önemli katkılarda bulunan Bilgin Metokhites, yaptığı yenilikler ve genişlettiği kütüphane ile Khora Manastırını en önemli kültür-sanat merkezlerinden biri haline getirmiştir. Metokhites'in yürüttüğü faaliyetler gelecekteki araştırmacılar için hatırı sayılır derecede fayda sağlamıştır. Bu bildirimizde Bizans eğitim sistemi içerisinde Khora Manastırının yerini inceleyecek ve Metokhites'in entelektüel hayatına, çalışmalarına, Bizans bilim geleneği içerisindeki yerine değineceğiz. Çalışmayı ele alma amacımız Bizans'ta önemli yer teşkil eden manastırların eğitim fonksiyonunu vurgulamak ve antik dünya mirasının korunmasına olan katkılarını ortaya koymaktır. Çalışmamızı oluştururken Metokhites'in şiirleri, mektupları ile himaye ettiği öğrencisi Nikephoros Gregoras'ın çalışmasından ve araştırma eserlerinden yararlandık.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Bilim tarihi, Bizans'ta eğitim, Khora Manastırı, Theodoros Metokhites

The Example of the Khora Monastery in the Byzantine Education System and the Scholar Metokhites

ABSTRACT

Monasteries, consisting of complex structures, played an important cultural, religious and economic role in the Byzantine Empire. Monasteries, which were not just places where people chose to retire from the worldly life and choose asceticism, constituted an important part of education in Byzantium. Especially the libraries and scriptoriums within the monasteries were of great importance in preserving the heritage of the ancient world and passing it on to the next ages. Khora, restored by Theodoros Metokhites, one of the most important scholars of Byzantine history, with his own fortune as *ktetor*, is one of these important institutions. In addition to religious education, the monasteries offered courses such as *trivium* (poetry, rhetoric, philosophy) and *quadrivium* (geometry, mathematics, astronomy, music). One of the names of the Palaiologos Renaissance, Metokhites' work in the field of astronomy is very important for the history of secular education and science. The scholar Metokhites, who made significant contributions to Byzantine science, made the Khora Monastery one of the most important cultural and artistic centers with his innovations and expanded library. Metokhites' activities were of considerable benefit to future researchers. In this paper, we will examine the place of the Khora Monastery in the Byzantine educational system and will discuss Metokhites' intellectual life, his works, and his place in the Byzantine scientific tradition. This study aims to emphasize the educational function of monasteries, which played an important role in Byzantium, and to reveal their contribution to the preservation of ancient world heritage. We have benefited from Metokhites' poems, letters, the work of his protege Nikephoros Gregoras, and research Works.

Article Type

Research

Key Words

History of science, Education in Byzantium, Khora Monastery, Theodoros Metokhites.

Giriş

Yunanca inzivaya çekilmek, yalnız yaşamak anlamına gelen "*μονάζω*" *(monazo)* fiilinden türeyen ve münzevi yaşamı benimseyenlerin yaşadıkları yer anlamına gelen "*μοναστήριον*" *(monastērion)* sözcüğü günümüz manastır kelimesinin kökenini oluşturmaktadır (Gürkan, 2003, s. 558). Roma imparatorlarının başlattıkları kovuşturma hareketleri sonucunda çileciliği seçip çöllere çekilen, hermit hayatı yaşamaya başlayan Hristiyanlar monastik hayatın ilk örneği sayılmışlardır. Doğu Kilise Babaları'ndan olan Kaisareia'lı Aziz Basileios ise Bizans Anadolusu'nda manastırcılığın ilkelerini ortaya koyan, sistemleştiren kişidir. Aziz Basileios münzevilerin komünal manastır yaşamına ihtiyaç duyduğunu savunmuş, hermit hayat ile senobitik yaşamı yakınlaştırmaya çalışmıştır Kazhdan, 1991b, s. 1392; Tural, 2001, s.72). Aziz Kappadokia'da kurduğu manastır ve yaptığı çalışmalar ile manastırların kurumsallaşmasına önemli katkılarda bulunmuştur.[23]

[23]Aziz Basileios'a ait mektupların derlemesi için bknz.: http://www.newadvent.org/fathers/3202.html (Erişim Tarihi: 14.10.2023).

Bizans'ta çok çeşitli bir yapıya sahip olan manastır yaşamı, dağlarda tecrit edilmiş şekilde inzivaya çekilmiş keşişlerden, kentlerde bulunan kompleks yapılara kendini göstermiştir (Talbolt, 1999, s. 166,175). Halkla büyük bir etkileşim içerisinde olan manastır kurumu, zaman içerisinde güç kazanmış ve kilise gibi yerleşik bir kurum haline gelmiştir. Bizans İmparatorluğu'nda kültürel, dini ve ekonomik açıdan önemli bir rol oynayan komün hayatın yaşandığı manastırlar, imparatorluk hazinesi, aristokratlar ve köylüler tarafından finanse edilmesinin (Talbolt, 1999, s. 163; Kaçar, 2015, s. 42) yanı sıra kendi kendine yeten bir ekonomi modeli de oluşturmuştur. Dini faaliyetlerinin yanı sıra zeytin, üzüm gibi bağcılık etkinliklerinin; yün eğirme, kumaş dokuma, sepet, ip ve halat örme gibi ekonomik faaliyetlerde bulunmuştur. Keşişlerin uğraştıkları bu zanaatlar bölgeden bölgeye ve kaynaklara göre değişkenlik göstermektedir bu sebeple genelleme yapmak uygun düşmemektedir (Tural, 2001, s.123). Ayrıca manastırlarda talep üzerine el yazmalarının çoğaltılması, tezhip edilmesi, ilahi derlemesi, aziz biyografilerinin (*hagiografi*) kaleme alınması, vakayiname hazırlanması gibi ekonomiye katkı sağlayan sanat-düşünce faaliyetlerinde de bulunulmuştur (Talbolt, 1999, s. 169; Gündüz, 2022, s.323).

Bizans devrinde sosyal hayatta oldukça etkin olan manastırlar, her sınıftan insanı bünyesinde barındırmıştır. Manastır sakinleri sabık imparatorlardan, gözden düşüp sürgünle cezalandırılmış devlet adamlarına, kendisini tanrıya adamış bakire kızlardan kocasını kaybetmiş dul kadınlara çeşitlilik göstermiş, onlar için hem bir sürgün yeri hem de bir sığınak olmuştur (Cameron, 2019, s. 167; Gürkan, 2003 s. 560). Manastır yemini eden kişiler manastırda dini ritüellerin yanında kültür-sanat-eğitim alanında da kendini geliştirebilme imkanına sahip olmuş, seküler çalışmalar da ortaya koyabilmişlerdir. Örneğin bir Bizans prensesi olan Anna Komnena (1083-1153), ünlü tarih eseri Alexias'ı intisap ettiği Theotokos Kekharitomene manastırında yazmıştır (Cameron, 2019, s. 166, 175-176).

Bizans'ta Manastırların Mimari Yapısı ve Eğitim

Manastırlar kompleks yapılardan oluşur, ihtiyaca göre bünyesinde barındırdığı yapılar değişmekle birlikte; kilise, şapel, *nosokomeion* denilen şifahane, *gerothopheion* olarak bilinen huzurevi, *orphanotropheion* olarak adlandırılan yetimhane, aşevi, *bibliothēkē* (kütüphane), *scriptorium* denilen yazı odaları, keşiş odaları gibi yapılar bulunmaktadır (Kazhdan, 1991b, s. 1392-1393; Gürkan, 2003 s. 559-560; Kaçar, 2015 s. 40-42). Özellikle içinde bulunan el yazmalarının istinsah edildiği, tezhip yapıldığı *scriptorium* ve *bibliothēkē* antik dünya mirasının muhafaza edilmesi ve sonraki devirlere aktarılmasında büyük önem arz etmiştir.

Bizans manastırlarında dini eğitimin mahiyeti dönemden döneme, akımlarla beraber değişmekle birlikte temel olarak dini eğitimde Bizans teolojisinin esasını oluşturan Kilise Babalarının (Aziz Basileios, kardeşi Gregorios Nyssanos ve Nazianzozlu Gregorios) mektupları, Ioannes Khrysosyomos'un vaazları, Aziz Symeon Stylites'in *Yaşamlar*'ı, Mezmurlar ve kanonlar kullanılırdı. Ayrıca dini eğitimde önde gelen piskoposların yazdıkları kutsal kitaba dair yorumlar, azizlerin yaşam öykülerinin derç edildiği metinler, didaktik metinlerden oluşan bir külliyat da kullanılmıştır (Browning, 1978, s. 45; Markopoulos, A. 2015, s. 26; Cameron, 2019, s. 176-178). Dini eğitimin yanında yükseköğretimde *trivium* (şiir, retorik ve felsefe) ve *quadrivium* (geometri, matematik, astronomi ve müzik) gibi dersler de verilmiştir.

Bu derslerin müfredatları antikçağ metinleri ve Bizanslı bilginlerin o metinleri yeniden yorumladıkları çalışmalardan oluşturulmuştur. Bunun sebebi Bizans'ın antikiteye duyduğu kültürel bağlılık olarak görülebilir. *Trivium*'da Homeros ve Hesiodos gibi ozanların eserleri, Demosthenes, İsokrates gibi hatiplerin söylevleri, Pindaros'un pasajları, tragedya olarak Aiskhylos'un Persler, Zincire Vurulmuş Prometheus ve Thebai'ye Karşı Yediler; Sophokles'in Aias, Elektra ve Kral Oidipus; Euripides'in Hekabe, Orestes ve Fenikeli Kadınlar, Aristophanes'in komedyalarından Servet, Bulutlar ve Kurbağalar; Aristoteles'in çalışmaları, Platon'un diyalogları Lukianos, Ksenophon'un eserleri, Mezmurlar kitabı, Nazianzoslu Gregorios'un şiirleri gibi eserlerden faydalanılmıştır. *Quadrivium*'da ise Euklides, Arkhimedes, Ptolemaios'un gibi isimlerin çalışmalarından yararlanılmıştır (Markopoulos, 2015, s. 26; Tihon, 2015, s. 254-262; Haris, 2021, s. 37-38).[24] Dini eğitim, *trivium* ve *quadrivium* dersleri için antikçağ metinlerinin çoğaltılması, Bizans'ın antik dünya mirasına hamilik etmesine olanak sağlamıştır. İçlerinde bulundukları kültürel geleneğe göre hareket eden Bizanslı entelektüeller, araştırmacılar tarafından ortaya yeni bir fikir koyamamakla, taklitçi olmak ile suçlanmışlardır.[25]

Haçlıların 1204 yılında başkent Konstantinopolis'i zapt edip yağmalaması üzerine entelektüel bir gerileme devri yaşansa da kendilerini Bizans İmparatorluğu'nun sürgündeki temsilcileri olarak gören İznik Rum İmparatorluğu'nun imparatorlarından III. İoannes Vatatzes, II. Theodoros Laskaris gibi isimlerin çabaları anılmaya değerdir. Öncelikleri siyasi varlıklarını korumak olduğu için eğitim ikinci planda kalsa da Bizans kültürünün devamlılığı sağlanmaya çalışılmış; okul, kütüphane ve manastır gibi kurumlar açmışlardır. Latin işgali öncesi Konstantinopolis ile kıyaslandığında kısıtlı imkanlara sahip olsa bile İznik'i etkin bir kültür merkezi haline getirme çabası gütmüşlerdir (Adıvar, 1953, s.34-35; Magdalino, 2011, s. 178; Norwich, 2013, s.188; Genç, 2018, s. 386-389). VIII. Mikhael 1261 yılında şehri Latinlerden geri aldıktan sonra imparatorluğu yeniden canlandırmak ve eski günlerine kavuşturmak için bir dizi faaliyete girişmiştir. VIII. Mikhael'in Blakhernae Sarayı'na taşınmasının ardından saray kompleksine yakın bir konumda bulunan Khora Manastırı da önem kazanmıştır (Magdalino, 2021, s.166-167).

Theodoros Metokhites ve Khora

Khora Manastırı, Bizans'tan günümüze az sayıda ulaşmış bulunan önemli dini yapılardan biridir (Magdalino, 2011, s. 165). Khora, *kırsal*, *şehrin dışındaki yer*, *taşra* gibi anlamlara gelmekte ve surun dışında kalan mekanı ifade etmektedir. İçinde keşiş hücreleri, kilise, şapeller, kütüphane, hastane, umumi bir aşevinin de bulunduğu kompleks bir yapı olan Khora'nın kuruluşuna dair çeşitli tartışmalar olsa da arkeolojik veriler dikkate alındığında manastır 6. yüzyıla tarihlendirilmektedir (Akyürek, 1996, s. 117; Eyice, 2001, s. 495-496). Metokhites

[24] Adnan Adıvar, Bizans manastırlarındaki eğitimi Osmanlı medreselerindeki eğitime benzetmektedir (Adıvar, 1953, s. 8).

[25] Ayrıca Bizanslı entelektüellerin eserlerini verirken benimsedikleri bir antik çağ yazarına öykünmeleri ve eserlerini onun gibi yazmaya çalışmaları modern araştırmacıların algısını körüklemektedir. Ancak Bizans geleneğinde önemli bir yere sahip olan bu türde eser verebilmek ustalık gerektirirdi, Bizans yazınında bu eserler mimēsis (μίμησις) olarak nitelendirilmekteydi. (Çelik, 2020, s. 296-297).

yazdığı şiirlerde Khora'ya genişçe yer vermiştir. Ktetor Metokhites'in verdiği bilgiler manastırın bilhassa günümüze ulaşamamış yapıları hakkında önemli bilgiler içermektedir. Örneğin günümüze ulaşamamış olan manastır yemekhanesi ve yemekhane duvarlarının fresklerle bezenmiş olduğunu dile getirmiştir (Kazhdan, 1991a, s. 429; Akyürek, 1996, s. 120; Featherstone 2011, s. 191-192; Çelik, 2022, s.249-253.). Khora Kilisesi, çeşitli dönemlerde restorasyon ve renovasyon çalışmaları geçirmiştir. Maria Doukaina, İsaakios Komnenos, Maria Despina Palaiologina[26] Khora'ya çeşitli katkılarda bulunmuşlardır (Jolivet-Lévy, 2011, s. 136-143; Magdalino, 2021, s. 166-168). Metokhites, imparatorluk tarafından *ktetor*[27] olarak atandığı Khora Manastırını 1316-1321 yılları arasında restore ettirmiştir (Kazhdan, 1991a, s. 428-429; Akyürek, 1996, s. 117-118; Eyice, 2001, 496). Theodoros Metokhites, kendisinden önce Khora Kilisesi'ne ihsanlarda bulunmuş olan *Sebastokrator* İsaakios Komnenos ve Maria Palaiologina'yı unutmamış, renovasyona ve restorasyona soktuğu Khora'da onların fresklerine de yer vermiştir (Magdalino, 2021, s. 173).[28]

Manastır kurucusu (*ktetor*) hazırladığı *typikon* (vakfiye) ile kurduğu manastırın kuralları, işleyişi hakkında önemli bilgiler vermektedir. Bazıları günümüze ulaşmış olan bu *typikon* (kuruluş belgeleri) Bizans manastırlarında gündelik hayat ve işleyişe dair önemli kaynaklardır (Talbolt, 1999, s. 167; Kaçar, 2015, s. 42). Khora Manastırı için içerdiği bilgiler bakımından *ktetor* Metokhites'in şiirleri ve mektupları adeta *typikon* niteliğindedir.[29]

Palaiologos Rönesansı'nın[30] önemli temsilcilerinden biri olan Theodoros Metokhites, 1270 yılında Konstantinopolis'te doğmuştur. Metokhites'in babası VIII. Mikhael Palaiologos'un *union* (birleşme) politikasında önemli rol oynamış olan başdiyakoz Georgios Metokhites'tir. Birleşme karşıtı II. Andronikos'un Bizans tahtına oturması ile Georgios Metokhites ve ailesi Anadolu'ya sürgüne gönderilmiştir.[31] Metokhites entelektüel eğitimine babasının sürgün edildiği yer olan Nikaia (İznik)'da başlamıştır. İyi bir eğitim görmüş, bilim ve edebiyata son derece meraklı, entelektüellere hamilik yapmış İmparator II. Andronikos (Ostrogorsky, 2019, s. 442) 1290 senesinde yaptığı Nikaia gezisi sırasında Theodoros Metokhites'i keşfetmiştir. Entelektüel kişiliği sayesinde babasının politik ve sosyal geçmişine rağmen imparatorun

---

[26] Moğolların Meryemi, Despina Mougolion- Rahibe Melania olarak da bilinmektedir. VIII. Mikhael'in gayri meşru kızı, II. Andronikos'un üvey kız kardeşidir. Eşi Abaka Han'ın ölümünün ardından Konstantinopolis'e geri dönerek manastıra intisap etmiştir.

[27] Bir dini kurumun (kilise, manastır vb.) inşasını veya yeniden inşasını finanse eden kişi, bani, kurucu.

[28] Khora Manastırı'nın iç nartekste bulunan Deisis (Yakarış) Mozaiğinde yer almaktadırlar. Mozaikte Hz. Meryem, kıyamet gününde insanların Hz. İsa tarafından bağışlanması için şefaatçilik yapmaktadır. Mozaiğin sağ tarafında Sebastokrator İsaakios, sol tarafta ise rahibe olarak tasvir edilmiş Maria Palaiologina Hz. Meryem'in ayaklarına kapanırken tasvir edilmişlerdir. Bknz.: bkz. https://www.thebyzantinelegacy.com/chora (Erişim Tarihi: 14.10.2023).

[29] Metokhites'in şiirleri için bkz. (Featherstone, 2000)

[30] Bizans İmparatorluğu'nun geç devresi sayılan 1204-1453 dönemlerini kapsayan, İmparatorluğun Son hanedanlık olan Palaiologoslar'ın özellikle 1261 senesi sonrasında yaptığı kültür sanat atılımlarını ifade eden kavramdır.

[31] Kaplan çalışmasında Papalıkla dini birleşmeye karşı çıktıkları, muhalif oldukları için Georgios Metokhites ve Meliteneli Konstantinos'un Pantokrator Manastırı'na hapsedildiğini aktarmaktadır. (Kaplan,2021, s. 133)

dikkatini çeken Metokhites, kariyer basamaklarını hızla tırmanmış *Mesazon*[32] ve *Megas Logothetēs*[33] olmuştur (Kazhdan, 1991b, s. 1357-1358; Akyürek, 1996, s.118-119.; Featherstone, 2000, s. 11; Featherstone 2011, s. 190; Magdalino, 2021, s. 168-169; Çelik, 2022, s. 245-246). *Megas Logothetēs* Metokhites, aile üyelerini hanedan üyeleri ile evlendirerek kurduğu bağları güçlendirmiştir. Örneğin, Metokhites, kızını imparator II. Andronikos'un yeğeni Ioannes Palaiologos ile evlendirerek hanedan ile akrabalık ilişkisi kurmuştur (Akyürek, 1996, s.121; Magdalino, 2021, s. 168-169, Jolivet-Levy, 2021, s. 140-141). Devlet adamı olmasının yanı sıra Bizans tarihinin önemli bilginlerinden biri olan ve elde ettiği makam ile varlıklı biri haline gelen Metokhites, Khora Manastırını *ktetor* olarak kendi serveti ile restore ettirmiştir. Sahip olduğu gücü sergilemekten geri durmayan Theodoros Metokhites, restore ettirdiği Khora'ya bir mozaiğini ekletmiştir. İç nartekste bulunan bu mozaikte tahtta oturan İsa ve ona Khora'yı sunan Metokhites tasvir edilmiştir. Mozaiğin üstünde:

'Ι(ησού)ς Χ(ριστό)ς- ή χώρα τών ζώντων / "İsa Mesih, yaşayanların meskeni (*khora)*" ve "Ὁ κτήτωρ λογοθέτης τοῦ γενικοῦ Θεόδωρος ὁ Μετοχίτης" / "Hazinenin kurucusu ve Bakanı *Ktetor* Theodoros Metokhites" ibareleri bulunmaktadır. Bu mozaik Ayasofya'da bulunan Vestibül Mozaiğine[34] benzemektedir. Ayrıca Metokhites kubbenin etrafına adının ve unvanlarının olduğu monogramlar ekletmiştir.[35]

Theodoros'un Eğitimci Kişiliği

Entelektüel hayatına babasının sürgün yeri olan Nikaia'da başlayan Alim Theodoros Metokhites, imparator II. Andronikos'un teşviki üzerine 43 yaşındayken astronomi alanında çalışmalar yapmaya başlamıştır. *Stoikheiosis Astronomike* adlı eseri Bilgin Metokhites'in astronomi üzerine yazdığı kılavuz bir kitap niteliğindendir (Akyürek, 1996, s. 122-123; O'Meara, 2021, s. 185). Bu eserde bilgin Metokhites, Ptolemaios astronomisini desteklemiştir. Metokhites'in yaptığı bu çalışmalar, seküler eğitim ve bilim tarihi açısından oldukça mühimdir. *Logoi*, *Commentaries*, *Semeioseis Gnomikai* gibi çalışmaları vardır. Döneminin önemli bir entelektüeli olan bilgin Metokhites, üslup özellikleri ile çağdaşlarından ayrılmıştır. Alegorik bir anlatımı benimsediği için çağdaşları tarafından eleştirilmiştir (Kazhdan, 1991b, s. 1358; Akyürek, 1996, s. 122-124). Metokhites'in anlatımında karmaşık, kapalı bir üslup benimsemesi, düşüncelerini doğrudan ortaya koymaması, açık etmemesinin bir nedeni VIII. Mikhael döneminin başdiyakozu olan babası Georgios Metokhites ile aynı kaderi paylaşmak istememesi olabilir. Metokhites özellikle kilise ile karşı karşıya gelmemeye özen göstermiş, dini konularda tartışmaktan imtina etmiş ve yalnızca inanmayı tercih etmiştir.

"*Aklı başında insanlar Tanrı'ya tapınır, dinin emrettiklerini yerine getirirler. Onları fazla sorgulamazlar. (…) bunu yapanlar (Tanrının buyruklarını sorgulayanlar) akılsızdırlar ve kendi sonlarını hazırlarlar… çünkü aylak kalabalıklar için hiçbir şey 'sapkınlığın maskesini düşürmek'*

[32] İmparatorun başdanışmanı.

[33] Döneme göre değişiklik göstermekle beraber, imparatorluğun dışişleri ile ilgilenen hazineden sorumlu olan bakanlık, bakan.

[34] Bu mozaikte I. Iustinianos inşa ettirdiği Ayasofya'yı, I. Konstantinos ise kendi adıyla izafe edilen Konstantinopolis şehrini Hz. Meryem ve oğlu İsa'ya sunmaktadır.

[35] Manastırda bulunan mozaik ve monogramlar için bkz. https://www.thebyzantinelegacy.com/chora (Erişim Tarihi: 14.10.2023)

bahanesiyle seçkin ve eğitimli insanlara saldırıya geçmelerinden daha kolay değildir." (Akyürek, 1996. s. 123-124).

Bilgin Metokhites, XIV. yüzyılın önemli Bizans tarihçilerinden olan öğrencisi Nikephoros Gregoras'ı himaye etmiş, çok yönlü bir eğitim almasını sağlamış ve astronomi alanında çalışmalar yapmasına öncülük etmiştir. Hocası Metokhites'in izinden giden Nikephoros Gregoras, güneş tutulması tahminlerini Ptolemaios yöntemleri üzerinden yapmıştır (Tihon, 2015, s. 265). Nikephoros Gregoras, hocası Metokhites'ten "ayaklı kütüphane" diye bahsetmektedir (Featherstone, 2000, s. 11; Nicol, 2021, s. 200; Magdalino, 2021, s. 168-169). Otuz yedi ciltten müteşekkil bir tarih eseri yazan Nikephoros'un entelektüel hayatında hocası Metokhites ve kütüphanesine katkıda bulunduğu Khora'nın ayrı bir önemi vardır (Neville, 2021, s. 278-279). Nitekim Khora, bir kültür-sanat merkezi haline gelmesiyle yalnızca Metokhites'in öğrencisi Nikephoros'a değil birçok entelektüele ev sahipliği yapmış, araştırmalar yapmalarını kolaylaştırmıştır. Verdiği eserlerden anlaşıldığı üzere Metokhites sahip olduğu geniş kitap koleksiyonunu Khora'nın kütüphanesine bağışlamıştır. Kütüphaneye yaptığı bu cömertçe bağışın ardından Khora'yı bir hazine olarak gören ve nitelendiren Metokhites, eserlerinde bu hazinenin bir miras olarak korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması gerektiğini belirtmiştir (Kazhdan, 1991b, s. 1358; Akyürek, 1996, s. Featherstone 2011, s. 194-195). Aynı zamanda bilgin Metokhites yazdığı şiirlerde talebesi Nikephoros Gregoras ve manastır rahiplerinden kendi eserlerinin de korunması ve gelecek nesillere aktarılmasını istemiştir. Nitekim Metokhites'in eserlerinin büyük bir kısmı günümüze ulaşabilmişse de manastır kütüphanesinde bulunan kitapların büyük bir kısmı günümüze ulaşamamıştır (Akyürek, 1996, s. 122-123; Featherstone, 2011, s. 194-209).

Metokhites'in Sonu

Metokhites, babası Georgios ile benzer bir kaderi paylaşmıştır. II. Andronikos ile torunu Genç Andronikos arasında bir iç çekişme yaşanmıştır. Bu süreçte çevresinde bulunan herkese güvenini yitirmiş olan II. Andronikos'a, kendisinin ölçüsüz tavırlarına rağmen hizmetkarı ve dostu *megas logothetēs* Theodoros Metokhites tam bağlılıkla destek vermiş, hizmet etmiştir (Norwich, 2013, s.242-243; Nicol, 2021, s. 187- 198). Ancak yaşanan bu güç mücadelesinden Genç Andronikos galip ayrılmış, imparator Yaşlı Andronikos ise torunu lehine tahttan feragat etmek zorunda bırakılmıştır. Canına kastedilmeyen sabık imparatorun bir süre sarayda yaşamasına izin verilmiş fakat daha sonra sabık imparator Antonios adını alarak manastıra kapatılmıştır (Norwich 2013, s. 245-246; Nicol, 2021, s. 197-199).

Genç Andronikos'un tahta geçmesiyle beraber devrin önemli devlet adamı olan Metokhites için rüzgâr tamamen tersine dönmüştür. Metokhites, II. Andronikos'un yaptığı hataların sorumlusu olarak sayılmış, bir günah keçisi olarak görülmüştür, evi tamamen talan edilmiş yıkılıp yakılmıştır. Metokhites şiirinde kaybettiği mal ve mülklerini açıkça tasvir etmiş, betimlemiştir (Featherstone 2000, s. 115-125; Featherstone, 2011, Norwich, 2013, s. 245-246; s. 190-192; Metokhites, 2017, s. 318-329; Nicol, 2021, s. 199) Örneğin, yazdığı şiirinde Metokhites at, sığır, domuz, keçi sürülerine; yük taşıyan çok sayıda deveye, tarla işleyen öküzlere sahip olduğunu bunların bir kısmının kendisi tarafından satın alındığını bir kısmının ise imparator tarafından hediye edildiğini ve bunların zaman içerisinde emek sarf edilerek elde edilmiş mallar olduğunu ancak kaderinin tersine dönmesi sonucu sahip olduğu her şeyi kaybettiğini aktarmıştır (Featherstone 2000, s. 125; Metokhites, 2017, s.324).

İmparator III. Andronikos 1328 yılında Theodoros Metokhites'i tüm mal varlığına el koyarak Didymoteikhos (Dimetoka)'a sürgüne yollamıştır. Metokhites, sürgünde kaldığı Didymoteikhos'tan Konstantinopolis'e şiirler ve mektuplar göndermiştir. Bu eserlerde sürgündeki yaşamının zorluklarına değinerek bağışlanmayı ummuştur. Ayrıca her şeyini kaybetmiş olmasına rağmen Khora için kaygılanmış, manastır ve kütüphanesinin tıpkı evi gibi yağmalanmasından korkmuş, zarar görmemesini arzu etmiştir (Metokhites, 2017, s. 328-329). Sürgünde kaldığı iki yılın ardından keşiş olması koşuluyla Konstantinopolis'e dönmesine izin verilmiştir. Keşiş kıyafeti giyen Theoleptos adını alan Metokhites, 1330 yılında Konstantinopolis'e geri dönmüş ve *ktetor*u olduğu Khora Manastırına hapsedilmiştir. 1332 yılındaki vefatının ardından kendisine güvenli bir sığınak ve kale olarak gördüğü Khora'ya gömülmüştür (Kazhdan, 1991b, s. 1358; Akyürek, 1996, s. 121-124; Featherstone, 2000, s. 11; Cameron, 2019, s. 174).

Sonuç

VIII. Mikhael'in 1261 yılında Konstantinopolis'i Latinlerden geri alması ve Blakhernae Sarayı'na taşınmasının ardından saray kompleksine yakın bir konumda bulunan Khora Manastırı değer kazanmıştır. VIII. Mikhael, Latin işgali ile zarar görmüş imparatorluğu ihya etmek, Bizans mirasını ve kültürünü yeniden ayağa kaldırmak için bir dizi faaliyete girişmiştir. Palaiologos Rönesansı olarak adlandırılan bu dönem imparatorun ardılları tarafından devam ettirilmiştir. Halefi II. Andronikos'un *ktetor* olarak atadığı Theodoros Metokhites, zaman içerisinde tahrip olmuş Khora Manastırı'nı 1316-1321 yılları arasında restore ettirmiştir. Bünyesinde hastane, kilise, aşevi, keşiş odaları, şapel ve kütüphaneyi barındıran kompleks bir yapı olan Khora'ya *ktetor* Theodoros Metokhites yazdığı eserlerde genişçe yer vermiştir. Dönemin önde gelen devlet adamlarından biri olmasının yanı sıra büyük bir bilgin olan Metokhites çeşitli çalışmalarda bulunmuş, entelektüellere hamilik etmiştir. Bilgin Metokhites yaptırdığı restorasyon, eklettiği mozaikler ve farklı türden kitaplarla doldurup genişlettiği kütüphane ile Khora Manastırını Geç Bizans Döneminin en önemli kültür-sanat merkezlerinden biri haline getirmiştir. Theodoros Metokhites'in yürüttüğü bu faaliyetler ve imar çalışmaları kendisinden sonra gelen araştırmacılar için Khora Manastırını İmparatorluk sınırları içerisindeki etkili manastırlardan biri haline getirmiştir. Manastır kütüphanesinin sahip olduğu kitap koleksiyonunun tamamı günümüze doğrudan ulaşamamış olsa da geç dönemde birçok entelektüel Khora'da bulunan eserlerden faydalanmıştır.

Kaynakça

Adıvar, A. (1953). Bizans'da Yüksek Mektepler. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, *5*(8), 1-54.

Akyürek, E. (1996). On Dördüncü Yüzyılda Yaşamış Bir Hemşerimiz: Theodoros Metokhites. Vedat Çorlu (Ed.). *Dünya Kültürü.* (s.117-130) içinde. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Browning, R. (1978). Literacy in the Byzantine World. *Byzantine and Modern Greek Studies*. (c. 4, s. 39-54.).

Cameron, A. (2019). *Bizanslılar*. Ö. Akpınar (Çev.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Çelik, S. (2020). Bizans Edebiyatına Kısa Bir Giriş, *Ortaçağ Araştırmaları Dergisi*. *3*(2), 294-305.

Çelik, S. (2022) *Bizans Şiir Antolojisi*. İstanbul: Alfa.

Eyice, S. (2001) Kariye Camii, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (c. *24*, s. 495- 498.)

Featherstone, J. M. (2000). Theodore Metochites's Poems "To Himself". J. M. Featherstone (Ed.-Çev.) Byzantina Vindobonensia 23.

Featherstone, J. M. (2011). Metokhites'in Şiirleri ve Khora. H. A. Klein – R. G. Oustherhout – B. Pitakaris (Editörler). *Kariye Camii Yeniden (The Kariye Camii Reconsidered). (*s. 187-211) içinde. İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.

Genç, A. (2018). Bizans İmparatorluğunda Yüksek Öğretim (1204-1453). *V. Uluslarası Tarih Eğitimi Sempozyumu (ISHE 2018): Bildiriler Kitabı. (*s. 383- 401) içinde. İstanbul.

Gündüz, Ş. (2022). Keşiş. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (c. 25, s. 322-324).

Gürkan, S. L. (2003). Manastır. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* (c. 27, s. 558-560).

Haris, J. (2021). Kurumsal Çerçeve: Saray, Okullar, Kilise ve Manastırlar. A. Kaldellis ve N. Siniossoglou (Editörler) ve E. Ertürk (Çev.). *Bizans'ın Entelektüel Tarihi*, (s.35-45.) içinde. YKY.

Tural, M. (2011). *Ortaçağ Doğu Hristiyanlığında Manastır Hayatı*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Jolivet-Lévy, C. (2021) Konstantinopolis'te Bizans Sanatının Son Pırıltıları: Hora Manastırı'nın (Kariye Müzesi) Bezemeleri. A. Pralong (Ed.). B. Kitapçı Bayrı (Çev.). *Bizans, Yapıtlar, Meydanlar, Yaşamlar.* (s.135-164) içinde. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Kaçar, T. (2015). Pagan Byzantion'dan Hıristiyan Konstantinopolis'e: Fetih Öncesi İstanbul'da Din ve Toplum. *Antik Çağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi*, (c. *5*, s. 22-67.).

Kaplan, M. (2021). Büyük Bir İmparatorluk Vakfı: Pantokrator (Zeyrek Camii). A. Pralong. (Ed.). B. Kitapçı Bayrı (Çev.). *Bizans, Yapıtlar, Meydanlar, Yaşamlar* (s. 118-134) içinde. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Kazhdan, A. P. (1991a). The Oxford Dictionary of Byzantium (Cilt I). New York-Oxford: Oxford University Press.

Kazhdan, A. P. (1991b). The Oxford Dictionary of Byzantium (Cilt II). New York-Oxford: Oxford University Press.

Magdalino, P. (2021). Paleologoslar Döneminde Yaşanan Bizans Rönesans'ı: Theodoros

Metokhites ve Kariye Manastırı. A. Pralong (Ed.). B. Kitapçı Bayrı (Çev.). *Bizans, Yapıtlar, Meydanlar, Yaşamlar* (s. 165-181) içinde. Kitap Yayınevi.

Markopoulos, A. (2015). Bizans İmparatorluğu Döneminde Konstantinopolis'te Eğitim. A. Aydoğan (Çev.), *Antik Çağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi*, (c. 9, s. 24-32.).

Metokhites T. (2017). *Poems*. I. Polemis (Çev.). Turnhout: Brepols.

Neville, L. (2021). Bizans Tarihçileri ve Tarih Yazımı Rehberi, S. Konuk (Çev.). İstanbul: Selenge Yayınları.

Nicol, D. M., (2021). *Bizans'ın Son Yüzyılları 1261-1453*. (2. Baskı) B. Umar (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Norwich, J. J. (2013). *Bizans Gerileme ve Çöküş Dönemi (MS 1082-1453)*. S. Hırçın Riegel (Çev.). Kabalcı Yayınevi.

O'Meara, D. (2021). Byzantion'da Bilimsel Anlayışlar. A. Kaldellis ve N. Siniossoglou (Ed.). E. Ertürk (Çev.). Bizans'ın *Entelektüel Tarihi* (s.175-189) içinde. İstanbul: YKY.

Ostrogorsky, G. (2019). *Bizans Devleti Tarihi*. F. Işıltan (Çev.). Ankara: TTK.

Talbolt,A . M. (1999). Bizans Manastır Sistemine Giriş. Ö. Arıkan (Çev.). *Cogito*, (S.*17*, ss.161-176).

Tihon, A. (2015). Bizans Döneminde Konstantinopolis'te Bilim ve Teknoloji. A. Aydoğan (Çev.), *Antik Çağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi*, (c. *9*, 254-262.).

Dijital Kaynaklar

http://www.newadvent.org/fathers/3202.htm (Erişim Tarihi: 14.10.2023).
https://www.thebyzantinelegacy.com/chora (Erişim Tarihi: 14.10.2023).

Geçmişten Günümüze Tarih Dersi Öğretim Programlarında Ekonomiye İlişkin Kavramların Yeri

Hülya ÇELİK

Doçent Doktor, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID:0000-0003-2207-2104

Aslı YAMAN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID: 0009-0007-4160-0984

ÖZET

Toplumların üretim faaliyetleri ve bu faaliyetler sonucu oluşan ilişkiler bütünü olarak ifade edilen ekonomi en eski çağlardan günümüze hayatımızın her aşamasında yer almaktadır. Geleceğin yetişkinleri olacak gençlerin eğitiminde ekonomi konularına yer verilmektedir. Derslerde ekonomiyle ilgili kavramlar ve olaylardan doğrudan ya da dolaylı olarak söz edilmektedir. Tarih derslerinde de geçmişte yaşanan olayların ekonomik nedenleri anlatılmakta, ekonomiyle ilgili üretim, ticaret gibi temel kavramlar işlenmektedir. Tarih öğretim programları tarih öğretiminin amaçlarını, içeriğini gösteren yapılar olarak zaman zaman değişime uğramaktadır. Tarihi süreçte ekonomiyle ilgili kavramların, tarihi olayların nasıl öğretildiğine ilişkin olarak tarih öğretim programları önemli veriler sunmaktadır. Bu çalışmada Cumhuriyetten günümüze kadar tarih öğretim programlarında ekonomiye ilişkin kavramlara yer veriliş durumları incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine uygun olarak yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Ekonomi ile ilişkili olan iktisat, ticaret, tüccar, ithalat, ihracat, istihdam gibi kelimeler taranmıştır. Özellikle 1975 yılı lise tarih dersi öğretim programlarından itibaren ekonomi teriminin doğrudan kullanıldığı, son dönem tarih dersi öğretim programlarında da ekonomi konularına ayrıntılı olarak yer verildiği tespit edilmiştir. Programlarda devletlerin yaşayışı, toplum yapısı, teşkilat ve vergi sistemleri gibi konularda ekonomiye ilişkin terimlerin yoğunlaştığı görülmektedir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Ekonomi,
Tarih Dersi,
Tarih Öğretim Programı,
Kavram

The Place of Concepts Related to Economy in History Curriculum from Past to Present

ABSTRACT

The economy which is expressed as the whole of the production activities of societies and the relations formed as a result of these activities has been involved in every stage of our lives from the earliest times to the present. The subjects of economy are included in the education of young people who will be adults of the future. Concepts are events related to economics are directly or indirectly mentioned in the lectures. In the history lessons the economic reasons of the events in the past are explained and basic concepts such as production and trade related to the economy are covered. History curriculums change from time to time as structures that show the aims and content of history teaching. History curriculums provide important data on how economic concepts and historical events are taught in the historical process. In this study from Republic to the present the situation of the concepts of economy in history teaching programs has been examined. The research was carried out in accordance with document analysis one of the qualitative research methods. The data obtained were evaluated by subjecting them to descriptive analysis. Words related to economy such as economics, trade, trader, import, export, employment were scanned. It has been determined that the term economics has been used directly since 1975 high school history curriculum and economics issues were included in detail in the recent history curriculum. In the programs it is seen that the terms related to the economy are concentrated in subjects such as the life of states, social structure, organization, and tax systems.

Article Type

Research

Key Words

Economy,
History Course,
History Curriculum,
Concept

Giriş

İnsanlığın ilk çağlarından bugüne dek hayatlarımızda yer bulan ekonomi kavramı değişen, gelişen dünya düzeninde yaşanan evrensel olay ve olgularla, teknolojik açıdan yaşanılan değişim ve gelişimlerle birlikte çeşitlenmiştir. Her yaş grubunu yakından ilgilendiren ekonomi kavramı; bireylerin geleceğe yönelik daha emin adımlar atabilme, parayı yönetebilme ve doğru yatırımlarda bulunabilme için ekonomi bilgi becerisine sahip olmaları adına öğretim programlarına yer almıştır.

Ekonominin hayatımızda oldukça önemli bir noktada olması, bireylere eğitim yaşamında mutlaka kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Geleceğin yetişkinleri olacak gençlerin eğitiminde ekonomi konularına sıklıkla yer verilmektedir. Derslerde ekonomiyle ilgili kavramlar ve olaylardan doğrudan ya da dolaylı olarak söz edilmektedir. Tarih öğretim programları tarih öğretiminin amaçlarını, içeriğini gösteren yapılar olarak zaman zaman değişime uğramaktadır. Dünyada geçmişten günümüze ekonomi eğitimine ve tarihsel serüvene baktığımızda, ilk olarak farklı ekonomik düşüncelerle ortaya çıkmıştır. Bu düşüncelerin altında yatan sebep ise dönemin siyasi, sosyal ve ekonomik durumu olmuştur.

Seiter, (1989)'a göre öğrencilere toplum içerisinde sorumluluklarını bilen yetkin vatandaşlar olmaları için ekonomi kavramının öğretilmesi gerekmektedir (Akhan ve Özkan, 2021). Yetkin vatandaş, çevresindeki bireysel ya da toplumsal sorunları kendisi çözmeye çalışan kişidir. Yetkin vatandaşlık için gerekli ekonomik bilgi ve beceriler ve değerler, okul çağında etkili ve sistemli bir şekilde öğretilmezse birçok kişi tarafından ilerleyen zamanlarda öğrenilmesi daha zor bir hâl alabilir. Bu nedenle ekonomi, yetkin vatandaşlık için genel eğitimin bir parçası olarak öğrenme deneyimlerini de içine alan şekliyle müfredatta olmalıdır.

Süntar Akhan, (2010)'a göre öğrenciler ekonomik kavramları ve işlevleri iyi öğrenirlerse, gelecek yaşamlarında tüketici, üretici ve yatırımcı rolleri içinde verimli ekonomik kararları daha kolay alabilen yetkin birer vatandaş olabilirler. Bu bağlamda ekonomi kavramının geçmişten, özellikle Cumhuriyet döneminden günümüze tarih öğretim programlarında nasıl ele alındığını ortaya koymak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda; Cumhuriyetin ilanından günümüze ulaşan lise tarih öğretim programlarında ekonomi ile ilişkili olan kavramlar taranmış, incelenmiş ve şu soruya cevap aranmıştır: Tarih öğretim programlarında doğrudan veya dolaylı verilmek istenen ekonomi ile ilişkili kavramlar yıllar ilerledikçe nasıl değişiklik göstermişlerdir?

Yöntem

Bu çalışma doküman analizine uygun olarak yapılmıştır. Doküman analizi hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir (Sak, vd., 2021). Yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemi olan doküman analizinde eğitimle ilgili olarak öğretim programları, ders kitapları veri kaynağı olarak kullanabilmektedir. Bu araştırmada da Cumhuriyetten günümüze lise tarih öğretim programları incelenmiştir. 1924,1934,1952,1956,1975,1983,1993,2007,2008,2009,2018 tarihli Tarih dersi öğretim programları bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Özellikle 1924-1993 arası lise Tarih dersi öğretim programlarına Alaca ve Yıldırım (2021)'in *1869'dan Günümüze Tarih Öğretim Programları* adlı kitabından, 2007-2018 arası öğretim programlarına ise internetten ulaşılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, araştırmada nitel veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma verilerinin analizinde tarih öğretim programlarında ekonomi ve ilgili kavramlar incelenmiştir.

Bulgular

Tablo 1. 1924 Tarihli Lise 1.Devre Müfredat Programı

KAVRAM	Frekans (f)
Ticaret	**1**

Tablo 2. 1924 Tarihli Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti Liselerin İkinci Devre Müfredat Programı

KAVRAM	Frekans (f)
Ticaret	5
Sanayi	1
İdare	1
İktisadi	1

Tablo 1'de ve Tablo 2'de görüldüğü gibi *ticaret, sanayi iktisat* kavramlarına yer verilmiştir. Bu dönem Cumhuriyetin ilk yılları, Türkiye'nin ticaret ve sanayi alanındaki temelleri atmaya çalıştığı bir dönemdir. Reformlarla beraber, ekonomik kalkınma ve modernleşme hedeflenmiştir. 1920'li yıllarda öğretim programları, Cumhuriyetin güçlenmesi adına gerçekleştirilmiş gerek ticaret gerek toprak gerekse vergi sistemlerinden oluşmuştur. Bu kavramların ders içeriklerinde sıklıkla belirtilmeleri öğrencilerin vatandaşlık görev ve sorumlulukları, toplumda insanların birbirleri ile ilişkilerini, çevrelerini, yurtlarını, dünyayı ve kendilerini tanıması, ekonomik yaşama ve yeteneklerini geliştirme yönünden oldukça önemlidir.

Tablo 3. 1934 Tarihli T.C. Maarif Vekaleti Lise Müfredat Programı

KAVRAM	Frekans (f)	KAVRAM	Frekans (f)	KAVRAM	Frekans (f)
Ticaret	3	Vergi	1	İsraf	1
Sanayi	3	Mali-Maliye	4	Kapitülasyon	1
İktisat	6	Para	1	İhtişam	1

Tablo 3'te de görüldüğü gibi; *ticaret, sanayi, iktisat, vergi, mali, maliye, para, israf, kapitülasyon, ihtişam* kavramlarına yer verilmiştir. Bu dönemde yani 1930'lu yıllardan 1945'li yıllara kadar olan süreçte, ülke kendi endüstrilerini koruma yoluna gitmiş ve planlı ekonomi uygulamıştır. Sanayi sektörü belirgin bir şekilde büyümüştür. Öğretim programında sanayi ve iktisadi teşkilat kavramları kullanılmıştır. Bu kavramlarla yönetim yapısındaki ekonomik teşkilatlanmayı ve devlet politikalarındaki ekonomik imtiyazları öğretim programlarına yansımasını görmekteyiz. Öyle ki, ekonomik faaliyetlerin temeli sayılabilecek olan fabrikalar ve dükkanların açılması, devletin kalkınmak adına mali anlamda attığı adımların göstergesi olmuştur.

Tablo 4. 1952 Tarihli T.C. MEB Vekaleti Lise Müfredat Programı

KAVRAM	Frekans (f)
Coğrafi keşifler	2
Sömürgecilik	1
İktisat	3
Sanayi	1
Ticaret	1

Tablo 5. 1956 Tarihli T.C. Maarif Vekaleti Lise Müfredat Programı

KAVRAM	Frekans (f)
Coğrafi keşifler	2
Sömürgecilik	2
İktisat	1

Tablo 4 ve Tablo 5'te görüldüğü gibi, *coğrafi keşifler, sömürgecilik, iktisat, sanayi, ticaret*, kavramlarına yer verilmiştir. Bu dönemde II. Dünya Savaşı sonrası, serbest piyasa ekonomisine geçiş yapılmış ve hızlı bir sanayileşme süreci yaşanmıştır. 1960'lara kadar olan bu dönem liberal ekonomi politikaları benimsenmiş ve sanayi genişlemesi hız kazanmıştır. İşletmelerin, dükkânların faaliyete geçtiği ve ticaretin canlandığı bir süreci temsil eder, programlara da bu şekilde yansıtılmıştır.

Tablo 6. 1975 Tarihli Liselerin 9. 10. Ve 11. Sınıflarının Ders Programı

KAVRAM	Frekans (f)	KAVRAM	Frekans (f)
Ekonomik	5	Milli Endüstri	1
Maddi-manevi zenginlik kaynaklarımızı korumak	1	Mali	1
Endüstri	2	Para	2
Coğrafi Keşifler	1	Ticari	3

Tablo 6'da da görüldüğü gibi *ekonomik, maddi-manevi zenginlik kaynaklarımızı korumak, endüstri, coğrafi keşifler, milli endüstri, mali, para, ticari* kavramlarına yer verilmiştir. Bu dönem, 1960 askeri müdahalesi sonrası, ekonomi korumacı politikalara yönelmiş, sanayileşme hedeflenmiş ve devlet sektörü büyümüştür.

Tablo 7. 1983 Tarıhlı T.C. MEB Ortaöğretim Kurumları Tarih Programı

KAVRAM	Frekans (f)	KAVRAM	Frekans (f)
Ekonomik-Ekonomik Hayat	7	Ticaret	1
Maliye	4	Ekonomi	1

Tablo 7'de görüldüğü gibi *ekonomi, ekonomik hayat, maliye, ticaret, ekonomi* kavramlarına yer verilmiştir. Bu dönem, 1980 askeri müdahalesiyle beraber dışa açılma politikaları benimsenmiş, teknolojik dönüşüm başlamış, özelleştirmeler gerçekleştirilmiş ve ekonomik yapı yeniden yapılanmıştır.

Tablo 8. 1993 Tarıhlı T.C. MEB Tarih 1-2 Programları Ders Geçme ve Kredı Yönetmeliğini Uygulayan Ortaöğretim Kurumları İçin

KAVRAM	Frekans (f)	KAVRAM	Frekans (f)	KAVRAM	Frekans (f)	KAVRAM	Frekans (f)
İktisadi	22	Fiyat	4	Tacir	1	Devlet Harcamaları	1
Osmanlı Ekonomisi	7	Ticaret Yolları	8	Akçe	1	Gelir-Gider	4
Nümizmatik	1	Sosyo-ekonomik	1	Sikke	1	Para	6
Ekonomi	4	Coğrafi Keşifler	2	Altın	1	Sanayi	6
Ekonomik-Ekonomik Hayat	5	Kapitülasyonlar	3	Meskukat	1	Avrupa Malları	2
Lonca Teşkilatı	3	Kapitalizm	1	Kaime	1	Yatırım	3
Sanayi İnkilabı	6	Esnaf Teşkilatı	5	İcar	1	Osmanlı Pazarları	2
Sömürgecilik-Sömürge	4	Ahilik	1	Banker	1	Enflasyon	1
Tüketim	6	Gedik	1	Narh	1	Bankacılık	3
Üretim	4	Fütüvvet	1	Hazine	1	Borç	3

Maliyet	1	Miri Arazi	1	Tımar	2	Tüccar	1
Bütçe	6	Tasarruf Hakkı	1	Sermaye	1	Kamu Ekonomisi	2
Ticari-Ticaret	12	Mali- Maliye	2	Gelir Kaynakları	1	Ekonomik Faaliyet	1

Tablo 8'da görüldüğü gibi ekonomi ve ekonomi ile ilgili kavramlar hem çeşitlenmiş hem de artmıştır. *İktisadi, miri arazi, gedik, fiyat, tüccar, ticaret, para, sanayi inkılabı, ekonomi* gibi kavramlara sıklıkla yer verilmiştir.

Tablo 9. 2007 Tarihli T.C. MEB Talim ve Terbiye Başkanlığı Orta Öğretım 9.Sınıf Tarih Dersi Programı

KAVRAM	**Frekans (f)**	**KAVRAM**	**Frekans (f)**	**KAVRAM**	**Frekans (f)**	**KAVRAM**	**Frekans (f)**
İktisadi	1	Para	1	Ticaret Yolları	1	Ahi Teşkilatı	1
Ekonomik	6	Ekonomik Yapı	6	Ticari İlişkiler	1	Deniz Ticareti	1
Bilge Kaan Hazineleri	1	Ekonomik Koşul	1	Ekonomik Gelişme	2	Tüccar	1
Kapitülasyon	1	Ekonomik Açı	1	Ekonomik Sonuç	1	İpek Yolu	1

Tablo 9'da görüldüğü gibi; *ekonomi, ahi teşkilatı, ekonomik yapı, ipek yolu, ekonomik gelişme* gibi kavramlara yer verilmiştir.

Tablo 10. 2008 Tarihli T.C. MEB Talim ve Terbiye Başkanlığı Ortaöğretim 10.Sınıf Tarih Dersi Programı

KAVRAM	**Frekans (f)**	**KAVRAM**	**Frekans (f)**	**KAVRAM**	**Frekans (f)**	**KAVRAM**	**Frekans (f)**
Dirlik	1	Sosyo-ekonomi	1	Bütçe	1	Ekonomik Durum	1
Ekonomik	11	Vergi	2	Ticaret Yolları	1	El Tezgâhı	1
Ahilik	1	Ticaret	4	Akçe	1	Sanayileşme	1

Lonca Teşkilatı	6	Ekonomik Yapı	2	Bedesten	1	Sanayi İnkilabı	2
Fütüvvet	1	Ekonomik Gelişme	1	Esnaf	1	Avrupa'da Sanayi	1
Milli Arazi	1	Coğrafi Keşifler	2	Ekonomik Boyut	1	Osmanlı'da Sanayi	1
Yurtluk	1	Alışveriş	1	Ekonomik Anlayış	1	Ekonomik Değişim	1
Ocaklık	1	Üretim	3	Sömürge	2	Tüccar	1
Kapitülasyon	2	Gelir-Gider Dengesi	1	Fabrika	1	İhracat	1
Hazine	2	Tüketim	1	Atölye	1	Esham	1
Osmanlı Ekonomisi	3	Çarşı-Kapalı Çarşı	2	Sanayi	1	Malikane sistemi	1

Tablo 10'da görüldüğü gibi; ekonomik, fütüvvet lonca teşkilatı, Osmanlı ekonomisi, kapitülasyon gibi kavramlarına yer verilmiştir.

Tablo 11. 2009 Tarihli Türkiye Cumhurıyetı Millî Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı

KAVRAM	**Frekans (f)**	**KAVRAM**	**Frekans (f)**	**KAVRAM**	**Frekans (f)**
İktisadi	4	Ahi Teşkilatı	2	İktisat Kongresi	1
Ekonomik	7	Vergi Sistemi	1	Misakı İktisadi	1
Türklerde Ekonomi	3	Ekonomideki Yeri	1	İkinci Meşrutiyet Dönemi Ekonomi	1
Ahi Teşkilatı	2	Ikta Sistemi	1	Duyunu Umumiye	2

Ticaret Yolları	2	Vakıf Sistemi	1	Dış Borçlanma	1
Konar-Göçer Ekonomisi	1	Ticari Gelişmeler	1	Gelir- Gider	4
Ekonomik Yapı	2	Ekonomiye Katkı	1	Fabrika	1
Ticaret Merkezi	1	Esnaf Dayanışması	1	Memleket Sandıkları	1
İpek Yolu	1	Ekonomi	5	Arz	1
Kürk Yolu	1	Atatürk ve ekonomi	1	Narh Sistemi	1
Kervan	2	Türkiye Ekonomisi	1	Finansman	1
Ticaret	7	Milli Ekonomi	1	Para	3
Ithalat	1	Osmanlı Devletinde Ekonomi	2	Tüketim	4
Ihracat	1	Ekonomi İnsan İçindir	1	Mali yapı	1
Ekonomik Rol	1	Lonca	5	Banka	1
Beytü-l Mal	1	Esnaf Grupları	1	Ziraat Bankası	1
Devlet Hazinesi	1	Dükkân	2	Milli Bankacılık	1
Tüccar	4	İç Ticaret	1	Coğrafi Keşifler	2

Çarşı	2	Sanayi	1	Esnaf birlikleri	1
Han	1	Transit Ticaret	1	Lonca ekonomisi	1
Kapan	1	Ihracatın yasak olması	1	Sanayi inkılâbı	4
Ekonomik Faaliyet	1	Bursa'da ipek Ankara'da sof	1	Tımar Sistemi	2
Ticari Faaliyet	1	Üretim	4	Mukataa	1
Alışveriş Merkezi	1	Akçadan Kaimeye	1	Malikane	1
Ekonomik Anlayış	1	Kapitülasyon	4	Ekonomik Gerekçe	1

Tablo 11' de görüldüğü gibi; *ticaret, lonca, esnaf birlikleri, banka, alışveriş* gibi kavramlara yer verilmiştir.

Tablo 12. 2018 Tarıhlı T.C. Meb Ortaöğretım Tarıh Dersı 9-10-11 Sınıflar Öğretım Programı

KAVRAM	**Frekans (f)**	**KAVRAM**	**Frekans (f)**	**KAVRAM**	**Frekans (f)**	**KAVRAM**	**Frekans (f)**
Sermaye	1	Kral Yolu	1	El Emeği	1	Sanayi İnkılabı	3
Ekonomik - Ekonomik Hayat	9	İpek Yolu	1	Osmanlı Ekonomisi	2	Duyunu Umumiye	1
Emek	1	Ticaret	8	Merkantalizm	1	Milli İktisat	1
Muhasebe	1	Kürk Yolu	1	Bedelli Askerlik	1	Kapitalist	1

Vergi	2	Baharat Yolu	1	Kapitülasyonlar	2	Kamu Harcaması	1
Maddi Kaynak	1	Sosyo-Ekonomik	2	Ticaret	7	Lonca	3
Iktisadı	7	Ekonomik Sistem	1	Iş Gücü	1	Kapan	1
Geçim	4	Mülkiyet	1	Endüstri	2	Bedesten	1
Ekonomik Faaliyet	2	Ticaret Mekanları	1	Pazar	1	Kervansaray	1
Mal	1	Lonca	4	Borç Krizi	2	Üretim	3

Tablo 12' de görüldüğü gibi; *geçim, üretim, ipek yolu, kamu harcaması, iktisadi, sermaye* gibi kavramlara yer verilmiştir. Programda ekonomi ve ekonomi ile ilgili kavramların çeşidi ve sayısında artış olmuştur.

Sonuç

Bu araştırmada, Cumhuriyetten günümüze kadar lise Tarih dersi öğretim programlarında ekonomi kavramlarına yer veriliş durumları incelenmiştir. Zamanla ekonomi konularının tarih derslerinde daha fazla yer bulmaya başladığını söylemek mümkündür. Cumhuriyet dönemi ve sonrasında ekonomi politikalarının nasıl şekillendiği, sanayileşme süreci, dış ticaret politikaları gibi konuların yer alması, öğrencilere ülkenin ekonomik dönüşümünü göstermektedir. Buna göre özellikle 1975 yılı lise tarih dersi öğretim programlarından itibaren ekonomi teriminin doğrudan kullanıldığı, son dönem tarih dersi öğretim programlarında da ekonomi konularına ayrıntılı olarak yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında, programlarda devletlerin yaşayışı, toplum yapısı, teşkilat ve vergi sistemleri gibi konularda ekonomiye ilişkin terimlerin yoğunlaştığı görülmektedir. Küresel olay ve olgularla şekillenen ve öğretim programlarında yerini alan ekonomi konuları teknolojinin gelişmesiyle birlikte artış ve çeşitlilik göstermektedir.

Kaynakça

Akhan, N. E. ve Özkan, F. (2021). 1968'den Günümüze Değişen Sosyal Bilgiler Programlarında Ekonomi Konularının Yeri, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 43–62.

Alaca, E., Yıldırım, T. (2021) *1869'dan Günümüze Tarih Öğretim Programları* (İlkokul, Ortaokul ve Lise). Ankara: Nobel Yayıncılık.

MEB. (2007). *Orta Öğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı.* Ankara.

MEB. (2008). *Orta Öğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı.* Ankara.

MEB. (2009). *Orta Öğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı.* Ankara.

MEB. (2018). *Orta Öğretim Tarih Dersi Öğretim Programı.* Ankara.

Seiter, D. M. (1989). *Teaching and Learning Economics.* ERIC Digest.

Süntar Akhan, N. E. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğrencilerinde ekonomi okuryazarlığının durumu ve geliştirilmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Anakronizm'in Günümüzde Okutulan Tarih Ders Kitaplarındaki İzleri

Barış ÖRGEN

Öğretmen, Karasu Şehit Üsteğmen İbrahim Abanoz Anadolu Lisesi

ÖZET

Bir olayın tarihi ve çağı üzerinde yanılma, tarih ve çağları birbirine karıştırma şeklinde tanımlanan anakronizm genellikle bir tarihi olgunun var olmadığı bir dönemde varmış gibi düşünülmesi ve yansıtılması şeklinde ortaya çıkmakta ve bariz bir tarihsel yanılgıya işaret etmektedir. Bu çalışmada, günümüzde okutulan tarih ders kitaplarında anakronizm hataları zamansal, kavramsal-mekansal olguların yorumlanması şeklinde üç alt boyutta en uygun örnekler seçilerek derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ortaokul düzeyinde 6. ve 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Betimsel analiz yöntemi kullanılarak sosyal bilgiler ders kitaplarında ders kitabı yazarları tarafından oluşturulan kurgusal metinler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının temel becerilerden biri olan zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin kazandırılması noktasında, kitap yazarlarının tarih boyu meydana gelen zamansal ve kronolojik değişimlere konu anlatımlarında dikkat etmedikleri, kurgusal metinlerde sıkça geçen; İskan Politikası, Orta Asya, Haçlı Seferleri, Avrupa, Gaziantep, Akdeniz, Çanakkale Boğazı gibi kavramsal ve mekânsal algıların yanı sıra Bizans İmparatorluğu, Türkiye Selçuklu Devleti gibi devlet isimleri kitap yazarlarının modern döneme ait kavram ve mekan algılarını o dönemin tarihi şahsiyetlerine yüklediği, kitap yazarlarının, günümüze ait bakış açısı ve yorumlarını kurgusal metinler aracılığı ile yine o dönemde yaşayan tarihi şahsiyetleri konuşturarak bu kişilere mal ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Anakronizm,
Tarih,
Kitap,
Yazar

The Traces of Anakronism in the History Lesson Books Taught Today

ABSTRACT

Anachronism, which is defined as being mistaken on the date and age of an event, covering history and ages, usually appears in the form of thinking and reflecting a historical phenomenon as if it existed at a time when it did not exist, and points to an obvious historical error. In these current, up-to-date history textbooks, anachronism errors are in three sub-dimensions as temporal, conceptual-spatial, interpretation of facts and by selecting appropriate examples and analyzing them. The social studies textbooks taught in the 6th and 7th grades of secondary school have been examined within the scope of the research. Using the descriptive analysis method, fictional texts written by course book writersn have been evaluated .As a result of the research, the feature of gaining the ability to perceive chronology, which is one of the basic skills of the Social Studies Curriculum, is that the authors of the book do not pay attention to the temporal and chronological changes that have occurred throughout history and also the fictional events which is typical in the texts; In addition to conceptual and spatial perceptions such as the Policy of Settlement, Central Asia, the Crusades, Europe, Gaziantep, the Mediterranean, and the Dardanelles, state names such as the Byzantine Empire, the Turkish Seljuk State, the authors of the book attribute the concepts and spatial perceptions of the modern period to the historical figures of that period. The places where these goods were presented were reached by explaining the historical figures living in that period through texts, the general point of view and the forms of their comments.

Article Type

Research

Key Words

Anachronism,
History,
Book,
Author

Giriş

Geçmişte yaşandığı ifade edilen olgular ya da gerçekliği çeşitli belgelerle kanıtlanmış olay ve/veya kişiler üzerinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak tahrifat yapma olarak ifade edilebilen anakronizm tarihsel olgu ve olaylar arasındaki kronolojik ilişkilerin tahrif edilmesi anlamına gelmektedir. "Bir olayın tarihi ve çağı üzerinde yanılma, tarih ve çağları birbirine karıştırma" olarak da meydana gelen durumlar kasti olmayan (özensizlik kaynaklı) tahrifatlar olmaktadır ve bu tahrifatlar da bir anakronizm örneğini teşkil etmektedir. (Kalaman ve Süslü, 2016: 91).

Tarih yanılgısı veya zamandışılık olarak da adlandırılan anakronizm yaşanılan zamanın dışında yaşamak, geçmişi bugün gibi düşünmek ya da bugünü geçmiş ile kurgulamak olarak ifade edilmektedir. (Ayverdi ve Topaloğlu, 2007). Anakronizm aynı zamanda şahısları veya olayları kendi gerçek zaman dilimini dışında bir başka zaman diliminde göstermek tir Tarih derslerinde karşılaşılan bu durumda öğrenciler geçmişte yaşayan insanların yaşadıkları olaylar karşısında günümüz insanları gibi tepki vereceklerini varsayarak geçmişe bugünün gözüyle bakarlar (Alaca, 2017:7). Görsel sanatlarda, tarih ve edebiyat eserlerinde sıklıkla gözlemlenebilen anakronizm, Lorenz'in sınıflandırmasına göre olgusal, dilsel ve yaklaşımsal boyutlarda karşımıza çıkmaktadır (Verbeeck, 2006: 184). Olgusal anakronizm (anachronism of facts) bir olgunun olmadığı bir tarihsel dönemde varmış gibi düşünülmesi ve yansıtılması

demektir. Bu tip anakronizmin tarihçilik açısından büyük bir hata ve yanılgı olduğu şüphe götürmez bir gerçek olmaktadır. Yukarıda açıklanan anakronizmin yaygın sözlük anlamı bu tip anakronizmle büyük ölçüde örtüşmektedir. Muhteşem Yüzyıl dizisi ile ilgili yapılan tartışmalar büyük ölçüde olgusal anakronizm kapsamında süregelmiştir. Örneğin saray mutfağında domates doğranmasının yer aldığı sahne ilk akla gelen anakronik unsurlardan biri olmaktadır. Kolomb'un Amerika'yı keşfinden sonra ancak Avrupa'ya taşınan ve yetiştirilmeye başlanan, Osmanlı topraklarına ise 1835'ten sonra girebilen domatese 1520-1566 tarihleri arasını konu alan Muhteşem Yüzyıl dizisinde rol biçilmesi ya da yine "ilk kez 1684 yılında Versailles Sarayı'nda kullanılan parkelere" (Kimball, 1943: 47) Kanuni Sultan Süleyman'ın Şehzade Mustafa'yı ziyaret için gittiği Manisa Sarayı'nda yer verilmesi olgusal anakronizm örnekleri olarak gösterilebilmektedir. Dil anakronizmi, tarihçi geçmiş olayları tanımlamak ve anlamak için güncel kelimelere başvurduğu zaman oluşur. Yaklaşımsal anakronizmde ise tarihçiler geçmişi değerlendirirken başvurdukları yorum çerçevelerini kendi çağdaş konumlarından yola çıkarak kullanırlar. Geçmişi anlamak için modern teorilere yönelmek bu tür anakronizme hizmet etmektedir (Verbeeck, 2006:185). Örneğin, Osmanlı dönemini günümüz politik kuramları çerçevesinde değerlendirmek o dönemi hakkıyla kavrayabilmek adına yeterli ve doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Söz konusu bu dilsel, olgusal ve yaklaşımsal anakronizm, başta tarih yazımı olmak üzere edebiyat, sinema, televizyon, resim ve fotoğraf gibi birçok sanat dalında ya da farklı ortamlarda meydana gelmektedir (Kalaman ve Süslü,2016: 95).

Anakronizm, tanımı gereği tarihsel ya da tarihle ilişkili metinlerde/söylemlerde meydana gelen bir durum olmaktadır. Anakronizm'e tarih eserlerinin yanı sıra, edebiyatta ve görsel sanatlarda da sıklıkla rastlanmaktadır. Osmanlı dönemini konu alan bir filmde 21.yy.la ait ögelerin yer alması, belirli bir dönemi konu alan bir romanın karakterlerine o dönemin lugatında yer almayan sözcükler kullandırılması ya da gerçekte yaşamış olan tarihi bir karaktere yapmadıklarını yaptırmak akla ilk gelen anakronizm örnekleri olmaktadır (Kanat, 2012: 69). Bu nevi bir anakronizme düşmemek için, tarihi olguları kendi geleneksel bağlamları ve şartları içinde düşünmek, söz konusu olgulara tarihsel bir perspektifle yaklaşmak gerekmektedir. Bu sebeple öncelikle yapılması gereken şey, tarihi olguyu tespit ederken, o dönemdeki koşulların ve söz konusu olguyu ortaya çıkaran şartların neler olduğunun irdelenmesidir (Kara, 2003: 55).

Literatürde yer alan bu bilgiler ışığında bu çalışmada günümüzde ortaokul düzeyinde okutulan sosyal bilgiler ders kitapları, anakronizm hataları perspektifinde; zaman, kavramlar ve olgular alt boyutlarında ele alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde sadece bir tane bu çalışmanın benzeri bir çalışmaya rastlanılmış (Öztürk, 2011) söz konusu çalışma incelendiğinde ders kitabı yazarlarının konu anlatımında tarihi şahsiyetlerin ağzından ders işlenmesi yöntemine günümüze kıyasla az yer verdiği ve yine de ders kitaplarında anakronizm hatalarının var olduğu tespit edilmiştir. Günümüzde özellikle ortaokul düzeyinde okutulan sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde, konuların neredeyse tamamı, kitap yazarları tarafından oluşturulan ve geçmişteki olayları tarihi şahsiyetlerin ağzından anlatan kurgusal metinlere yer verilerek işlendiği görülmektedir. Bu anlatım biçimi tarih biliminin sahip olduğu, bugünle geçmiş arasındaki kuvvetli ve zorunlu ilişkinin de etkisi ile kitap yazarlarının anakronizm hataları yapmalarını kolaylaştırabilmektedir.

Bu bilgilerden hareketle araştırmada, ''Günümüzde okutulan tarih ders kitaplarında anakronizm hataları var mıdır? Var ise, bu hatalar hangi boyutlarda ve ne düzeydedir?'' soruları bu çalışmanın genel problem cümleleri olarak belirlenmiştir. Çalışmada, tarih ders kitaplarında konu anlatımlarında yoğun olarak kullanılan kurgusal metinler,

1. Zaman boyutuyla anakronizm,
2. Kavram ve mekan boyutuyla anakronizm
3. Olay ve olguların yorumlanması boyutuyla anakronizm

şeklinde üç ana başlık altında incelenmiş ve şu alt sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- Ders kitabı yazarlarının tarihi şahsiyetleri kurgusal metinler aracılığı ile konuşturması, günümüze ait kavram ve bakış açılarını geçmişe mal ederek tarihi olay ve olguların yanlış algılanmasına neden olmakta mıdır?
- Ders kitabı yazarları, konu anlatımlarında kullandıkları kurgusal metinlerde, tarihsel olay ve olguları kendi döneminin penceresinden mi açıklamaktadır?
- Kitap yazarları tarafından hazırlanan kurgusal metinler, ait olduğu dönemin şartları ve değer yargıları göz önüne alınarak mı hazırlanmıştır?
- Tarihi şahsiyetlerin konuşturulması şeklinde oluşturulan kurgusal metinlerin altında, metnin kurgusal olduğu, tarihi şahsiyetlerin gerçek ifadeleri olmadığı ve kitap yazarları tarafından oluşturulduğu belirtilmekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılarak sosyal bilgiler ders kitaplarında ders kitabı yazarları tarafından oluşturulan kurgusal metinler değerlendirilmiştir. Veri toplama tekniği olarak tercih edilen doküman analizi, araştırılması hedeflenen konuyla ilgili yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır. Verilerin analizinde ise nitel içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Böylece araştırmacı tarafından tam manasıyla incelenemeyecek veriler anlamlı bir hale büründürülür ve yorumlama yeteneği artırılır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005: 258-62). Betimsel analizde bütün verilerin kullanılması gerekli değildir. Verilerin işlenmesi aşamasında en uygun ve önemli bazı veriler seçilip, bazıları ayıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu çalışmada da bütün veriler kullanılmamıştır. Belirlenen tematik çerçeveye göre en uygun örnekler seçilerek, derinlemesine analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada proje amacına yönelik olarak veri toplayabilmek amacıyla günümüzde ortaokul düzeyinde 6. ve 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiş ve çalışma bu ders kitapları üzerinden yürütülmüştür. Söz konusu kitaplar;

Yıldırım ve Diğ. (2020),''Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6'', Milli Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları Dizisi, Devlet Kitapları Birinci Baskı, Ankara.

Gültekin ve Diğ. (2020),''Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6'', Milli Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları Dizisi, Devlet Kitapları İkinci Baskı, Ankara.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılarak ders kitapları incelenmiştir. Araştırmada verilerin tamamı yerine belirlenen üç alt boyuta göre (zaman boyutuyla anakronizm, kavram ve mekan boyutuyla anakronizm, olguların yorumlanması boyutuyla anakronizm) en uygun örnekler seçilerek derinlemesine analiz yapılmıştır.

Bulgular

Zaman Boyutuyla Anakronizm Hataları

Demircioğlu (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, ülkemizde Türkiye'de öğrencilerin zamanla ilgili kavramları öğrenmede önemli zorluklar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı[36] incelendiğinde sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere, *değişim ve sürekliliği algılama*, *mekanı algılama*, *zaman ve kronolojiyi kullanma* gibi temel becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir.

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA TEMEL BECERİLER

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda aşağıdaki becerilerin kazandırılması da amaçlanmaktadır. Amaçlarda ifadesi olan ve TYÇ. ile de uyumlu olarak bu ders kapsamında öğrenilecek beceriler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

1. Araştırma	15. Kanıt kullanma
2. Çevre okuryazarlığı	16. Karar verme
3. Değişim ve sürekliliği algılama	17. Konum analizi
4. Dijital okuryazarlık	18. Medya okuryazarlığı
5. Eleştirel düşünme	19. Mekânı algılama
6. Empati	20. Öz denetim
7. Finansal okuryazarlık	21. Politik okuryazarlık
8. Girişimcilik	22. Problem çözme
9. Gözlem	23. Sosyal katılım
10. Harita okuryazarlığı	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
11. Hukuk okuryazarlığı	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
12. İletişim	26. Yenilikçi düşünme
13. İş birliği	27. Zaman ve kronolojiyi algılama
14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	

Tablo 1: Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Beceriler.

[36] http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354

Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğrencilere kazandırılmasını hedeflediği temel beceriler göz önüne alındığında, öğrencilerin zaman ve kronoloji kavramlarını doğru bir biçime algılamaları için geçmişte insanların bu olguyu günümüzden daha farklı şekillerde algıladıklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde kitap yazarlarının bu hususu dikkate almadığı çok açık olarak görülmektedir.

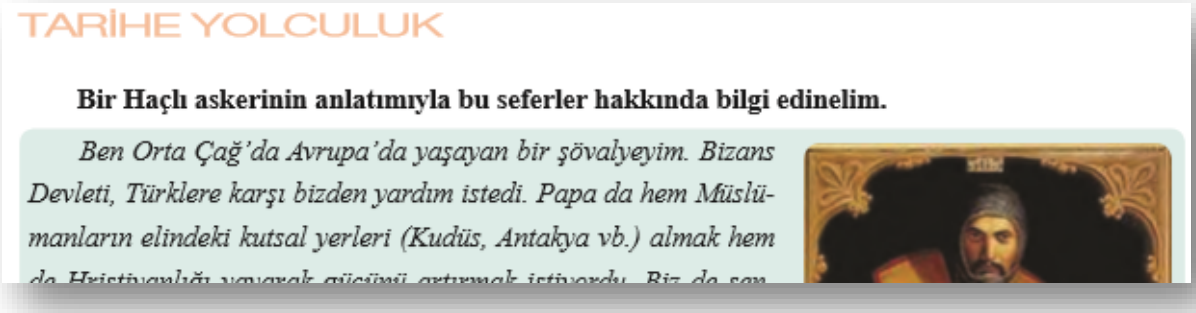
Örneğin 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Malazgirt Savaşı sonrası Alparslan'ın ağzından

''Anadolu'da Birinci Beylikler Dönemi başladı.''S.86

Şeklinde verilen kurgusal metinde anakronizm hatası yapıldığı dikkat çekmektedir. Alparslan'ın ağzından ***''Birinci Beylikler Dönemi''*** söylemi, tarihi şahsiyetlerin kendi dönemlerini nasıl algıladıklarını, kitap yazarlarının dikkate almadığını göstermektedir. Nitekim ''Birinci Beylikler Dönemi'' günümüz modern dönem tarihçileri tarafından ortaya atılmış bir zaman dilimi olarak nitelendirilmekte Alparslan'ın kendi döneminde böyle bir tanımlama yapması tarihsel olarak pek olası görülmemektedir.

Yine aynı ders kitabının 90. sayfası incelendiğinde bir haçlı şövalyesi konuşturularak;

''Ben Orta Çağ'da Avrupa'da yaşayan bir şövalyeyim'', ifadesine yer verilmiştir.


TARİHE YOLCULUK

Bir Haçlı askerinin anlatımıyla bu seferler hakkında bilgi edinelim.

Ben Orta Çağ'da Avrupa'da yaşayan bir şövalyeyim. Bizans Devleti, Türklere karşı bizden yardım istedi. Papa da hem Müslümanların elindeki kutsal yerleri (Kudüs, Antakya vb.) almak hem

Bu ifade kitap yazarlarının anakronizmin zaman boyutuna yönelik bir başka hatası olarak dikkat çekmektedir. Çünkü cümle içerisinde geçen ***''Orta Çağ''*** yine modern döneme ait bir zaman mefhumu olup o dönemde bir haçlı şövalyesinin bu kavramsal bilgiye sahip olması mümkün değildir.

Yine 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının 62. sayfasında coğrafi keşiflerin nasıl başladığı o dönemin Avrupalı bir denizcisinin ağzından oluşturulan kurgusal metinde;

*''15. yüzyıl sonlarına kadar dünyanın pek çok yerini bilmiyorduk' '*şeklindeki ifade edilmektedir.

2.68

15. yüzyıl sonlarına kadar dünyanın pek çok yerini bilmiyorduk. Dünyayı kilisedeki papazların söylediği gibi düz zannediyorduk. Kuzeydeki denizlerin buzlarla, güneydekilerin kaynar sularla kaplı olduğunu ve buralarda korkunç canavarların bulunduğunu düşünüyorduk. Ancak Haçlı Seferleri sayesinde Müslüman coğrafyacılardan bu bilgilerin doğru olmadığını öğrendik. Çinlilerin icat ettiği pusulayı Müslümanlardan alarak geliştirdik. Okyanuslara dayanıklı gemiler yaptık. Böylece korkmadan okyanuslara açılmaya başladık. Bu sayede Amerika'yı ve Afrika'nın güneyini keşfettik. Asya'dan aldığımız malları Avrupa'ya satmaya başladık ve gün geçtikçe zenginleştik.

''15. Yüzyıl'' söyleminin günümüzde modern tarih anlayışının oluşturduğu bir zaman tanımlaması olmasından dolayı yine ders kitaplarında geçen basit anakronizm hatalarından biri olarak dikkat çekmektedir.

Ders kitaplarında en yoğun geçen anakronizm hatalarından biri de 7. sınıf sosyal bilgiler kitabında, yazarlar tarafından Osmanlı padişahları ağzından oluşturulan kurgusal metinlerde olayların miladi takvime göre ifade edilmesidir.

''1302'de Koyunhisar Savaşı'nda Bizans Ordusunu mağlup ettim.''S.37

''1331'de İznik'i ve 1337'de İzmit'i alarak kısa sürede Bizans İmparatorluğu'nun ''Anadolu'daki topraklarını Osmanlı hâkimiyetine aldım.'' S.39

''Ordumla Anadolu'ya geçerek 1402'de Timur'la Ankara Savaşı'nda karşılaştık.''S.43

meye devam etti. Şimdi I. Murat'ı dinleyerek döneminde Osmanlı Devleti'nin nasıl bir siyasi güce ulaştığını öğrenelim.

Tahta çıktıktan sonra Rumeli'nin fethine devam ederek Bizans ve Bulgar ordularını 1363'te Sazlıdere Savaşı'nda mağlup ettim. Ardından Edirne'yi fethederek burayı hem devletime başkent hem de Rumeli'deki fetihler için bir üs hâline getirdim. Ticaret yolları üzerindeki Edirne'yi almam Osmanlı ticaretinin gelişmesini de sağladı.

Ordularının ilerleyişi karşısında Bulgar, Sırp, Eflak gibi Balkanlar'daki krallıklar birleşerek Haçlı orduları meydana getirdiler. Amaçları Osmanlı'yı Rumeli'den atmaktı. Haçlı orduları karşısında muzaffer olan ordum 1371'de Çirmen ve 1389'da I. Kosova savaşlarını kazandı. Böylece Bulgar ve Sırp krallıkları Osmanlı Devleti'nin hâkimiyetini kabul etti.

Ders kitabında konu anlatımlarında kuruluş ve yükselme dönemi Osmanlı padişahlarının tamamının konuşturulması şeklinde oluşturulan kurgusal metinlerde, yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere, o dönemde Osmanlı Devleti'nin hicri takvimi kullandığı göz önüne alındığında, padişahların miladi takvimi kullanması tarihsel olarak imkânsız olmakta bu da çok bariz bir anakronizm hatası olarak dikkat çekmektedir.

Kavramsal ve Mekânsal Anakronizm Hataları

Ders kitaplarında konu anlatımlarında modern kavramların kullanılması önemli bir sorun yaratmamakta hatta bu anlatımın belirli ölçüde gerekli olabileceği dahi söylenebilir. Bunun yanında tamamen ait olunan tarihi dönemin terminolojisinin kullanılması ise öğrenciler için anlaşılması imkânsız bir tarih anlatısı ortaya çıkarabilir. Ancak, eğer tarihi şahsiyetlerin gözüyle ve onların dilinden tarihi olayların anlatılması öngörülüyorsa, kullanılan terminolojiye mutlaka çok dikkat edilmesi gerekir (Öztürk, 2011,48).

Günümüzde okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki kurgusal metinler incelendiğinde kitaplarda hem kavramsal hem de mekânsal anlamda çok fazla anakronizm hatasının olduğu görülmektedir.

Ders kitaplarındaki kurgusal metinlerde kavramsal boyuta yönelik anakronizm hatalarının bazılarına örnek vermek gerekirse;

*''**İskân politikası** gereği Rodos'a Anadolu'dan getirttiğim Türkleri iskân ettim.''S.59*

*''**Bizans İmparatorluğu**, Osmanlı Devleti için büyük bir tehdit oluşturuyordu.''S.45*

*''Sekiz kez **Haçlı Seferleri** yaptık.'' SBK. 6. Sınıf,S.90*

*''**Orta Asya'**da güçlü bir devlet kurmuş olan Timur….''S,43*

Orta Asya'nın coğrafi bir terim olarak tanımlanması modern bir durumdur. İskan politikası ve o dönemin ifadesine göre Ehl-i Salib denilen Haçlı Seferleri'nin tarihsel bir olay ve olgu olarak tanımlanması da yine modern dönem tarihçileri tarafından gerçekleştirilmiş olup o dönemin insanlarının algı dünyasında anlam ifade etmeyen söylemlerdir

Semavi Eyice'ye göre (2011) Roma İmparatorluğu'nun Doğu'da kalan kısmına verilen 'Bizans' adı sonradan yaratılma bir isim olup XIX. yüzyılın sonlarında tarihçilerin ortaya çıkardığı bir addır. 1880'de bir sanat tarihçisi 'Bizans Sanatı' adında bir kitap çıkartınca bu adın kaldığını belirten Eyice, İmparatorluğun1453'e kadar kendisini 'Roma İmparatorluğu' olarak tanımladığını ifade etmiştir. Bu yönüyle kurgusal metinlerde konuşturulan kuruluş dönemi Osmanlı padişahlarının Bizans İmparatorluğu ismini kullanması tarihsel olarak mümkün olmayıp kurgusal metinlerde geçen bu türden anlatımların ders kitaplarındaki anakronizm hatalarına örnek olarak gösterilebilir.

Ders kitaplarında Haçlı Seferleri, Türkiye Selçuklu Devleti, Bizans İmparatorluğu, Orta Asya ve örnekleri çoğaltabilecek olan modern zamana ait bu terimlerin, kurgusal metinler aracılığı ile Osmanlı padişahları ya da diğer tarihi şahsiyetlerin ağzından o dönemlerde kullanılması mümkün değildir. Bu ifadeler ders kitaplarında tarih dersinin öğretilmesinde tabi ki de kullanılabilir. Ancak dönemin insanlarının bu olay ve terimleri bugünün insanları gibi algılayarak bu şekilde ifade etmeleri ders kitaplarında açık bir anakronizm hatası olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın önceki bölümlerinde de değinildiği üzere, Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere, *mekanı algılama*, şeklinde temel bir becerinin de kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Nitekim tarihi süreç içerisinde mekân isimleri de sürekli bir değişim gösterebilmektedir. Geçmişe ait herhangi bir tarihi dönemi değerlendirirken kurgusal metinler aracılığı ile o dönemin insanları konuşturulacaksa bu metinlerde o dönemin şahsiyetlerinin mekân algılamasına dikkat etmek gerekir. Bu araştırma kapsamına alınan sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde aşağıda örneklerde de görüldüğü üzere kitap yazarlarının bu konuya dikkat etmedikleri görülmektedir.

> ***"Karadeniz*** *ticaretinin hakimiyeti için İstanbul'u mutlaka almalıyım.''S.54*
>
> *''Donanma da* ***Suriye****'ye doğru yola koyuldu.''S.58*
>
> ***''Avrupa****'dan 200 kadar top alarak hazırlıklarını tamamlamış bizleri bekliyordu.'' S.58*
>
> ***''Gaziantep*** *yakınlarında yapılan Mercidabık Savaşı'nı Allah'ın izniyle kazandım.''S.58*
>
> *''Ancak bunun için* ***Çanakkale Boğazı'****na hakim olan….''S. 39*

Kurgusal metinlerde Orhan Bey'in kullandığı Çanakkale Boğazı, Yavuz Sultan Selim'in dile getirdiği Suriye ve Gaziantep (400 sene öncesinden Yavuz Sultan Selim'in Antep için Gazi

unvanını kullanması), II. Mehmet'in ifade ettiği Karadeniz, Kanuni sultan Süleyman'ın bahsettiği Akdeniz ve Ege Denizi[1] gibi mekânsal isimlendirmeleri günümüzde üretilen kavramlardır. Ancak örnekler incelendiğinde ders kitabı yazarları tarihi şahsiyetlerin konuştururken, aslında olaylara onun gözüyle değil, modern bir tarihçinin bakış açısıyla bakmakta ve günümüzün diliyle konuşarak anakronizm hatası yapmaktadır. Kitap yazarlarının tarihi şahsiyetlere mal ederek kullandığı kavramsal terminolojinin o dönemlerin bakış açısı ve bilgi düzeyini hiçbir şekilde yansıtmadığı açık bir şekilde görülmektedir.

Olay ve Olguların Yorumlanması Boyutuyla Anakronizm Hataları

Geçmişte meydana gelen tarihi olay ve olgular o dönemin şartları göz önüne alınmadan sadece günümüze ait bakış açıları ile yorumlanırsa anakronizm hataları kaçınılmaz olur. Bu açıdan araştırma kapsamına dahil edilen sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde bu türden anakronizm hatalarına şahit olunmaktadır.

Bu türden anakronizm hataları şu şekilde örneklendirilebilir;

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının 44. sayfasındaki kurgusal metinde Çelebi Mehmet'in,

> *''Devletim için yaptıklarım nedeniyle Osmanlı Devleti'nin ikinci kurucusu olarak kabul edildim.''*

ifadesi dikkat çekmektedir. Yorum, tarihsel anlatının vazgeçilmez bir parçası olmakla birlikte bugün bizim sahip olabileceğimiz yorum ve bakış açılarının Çelebi Mehmet'e mal edilmesi açık bir anakronizm hatasıdır.

dan Çelebi Mehmet, Fetret Devri'ne son verdi, devleti toparladı. Bu dönemde neler yaşandığını Çelebi Mehmet şöyle anlatıyor:

2.22

Çelebi Mehmet (Minyatür, Kıyafetü'l-İnsaniyye fi Şemaili'l-Osmaniyye, Seyyid Lokman, 1579)

Osmanlı Devleti'ni dağılmaktan kurtarmak ve birliğini korumak için kardeşlerimle mücadele etmek zorunda kaldım. Tahta çıktığımda Anadolu'daki Türk beylikleri ve Rumeli'deki krallıklarla mücadele ettim. Karamanoğulları bu beylikler içinde devletimi en çok uğraştıran beylik oldu. Akdeniz'de önemli bir donanmaya sahip olan Venedik ile ilk deniz savaşımızı yaptık. Yeni güçlenen donanmamız bu savaşta başarılı olamadı. Devleti yeniden eski sınırlarına ulaştırmaya çalıştım. Devletim için yaptıklarım nedeniyle Osmanlı Devleti'nin ikinci kurucusu olarak kabul edildim.

2.23

Çelebi Mehmet'in huzurunda askere maaş verilmesi (Minyatür, Hünername, Nakkaş Osman, 1584)

Diğer dikkat çeken bir örnekte ise kurgusal metinde Alparslan'ın Malazgirt Savaşı'nın sonuçlarına yönelik değerlendirmeleri ise şu şekilde verilmiştir.

''Anadolu'nun kapıları biz Türklere tamamen açıldı.''

''Türkiye Tarihi başladı.''

''Çaka beyliği, Saltuklular, Mengücekliler, Danişmentliler, Artuklular vb. beylikler kuruldu.''S.82

1072 yılında suikast sonucu vefat eden Alparslan'ın, ölümünden yıllar sonra tarih sahnesinde olacak olan, Artuklular (1102), Mengücekliler (1080) ve Danişmentliler beyliklerinin kurulduğunu söylemesi tarihsel olarak olası değildir. Yine Anadolu'nun kapılarının açılması, Türkiye Tarihi'nin başlaması gibi günümüz terminolojisine ait söylemlerin Alparslan'a mal edildiği anlaşılmaktadır. Bu yönüyle kurgusal metinlerde günümüze ait tarihsel bilginin o dönemin tarihi şahsiyetlerin ağzından işlenmesi anakronizm hatalarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Malazgirt Ovası'nda karşılaştığımız Romen Diyojen komutasındaki Bizans ordusu sayıca bizden güçlü idi. Benim komutanlığımda uyguladığımız **Turan Taktiği** ile düşmanı ağır bir yenilgiye uğrattık **(1071)**. Yurt edinmeye başladığımız Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşması açısından bir dönüm noktası olan **Malazgirt Savaşı**'nı kazanmamız şu sonuçlara yol açtı:

- Anadolu'nun kapıları biz Türklere tamamen açıldı.
- Anadolu Türk yurdu olmaya başladı.
- Bizans Avrupa'dan yardım istedi ve Haçlı Seferleri başladı.
- **Türkiye Tarihi** başladı.
- Anadolu'da Birinci Beylikler Dönemi başladı. Çaka Beyliği, Saltuklular, Mengücekliler, Danişmentliler, Artuklular vb. beylikler kuruldu.

Bir diğer örnekte kurgusal metin aracılığı ile Haçlı Seferlerine katılmış bir haçlı askerinin ağzından;

> *''Bu kadar olumsuz sonuçlarına rağmen bu seferler sonunda kağıt, pusula, matbaa ve barutu öğrendik. Bunlar sonradan işimize yaradı.''S.90*

Haçlı seferlerinin kısa vadedeki sonuçları bile tam olarak oluşmadan bir haçlı askerinin seferin çok uzun yıllar sürecek sonuçlarını ifade etmesi yine basit anakronizm hatası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tartışma

Ülkemizde günümüzde okutulan sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde konunun işlendiği bölümlerde o dönemin şahsiyetlerinin konuşturulması şeklinde verilen kurgusal metinlerin çok yoğun kullanıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 10 *(Mete Han, Mukan Kağan, Bilge Kağan, Kutluk Bilge Kül Kağan,*

Satuk Buğra Han, Gazneli Mahmut, Tuğrul Bey, Sultan Alparslan, Selahattin Eyyubi, Bir Haçlı Askeri), 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 16 tane (*Ertuğrul Gazi, Osman Bey, Orhan Bey, I. Murat, Yıldrım Beyazıd, Çelebi Mehmet, II. Murat, Yeniçeri Askeri, Tımarlı Sipahi, Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim, Kanuni Sultan Süleyman, 15. Yüzyıl Avrupalı Bir Denizci, Martin Luther, Sanayi İnkılabında bir Çocuk İşçi, 16. Yüzyıl Fransız Tüccar*) kurgusal metine yer verildiği görülmektedir. Veriler, ders kitaplarında kurgusal metinlerin tarih öğretimini destekleyici bir öğrenim etkinliği yerine konu anlatımının temel bir parçası olarak kullanılmaya çalışıldığını göstermektedir. Araştırma sonucunda kurgusal metinlerin konu anlatımlarında, yoğun bilgi içeriğine sahip oldukları da tespit edilmiştir. Ancak söz konusu metinler anakronizm kapsamında incelendiğinde, tarihi şahsiyetleri konuşturan kitap yazarlarının, kendilerine ait yorum, bakış açıları ile zamansal ve mekansal algılarını o dönemin kişilerine yükledikleri görülmektedir. Bu da kurgusal metinlerde geçen bu anlatımları ortaokul öğrencilerinin, o dönem şahsiyetlerinin gerçek ifadeleri olduğuna inanmalarına neden olabilir. Bu inancın oluşmasındaki en önemli etkenlerden biri kuşkusuz kurgusal metinlerin sonlarına bu metinlerin *''kurgusal olduğu, o dönemin şahsiyetlerinim gerçek ifadesi olmadığı''* şeklinde hiçbir açıklamanın belirtilmemiş olması da etkilidir. Ders kitaplarında bu metinlerin kurgusal olduğu, tarihi şahsiyetlerin gerçek ifadeleri olmadığı ve kitap yazarları tarafından oluşturulduğu belirtilmezse öğrenciler bu metinleri gerçek tarihi kaynaklar olarak algılayabilir.

Araştırmada kurgusal metinlerde, Malazgirt Zaferi sonrası Alparslan'ın Birinci Beylikler Dönemi, bir haçlı şövalyesinin Orta Çağ şeklindeki söylemlerinin yanı sıra, Bumin Kağan, Gazneli Mahmut ve Osmanlı padişahlarının miladi takvimi kullanması kitap yazarlarının zaman kavramına yönelik anakronizm hataları yaptıklarını göstermektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının temel becerilerden biri olan *zaman ve kronolojiyi (takvim) algılama* becerisinin kazandırılması noktasında, kitap yazarlarının tarih boyu meydana gelen zamansal ve kronolojik değişimlere dikkat etmedikleri anlaşılmaktadır.

Çalışma sonucunda kurgusal metinlerde sıkça geçen; İskân politikası, Orta Asya, Haçlı Seferleri, Avrupa, Gaziantep, Akdeniz, Çanakkale Boğazı gibi kavramsal ve mekânsal algıların yanı sıra Bizans İmparatorluğu, Türkiye Selçuklu Devleti gibi devlet isimleri kitap yazarlarının modern döneme ait kavram ve mekan algılarını o dönemin tarihi şahsiyetlerine mal ettiğinin açık göstergesidir.

Araştırma neticesinde kitap yazarlarının, günümüze ait bakış açısı ve yorumlarını kurgusal metinler aracılığı ile yine o dönemde yaşayan tarihi şahsiyetleri konuşturarak bu kişilere mal etmektedir. Çelebi Mehmet'in kendisini Osmanlı Devleti'nin ikinci kurucusu olarak tanımlaması, Alparslan'ın ölümünden yıllar sonra kurulacak olan ilk Türk beyliklerini Malazgirt savaşının sonuçlarını açıklarken belirtmesi kurgusal metinlerin o dönemlerin bilgi düzeyini yansıtmadığını çok açık göstermektedir. Kurgusal metinlerde bilgi aktarımının temel amaç olması, yazarların bu metinlerdeki yorumlarında da sıklıkla anakronizm hatası yapmalarına neden olabilmektedir.

Sonuç olarak, günümüzde orta okul düzeyinde okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarında kitap yazarları tarafından oluşturulan kurgusal metinlerde çok yoğun olarak anakronizm hataları yapıldığı görülmektedir. Bu hatalar ders kitabı yazarlarının bu konu hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını göstermektedir.

Araştırma neticesinde ders kitaplarında anakronizm hatalarının sıkça görülmesinin bir diğer nedeni de bu metinlerin konuların anlaşılmasını sağlayan destekleyici metinler olması yerine yoğun bilgi verme amacıyla hazırlanmış olmaları ve dolayısıyla yoğun bir bilgi içeriği taşımalarıdır. Bu da beraberinde çok sık anakronizm hatalarının oluşmasına neden olmaktadır.

ÖNERİLER

1. Araştırma sonuçlarından anlaşılacağı üzere ders kitaplarında çok sayıda kullanılan kurgusal metinlerin, tarihi şahsiyetlerin konuşturulması şeklinde verilerek yoğun bilgi içeriğine sahip olduğu ve bu metinlerin konu anlatımında temel öğe olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu anlatım yönteminin kitap yazarlarının anakronizm hataları yapmalarına neden olması nedeniyle bu yöntemle konu anlatımı yaklaşımının değiştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, kurgusal metinleri konu anlatımının temel öğesi olması yerine konuyu öğretmeye yönelik destekleyici bir öğrenim etkinliği olarak planlamak daha uygun olabilir.

2. Çalışma sonuçları kitap yazarlarının kendi oluşturdukları kurgusal metinler üzerinden zaman ve mekân algısı ile geçmişteki devlet isimleri, olay ve olgulara yönelik yorumlar konusunda çok yoğun anakronizm hatası yaptıklarını göstermektedir. Bu yönüyle kurgusal metinler zaman ve takvim anlayışlarında, mekân algıları ve isimlerinde ve siyasi birimlerin isimlendirilmesinde tarih boyunca meydana gelen değişimin öğretilmesi için kullanılabilir. Bu amaçla eğer tarihi şahsiyetlerin konuşturulması şeklinde kurgusal metin verilecek ise ilgili kavramlar ait oldukları dönemdeki isimleri ile verilirken parantez içerisinde günümüzdeki söylenişi verilebilir. Bu sayede tarih boyunca meydana gelen değişim hakkında öğrenciler bağ kurabilir.

3. Çalışmanın en dikkat çeken sonuçlarından biri de ders kitaplarında bu metinlerin kurgusal olduğu, tarihi şahsiyetlerin gerçek ifadeleri olmadığı ve kitap yazarları tarafından oluşturulduğunun belirtilmemiş olmasıdır. Bu sebeple öğrencilerin bu metinleri tarihi şahsiyetlerin bizzat kendi ifadeleri olarak algılamalarına neden olabilir. Bu nedenle bu türden bir yöntem tercih edilecekse kurgusal metinlerin altına mutlaka bu belirtilmelidir.

4. Yazarların ders kitaplarında kurgusal metinlerde zaman ve mekân algılarının yanında yorum olarak yoğun anakronizm hataları yapmış olmaları bu alanın uzmanlarından yardım alınması gerektiğini göstermektedir.

Kaynakça

Alaca E. (2017).''Tarih Eğitimine Giriş, Kavramlar, Kişiler, Kuramlar ve Kurumlar'', PEGEM Akademi, Ankara.

Ayverdi, İ,ve Topaloğlu, A. (2007). ''Türkçe Sözlük'', Kubbealtı Yayınları, İstanbul.

Gültekin ve Diğ. (2020),''Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6'', Milli Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları Dizisi, Devlet Kitapları İkinci Baskı, Ankara.

Kalaman S. Ve Süslü B. (2016). ''Fotoğraf Sanatında Anakronizm'', In *Sanat ve İletişim Aracı Olarak Fotoğraf*, 91-105. İzmir: Ege Üniversitesi.

Kanat, Cüneyt (2012). ''Tarihin Medya ile İmtihanı (Tarih, Medya ve Kurgu)'', İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

Kara, Seyfullah. (2003). ''Tarihin İnşası Sorunu'', *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Sayı: 4.

Kimball, Fiske (1943). ''The Creation of the Rococo'', Philadelphia Museum of Art. p.47.

Verbeeck, Georgi (2006). "Anachronism and the Rewriting of History: The South Africa case." *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa,* Vol. 2 no. 1, July 2006 pp. 181-200.

Yıldırım ve Diğ. (2020),''Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6'', Milli Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları Dizisi, Devlet Kitapları Birinci Baskı, Ankara.

Yıldırım, A. Şimşek H. (2004). ''Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative Reseracjh Methods in Social sciences], Seçkin Publishing, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Temel Beceriler

http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354 (Erişim: 14.09.2020)

Tarihin Diğer Disiplinlerle İlişkisi Bağlamında Tarih-Edebiyat İlişkisi

Berfin SARIDAĞ

Lisans Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, ORCID: 0009-0002-3820-7106

ÖZET

Tarih, bilginin yazıya aktarılmasıyla başlamıştır. Başlangıçtan itibaren tarihin yazıyla ilişkisi hiç kopmamıştır. Tarihin edebiyatla ilişkisi ilk kez, yazıyı bulan Sümerlere ait Gılgamış Destanı ile görülmüştür. Zaman içinde tarihi metinlerle mitos, destanlar ve masallar iç içe olmaya devam etmiştir. Bu ilişkiyi en çarpıcı şekilde başlatan ise tarihin babası olarak bilinen Herodot ve ortaya koyduğu tarihsel düşünce geleneği olmuştur. Tarih ve edebiyatın ilişkisi binlerce yıl sürmüştür çünkü bu ilişkinin kurulması, tarihi yazanlar açısından insanın gördüklerini ve yaşadıklarını yazıya dökerken duygularını ve kişisel düşüncelerini epey yoğun biçimde kullandığı, zaman zaman metaforlara ve mübalağalara da başvurduğu bir yöntem olmuştur. Tarihin bir bilim, edebiyatın ise bir sanat dalı olması zaman zaman bu ilişkiye dair tartışmalara neden olmuştur. Profesyonelleşmiş bilimsel araştırmaların yüzyılları olan 19. ve 20. yüzyıllarda dahi tarih ve tarih yazıcılığı, edebi yönünü korumaya devam etmişti. O yüzyılların muhtelif büyük tarihçileri bu ilişkiyi vurgulamakla kalmayıp çalışmalarını yürütürlerken de edebi ögelerden faydalanmaya devam etmişlerdir. Bu yazıda, tarihyazımı açısından ve tarihin diğer disiplinlerle ilişkisine örnek olarak tarih-edebiyat ilişkisi bu konudaki çeşitli literatürün incelenip değerlendirilmesi amaçlanacaktır.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Tarih, Edebiyat, Disiplinlerarasılık, Tarihyazımı, Tarih yazıcılığı

Relationship between History and Literature in the Context of History's Relationship with Other Disciplines

ABSTRACT

History began with the written documentation of information. Since this beginning, the relationship between history and writing has not yet been divided. This relationship was seen for the first time with the Epic of Gilgamesh, which belongs to the Sumerians, the inventors of writing. Over the years, historical texts continued to be engaged with myths, epics, and tales. Heredotus, the father of history, by composing the tradition of historical thinking, gave fuel to the commencement of this relationship in striking fashion. This relationship continued for thousands of years as it was a method for those who write history to give a written account of what they have witnessed and experienced in an emotionally rich and personal manner by also utilizing metaphors and exaggerations. The fact that history is a science and literature is a branch of art has at times led to discussions about the nature of this relationship. Even in the 19th and 20th centuries, a period of professional scientific research; history and history writing continued to maintain their literary aspect. Various great historians of these centuries not only underlined this relationship but also, they used literary elements in their works and benefited from them. In this article, history's relationship with literature will be generally explained by examining and evaluating academic literature on this topic in terms of historiography and as example of the history's relationship with other disciplines.

Article Type

Research

Key Words

History, Literature, Interdisciplinarity, Historiography, History writing

Giriş

Edebiyat ve tarih arasında yazının bulunmasından itibaren yadsınamayacak kadar büyük bir ilişki vardır. Bu ilişkinin temelinde insanın tanık olduğu tarihsel olayların anlamlandırıldığı ve hislerin de dahil edildiği bir tür aktarma ihtiyacı yatar. İnsanın yapısı, şahitlik ettiği olayları yazıya dökerken duygularını, hatta edebi sanatları bile kullanmaya itmiştir. Tarih ve edebiyatın iki ortak noktası, dil ve yazı aracılığıyla gerçekleşmiş, inanç ve değerler kapsamında insanın kurgulamasına bırakılmış olmasıdır. Bunun sonucunda da tarihsel anlatı doğmuştur. Sözlü geleneğin temel ürünleri olan destan, mitos ve masallar edebiyat kadar tarihin de konusudur. Bu sözlü geleneğin metinlere dökülmesiyle beraber edebiyat ve tarih iç içe geçmiştir (Uysal, 2011; Erol, 2012). Tarih de diğer her bilimsel disiplin gibi kendine kurucu bir kahraman yaratmıştır. Bu kahraman Herodot'un kendisidir. Herodot, bir tarih yazıcısından çok bir hikâye anlatıcısı olsa da yazdığı vakaların geçtiği coğrafyalar hakkında enteresan bilgilere sahipti. Ayrıca yazdığı tarih, tarih dışındaki arkeoloji, folklor ve coğrafya gibi disiplinleri de kapsamıştı. Herodot'un tarihçiliğinde aynı zamanda Yunan şiirinin izlerini de görmek mümkündür. Herodot'un getirdiği edebiyattan beslenen tarihsel düşünce anlayışı 19. ve 20. yüzyıl tarihçiliğinde bile etkisini korumuştur (Türkeş, 2011, s. 81-82, 86-87). Edebiyat ve tarihin bu kadar benzerliklere karşın farklılık gösterdiği bir nokta da vardır. Edebi türlerin içinde geçen olaylar, gerçek hayatta gerçekleşmemiş ve kurgu olan olaylardır ancak tarihi metinlerin içinde geçen olaylar ve kişiler gerçek hayatta var olmuştur. Tarih, tarihçilerin

belgelere erişmesi sonucunda ortaya konulmuştur. Birçok yakın dönem tarih kuramcısının hemfikir olduğu bir konu, tarihe olaylarla ve olgularla değil, ancak metinler aracılığıyla ulaşılabildiğidir (Uysal, 2011, s. 9, 14).

Araştırmamızın ele aldığı hususlardan biri olan yakın dönem Türk tarihindeki tarih-edebiyat ilişkisine bir örnek olarak 19. yüzyıldaki Tanzimat dönemi aydınlarının imparatorluğun dağılma süreciyle birlikte Batılılaşma düşüncelerinden etkilenmelerini ve bu yazdıkları tarihi romanlara yansıtmalarını gösterebiliriz. Cumhuriyet döneminin milliyetçi yazarları da konusunu genellikle Osmanlı tarihinden alan romanlar yazmışlardır. Hatta yazdıkları söz konusu romanlarda o dönemin resmî tarihçilik anlayışı olan Türk Tarih Tezi'nin etkileri çokça görülmektedir (Erol, 2012, s. 62-63).

Araştırmamızın amacı çağdaş Batı ve Türk tarihçiliğinde edebiyatın oldukça önemli bir yer kapladığını her iki disiplinin karşılaştırmasıyla göstermektir. Bu araştırmada tarih-edebiyat ilişkisi incelenirken temel kapsam Batı'daki bu hususta ortaya çıkan 19. ve 20. yüzyıldaki anlayışlar ile Türk tarihyazımının 19. ve 20. yüzyıllar arasındaki gelişimidir. Literatür taraması elektronik ortamda yapılmış ve telif eserlere bu şekilde erişim sağlanmıştır. Bu telif eserlerin birçoğu da makaleler ve kitap bölümleri olmuştur. Yararlanılan eserlerin konusu çoğunlukla tarihçiliğin geçmişi, tarihçilik anlayışları, tarihin kaynakları, Türk edebiyatı tarihi, tarih-edebiyat ilişkisi ve tarihin diğer disiplinlerle ilişkisidir. Bu telif eserler disiplinlerarası bir tarihin varlığında tarih ve edebiyat ilişkisi üzerinden incelenmiştir ve bunun sonucunda bu araştırma kaleme alınmıştır. Bu araştırmada tarih-edebiyat ilişkisi ele alınırken üzerinde durulan en mühim husus "tarihin bir bilim dalı mı olduğu yoksa kurmaca bir edebi tür mü olduğu" sorusudur (White, 2008).

Bulgular

20. Yüzyılın Çağdaş Tarihyazımında Tarih-Edebiyat İlişkisi

19. yüzyılda sosyoloji, psikoloji, coğrafya, iktisat ve benzeri disiplinlerin gelişmesi, tarihyazımına daha farklı bir bakış açısı getirmiştir. Ayrıca tarih, bu yüzyılda bir disiplin haline gelmiştir (Koç, 2022, s. 15). Leopold von Ranke ile birlikte tarihin bir disiplin haline gelmesiyle modern bir bilim olarak tarih ve tarihçiliğin sınırları çizilmiştir. Malzeme bakımından yazılı kaynaklar ve arşiv belgeleri tarihin temel unsuru haline gelmiş olup tarih, malzemesini belgeyle sınırlandırıp sözlü ve arkeolojik kaynakları dışarı itmiştir (Arslan, 2013, s. 9-10). Bu modern tarih yaklaşımının değişimi bir sonraki yüzyılda tarihin dışındaki disiplinlerin kullandığı metodolojilerin tarihyazımına doğrudan etki edip tarihçilik anlayışında büyük bir yenilik meydana getirmiştir. Eski usul, hükümdarlar, savaşlar, krallıklar tarihini içeren anlayış terk edilmeye başlanmıştı (Koç, 2022, s. 15).

20. yüzyılda tarihe disiplinlerarası bir boyut kazandırma çabası daha çok gündeme geldi. Bu çabalardan en başarılı olanı ve en meşhuru kuşkusuz 1929'da, ismini Annales dergisinden alan Fransız tarihçiler Marc Bloch ve Lucien Febvre'nin kurmuş oldukları Annales Okulu'dur. Bu okul, tarihyazımına en büyük katkıyı sosyoloji, antropoloji, iktisat ve coğrafya gibi disiplinlerden yoğun bir şekilde yararlanarak yapmıştır (Durgun, 2021, s. 22). Ranke'nin

uyguladığı devlet arşivlerinin üzerinden tarihi filolojik yöntemle inceleme, daha sonrasında beşeri ve toplumsal bir tarihçilik anlayışının da izlediği bir metot olmuştur (Koç, 2022, s. 15). Malzeme olarak devlet arşivlerinin yanında 19. yüzyılda dışarıya itilen arkeolojik ve sözlü kaynaklar 20. yüzyılda tekrar önem kazanmıştır (Arslan, 2013, s. 11).

Geçmişe yaklaşım modeli, 19. yüzyılın nesnel tarihçiliğinin yerini 20. yüzyılda çıkan postmodernizmin almasıyla değişime uğramıştır (Durgun, 2021, s. 21). Postmodernizm, tarihçilerin hakikat ve nesnellik konusundaki kuşkuculuğuyla siyaset eğilimli bir tarih yazması üzerine kafa yormuştur. En önemli vurgusu dil ve metin üzerine olmuştur. Bu etkide aynı yüzyılda yapısalcılık adı verilen Fransız düşünce akımı ortaya çıkmıştır. Bu akım dilbilimci Ferdinand de Saussure'ün 20. yüzyılın başındaki çalışmalarına dayanır. Bu anlayışı benimseyenler, dilin bir sistem içindeki sözcükler arasındaki farklılıklardan kaynaklanan karışık ve eşzamanlı bir örgü olduğu görüşündedirler. Bu yaklaşıma yapısal dilbilim adı verilmiştir. Etnolog Claude Levi-Strauss gibi antropologlar tarafından benimsenmesiyle de kültürel bir boyut kazanmıştır. Antropologlara göre tarih ancak insanın kültürel yapısını ve özelliklerini konu alan disiplinlerle kavranmalıydı. Getirdikleri bu yeni boyutla kültürleri anlamın çeşitli mitler, totem sistemleri gibi kültürel olgulardan bir örgü olarak var olduklarını savunmuşlardır (Maza, 2022, s. 278-279, 290-291).

20. yüzyılın özellikle ikinci yarısına gelindiğine araştırmacılar tarihin bilim mi yoksa kurmaca mı olduğu sorusunu gündeme aldılar. Bu gündemde edebi geleneklerin tarihi nasıl şekillendirdiğini de merak ettiler. Bu hareketin şüphesiz en çarpıcı örneği Amerikalı edebiyat kuramcısı Hayden White'ın *Metatarih: On Dokuzuncu Yüzyıl Avrupası'nda Tarihsel İmgelem* isimli edebiyat ve tarih kuramı çalışmasıdır (White, 2008). Bu eserinde 19. Yüzyıl Avrupa tarihyazımının tanınmış ustalarının eserlerini ve aynı dönemde eser vermiş olan tarih felsefecilerinin eserlerini çözümlemeyi ve onların argümanlarını temellendirirken başvurdukları farklı kuramları işlemeyi amaçlamıştır (White, 2008, s. 18). Her türlü bir tarih yazmanın kurmaca olduğu kanısındadır. Modern Batılı tarihyazımını oluşturan anlatısal olan edebi geleneklerden alınmış olay örgüsü tipleridir. Bir tarihsel açıklama, anlaşılır olması için bir olay örgüsü etrafında dönmelidir. Tarihçiye, geçmişle ilgili kanıtlar doğal olarak bir hikâye örgüsünde ulaşmaz, aksine tarihçinin kendisi bir anlatı yükler. Tarihçilerin ortak bir teknik dile değil, her birinin kendine özgü bir anlatı biçimi olduğundan dolayı tarihyazımının kurmaca boyutu bir tarihçinin en güçlü aletidir (Maza, 2022, s. 297-299). Tarihin bu kadar anlatıdan ve edebi akımlardan beslenmesinin sebebini tarih ve edebiyat eleştirmeni Keith Jenkins'in *"En ampirik kronikçi bile zamana ve mekâna biçim vermek amacıyla anlatısal yapılardan yararlanmak zorundadır."* sözüyle açıklayabiliriz (Jenkins, 1997, s. 25; akt. Safran ve Şimşek, 2017, s. 325).

Postmodernistlerin bu hususta kafa yorduğu tarih metinleri ve tarihi roman arasındaki en temel ayrım bu iki türün geçmişi algılayışı ve aktarışı metotlarına dayanır. Tarihçi kendi yetiştiği çevreden ve bakış açısından etkilenerek incelediği olaylar arasından seçme yapar. Geçmişi bir olay örgüsü biçiminde ele alır. Tarihi roman yazarı da tarihçinin bu seçtiklerini kendi süzgecinden geçirip yorumlar. Tarihi roman da tarihçinin seçip kaleme aldığı olayların arasından tekrardan seçip sanatsal bir biçimde yorumlanmasıdır. Postmodern tarih kuramcıları geçmişin farklı bakış açılarıyla yorumlayabileceğini ve tek boyutlu olmadığını

işaret ederken yeni tarihselci eleştirmenlerin benimsediği *"tarihin metinselliği, metnin tarihselliği"* yaklaşımı da tarihi olaylardan çok tarihi yazan kişiye odaklanır. Tarihsel gerçeklerin yorumlanmasında anlatıcı ve bakış açısının farklılıklarını bu yaklaşımlardan ve metotlardan anlayabiliriz (Dumantepe, 2016, s. 294-295). Tarihçilerin bu şekilde yaklaşımları tarihi edebiyata yakınlaştırmıştır. Tarih metinleri ve tarihi romanlarda bakış açısını yönlendiren bir faktör de tarihsel bağlamdır. Tarihsel bağlam her tarih yazarının anlattığı metni içermekle birlikte her zaman aralığında tarihsel bağlam yeniden yorumlanır. Bu yorumları yapan özneden dolayı tarihsel bağlam değişime uğrar ve tarihi de her değişimde bir nevi tekrar tekrar kurgulamış olur (Dumantepe, 2016, s. 299-300).

Türk Tarihyazımının Gelişimi ve Tarih-Edebiyat İlişkisi

19. yüzyıl Osmanlı tarihçiliğinde o dönemin yenileşme hareketleri ön plana çıkmaktadır. Batı dünyasının gelişmeleri takip edildi. 1831'de *Takvim'i Vekayi*'nin yayına başlaması oldukça önemli bir gelişmedir. Bu yüzyılın başında vakanüvisliğe tayin edilen Mehmet Ataullah Efendi yazdığı tarihin ön sözünde Herodot'tan bahsetmiştir ki bu oldukça mühim bir harekettir. Eserinden Yunan ve Roma tarihlerini bilen hatta Batı kaynaklarına hâkim biri olduğu belli olur. Dümeni Batı'ya kırmış oldukça yenilikçi bir entelektüeldi. Bu yüzyılın en büyük vakanüvisi kuşkusuz Cevdet Paşa'dır. Kendisi Tarih-i Cevdet adı verilen 1774-1826 arası Osmanlı tarihini yazarken İbn Haldun'un görüşlerinden beslenerek bir toplum ve tarih felsefesi telakki etmeye çabalamıştır. Eserini yazarken yararlandığı muhtelif kaynaklardan birinin de hatıralar olması, tarihçilikte edebi türlerin öneminin de farkında olduğunu gösterir (Arıkan, 2011, s. 68-70).

Tanzimat ve sonrası döneme gelindiğinde Batı'yı görmüş, birkaç yabancı dil bilen ve dünyada olup bitenden haberi olan Osmanlı münevverlerinin ilerici faaliyetleri oldukça dikkat çeker. Ahmet Mithat Efendi'nin *Mufassal* isimli tarih kitabı 1885-1888 yılları arasında basılmış olup Osmanlı'nın II. Bayezid dönemine kadarki sürecini kapsar. Ahmet Mithat, asıl hedefinin yeni çağ dönemini bilim ve eğitime dair öğretici bir misyonla aktarmak olduğunu dile getirmiştir (Veyselgil, 2014, s. 70-71). III.Selim döneminden bahseden *Dünyaya İkinci Geliş (1875)* ve Hasan Sabbah'ın Alamut Kalesi'ni anlatan *Süleyman Musli (1876)* romanları, ilk tarihi roman olan Namık Kemal'in 16. yüzyılı anlatan *Cezmi*'sinden *(1880)* önceki tarihi roman denemeleridir. Namık Kemal Cezmi'yi, topluma milli şuur ve birliği aşılamak maksadıyla yazmıştır.

1908'de II. Meşrutiyet'in ilanından itibaren milli kaygılarla yapılan çalışmalar hızlı bir biçimde yükseliş gösterir. Özellikle Ziya Gökalp'in hem fikrî hem de ilmî çalışmaları ve onun yolunda Milli Edebiyat akımını benimseyen Ömer Seyfettin'in hikayeleri bunun en iyi örneklerindendir. Mütareke ve Millî Mücadele yıllarını konu edinen Halide Edip Adıvar'ın *Ateşten Gömlek (1922)* ve Yakup Kadri'nin *Kiralık Konak (1922)* romanlarının da milli kaygılarla yazıldığını söz edebiliriz. Bütün bu örneklerden tarih-edebiyat ilişkisinin cumhuriyet öncesi dönemde vatanın bağımsızlığını kazanma çalışmaları için büyük ölçüde bir araç olduğu anlaşılmaktadır (Türkeş, 2011, s. 119-121).

Cumhuriyet dönemine değinecek olursak Fuat Köprülü'nün *Türk Edebiyatı Tarihi* isimli eseri ve *Türk Edebiyat Tarihinde Usul* başlıklı makalesi edebiyatı bir disiplin olarak kurumsallaştırması bakımından son derece mühimdir. Bu eserlerinde edebiyat tarihinin

milliyetçi gayelerle araştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Ahmet Hamdi Tanpınar da Fuat Köprülü gibi bir edebiyat tarihçisidir. 1949'da ilk baskısı yayımlanan *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*'nin 1956'daki ikinci baskısının ön sözünde edebiyattaki gelişmelerin bir zaman çerçevesinde sıralanarak birbiriyle olan ilişkilerinin incelenmesi gerektiğini açıklar. Bu eserinde Tanzimat dönemi yazar ve şairlerini incelerken tarih ve edebiyat arasında bir ikilemde kalıp bu bir yazarı incelerken hakkında tarih alanında savunduğu bir görüşün edebiyat alanında ise karşıtını savunmuştur (Irmak, 2011, s. 67-68, 70, 72). 1960'ların ardından yazarların ilgini I. Dünya Savaşı ve sonrasındaki süreç yeniden çekmeye başlamıştır. Samim Kocagöz'ün *Kalpaklılar (1962)* ile *Doludizgin (1963)* ve Tarık Buğra'nın *Küçük Ağa (1963)* ile *Küçük Ağa Ankara'da (1963)* romanları bu duruma örnek verilebilir (Türkeş, 2011, s. 122). Sonraki yıllarda da tarih ve edebiyat tarihi romanlar aracılığıyla hep iç içe olmaya devam etmiştir.

Sonuç

19. yüzyılda yeni disiplinlerin de ortaya çıkması kuşkusuz tarihi de etkiledi. 20. yüzyılda Annales Okulu'nun da ortaya çıkması tarihe disiplinlerarası bir boyut kazandırdı. Tarih-edebiyat ilişkisini asıl etkileyen ve derinleştiren, aynı yüzyılda postmodernizmin ortaya çıkması oldu. 19. yüzyılın pozitivist ve nesnel tarihçilik anlayışını eleştirerek esas vurgusunu dil ve metin üzerinden yapmıştı. Postmodernistlerin asıl kafa yorduğu nokta tarihin bilim mi yoksa kurmaca mı olduğu sorusuydu. Bu soruyu sorarak edebi geleneklerin tarihi nasıl şekillendirdiğini de merak ettiler. Hayden White'ın *Metatarih: On Dokuzuncu Yüzyıl Avrupası'nda Tarihsel İmgelem* isimli eseri bu hususu en iyi biçimde işlemiştir. Tarihsel gerçeklerin yorumlanmasında her anlatıcının bakış açısının kendine özgü olup tarihin de ona göre her defasında yeniden kurgulandığı argümanıyla tarih ve edebiyatın neden birbirine eşit olduğunu anlattılar. Türk tarihyazımında ise cumhuriyet öncesi, dağılmakta olan devleti kurtarmak için milli şuuru uyandırmaya çalışırken tarih ve edebiyat birlikte pragmatik bir vaziyet almıştır. Cumhuriyet döneminde de bu anlayış devam etmiş ve cumhuriyet öncesi dönem çeşitli yazarların dikkatini çekmiş ve tarihi romanlarıyla bunu aktarmışlardır. Durum böyle iken tarih ve edebiyat arasındaki makas kapanmıştır. Günümüzdeki araştırmacı ve bilimsel tarih anlayışıyla bu makasın açılması için her ne kadar çabalanırsa çabalansın açılması pek de mümkün değildir.

Kaynakça

Arıkan, Z. (2011). Tarih. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, *40*, 66-72.

Arslan, O. (2013). Tarihin kaynakları ve yazı. E. Aşçı, F. Demir, M. Sargın & O. Gezer (Ed.). *Gelecek geçmişi tartışıyor: ulusal tarih öğrencisi sempozyumu bildileri (2-4 Mayıs 2013)* içinde (s 8-16). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü.

Dumantepe, S. (2016). Anlatıcı ve bakış açısı bağlamında tarihyazımı ve tarihi roman ayrımı. D. Coşkun (Yay. Haz.). *III. milletlerarası tarihi roman ve romanda bilgi şöleni (27-29 Kasım 2015): bildiriler kitabı* içinde (s. 294-303). Ankara.

Durgun, F. (2021). Nesnellikten postmodernizme profesyonel tarihyazımı. A. Şimşek (Ed.). *Tarih nasıl yazılır?: tarihyazımı için çağdaş bir metodoloji* içinde (s. 15-28). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Erol, K. (2012). Tarih - edebiyat ilişkisi ve tarihî romanların tarih öğretimine katkısı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *1*(2), 59-70.

Irmak, E. (2011). Tanpınar'ın edebiyat tarihi'nde edebiyat ve tarih. Z. Uysal (Yay. Haz.). *Edebiyatın omzundaki melek* içinde (s. 63-80). İstanbul: İletişim.

Jenkins, K. (1997). *Tarihi yeniden düşünmek.* B. S. Şener (Çev.). Ankara: Dost.

Koç, Y. (2022). Tarih niçin yazılır. A. Şimşek (Ed.). *Tarih için metodoloji* içinde (s. 12-20). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Maza, S. (2022). *Tarihi düşünmek: geçmişin değişen eşkali*. Ç. Sümer (Çev.). Ankara: Fol.

Safran, M. & Şimşek, A. (2017). Tarihyazımında bir sorun: anlatı. A. Şimşek & V. Engin (Ed.). *Türkiye'de tarihyazımı* içinde (s. 315-330). İstanbul: Yeditepe.

Türkeş, A. Ö. (2011). Romana yazılan tarih. Z. Uysal (Yay. Haz.) *Edebiyatın omzundaki melek* içinde (s. 131-144). İstanbul: İletişim.

Uysal, Z. (2011). Giriş: edebiyatın omzundaki melek. Z. Uysal (Yay. Haz.). *Edebiyatın omzundaki melek* içinde (s. 7-24). İstanbul: İletişim.

Veyselgil, C. (2014, Nisan). Geç Osmanlı tarih anlayışında kutsal tarih ve medeniyet kavramları: Ahmed Midhat. *Toplumsal Tarih, 244*, 70-76.

White, H. (2008). *Metatarih: on dokuzuncu yüzyıl Avrupası'nda tarihsel imgelem*. M. Küçük (Çev.). Ankara: Dost.

Alternatif Tarih Kurguları ve Tarihsel Düşünme Becerileri

Serdar ERDEM

Doktorant, Marmara Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-0085-1580

Akif PAMUK

Doçent Doktor, Marmara Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8147-611X

ÖZET

Alternatif tarih, geçmişteki bazı önemli olaylar ya da olguların alternatif şekillerde gerçekleşmesi fikrinden hareketle tarihin nasıl farklı olabileceği üzerine oluşturulan kurgulardır. Önemli tarihsel olaylara alternatif sonuçlar hayal etmeyi ve ardından bu değişikliklerin tarihin sonraki akışı üzerindeki sonuçlarını keşfetmeyi içerir. Bu tür tarihsel kurgu oluşturmak ciddi tarih bilgisine ve tarihsel olaylar arasındaki bağlantılı ilişkilerin analizini gerektirir. Dolayısıyla alternatif tarih tasarımları tarihsel düşünme becerilerinin etkin kullanıldığı bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerilerinin alternatif tarih tasarımlarıyla olan ilişkisi odağında gerçekleşmiştir. Bu ilişkinin kolaylıkla görülebileceği, tarih temalı strateji oyunlarını konu alan, totalwar-turkiye.com (2020 yılında kapanmıştır) ve forum.strategyturk.com platformlarındaki oyuncuların "alternatif tarih" konu başlığı altında yaptıkları diyaloglar ele alınmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yönteminin kullanıldığı bu araştırmada veriler doküman analizi kullanılarak elde edilmiştir. Veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemiyle sunulmuştur. Araştırma sonucuna göre alternatif tarih kurgularının, bireylerde, tarihsel düşünme becerileri gelişiminde dikkate değer bir potansiyele sahip olduğu saptanmıştır. Bunun yanında alternatif tarih kurguları sadece tarihsel düşünme becerileri ile olan olumlu ilişkisiyle değil ilgi çekici olması sebebiyle etkin bir öğrenme aracı görevi görebilir. Bu anlamda alternatif tarih kurguları ya da tartışmaları, tarih eğitiminde ve öğretimi için etkin bir öğrenme aracı olarak değerlendirilebilir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Alternatif Tarih, Tarihsel Düşünme Becerileri, Tarihsel Kurgu, Bilgisayar Oyunları, Tarih

Alternative History Fiction and Historical Thinking Skills

ABSTRACT

Alternative history is fiction about how history could be different, based on the idea that some important events or phenomena in the past took place in alternative ways. It involves imagining alternative outcomes to major historical events and then exploring the consequences of these changes on the subsequent course of history. Creating this type of historical fiction requires serious knowledge of history and analysis of the interconnected relationships between historical events. Therefore, alternative history designs appear as a type in which historical thinking skills are used effectively. This research focused on historical comprehension, historical analysis and interpretation, historical problem analysis and decision-making skills relationship of with alternative history designs. The dialogues of players on the platforms totalwar-turkiye.com (closed in 2020) and forum.strategyturk.com, which are about history-themed strategy games and where this relationship can be easily seen, were discussed under the topic "alternative history". In this research, where the case study method, one of the qualitative research designs, was used, the data was obtained using document analysis. The data were presented using descriptive and content analysis methods. According to the results of the research, it has been determined that alternative history fictions have a remarkable potential in the development of historical thinking skills in individuals. In addition, alternative history fictions can serve as an effective learning tool not only because of their positive relationship with historical thinking skills but also because they are interesting. In this sense, alternative history fictions or discussions can be considered as an effective learning tool for history education and teaching.

Article Type

Research

Key Words

Alternative History, Historical Thinking Skills, Historical Fiction, History, Computer Games

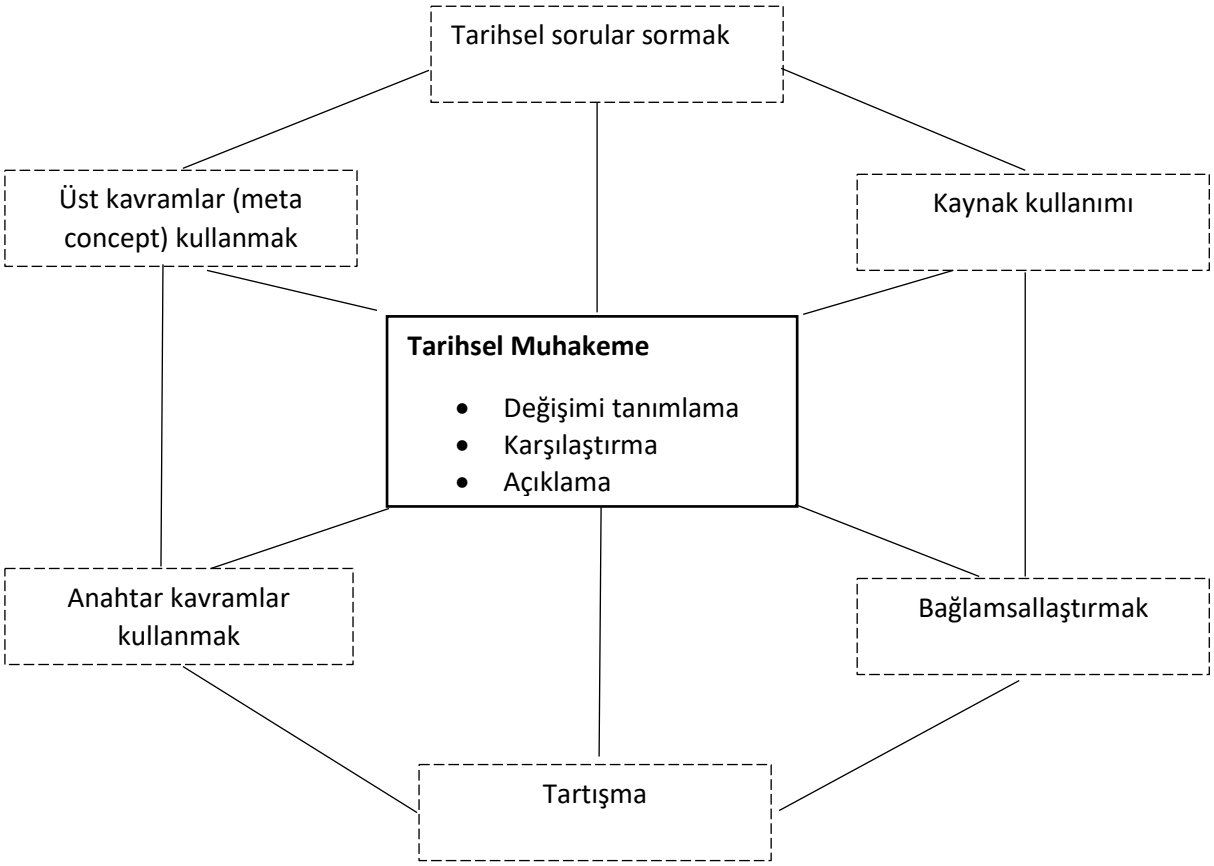
Giriş

Tarih, sebepler ve sonuçlar arasındaki karmaşık ilişkilerle kendine özgü yöntemlerle değerlendirir. Bu yöntemlerin eğitime yansımasını "tarihsel düşünme becerileri"nde görürüz ve bu beceriler, bir ortaöğretim öğrencisinin onlara hâkim olabilmesi için, oldukça ciddi süreçler ister. Tarih derslerinde sadece anlatı odaklı yaklaşımlara dayalı yöntemler öğrencilerde bu becerilerin gelişiminde yeterli olamaz. Dolayısıyla eğitimciler, öğrencileri derse aktif bir konuma getirebilecek olan etkinlikler üzerinde daha çok durmalıdır. Bu araştırma da eğitimdeki potansiyeli belli derecede ampirik araştırmalarla gösterilmiş(Chapman, 2003; Roberts, 2011; Wendell, 2020) ya da tarih eğitimindeki potansiyeline dikkat çekilmiş olan (Elban ve Yetişensoy, 2018; Huijgen ve Holthuis, 2014; Jensen, 2005; Rodwell, 2013) "alternatif tarih" ya da "karşı olgusal tarih" in tarihsel düşünme becerileriyle olan ilişkisine değinmektedir. Tarihsel düşünme becerilerinin öğrencide gelişimi, onun derste aktif olmasıyla yakından ilişkilidir. Nitekim potansiyel bir öğrenme aracının öğretici yanlarını keşfetmek için de onun tarihsel düşünme becerileriyle olan ilişkisine bakmak

iyi bir yöntemdir.

Her ne kadar literatürde farklı isimler kullanılsa da (*what if history, virtual history, counterfactual historical reasoning*) (Huijgen ve Holthuis, 2014) bahsi geçen tür, burada, "alternatif tarih" olarak adlandırılacaktır. Bunun sebebi araştırmanın veri topladığı platformlarda ve diğer popüler informal platformlarda (örneğin: alternatehistory.com) bu başlığın kullanılmasıdır. Derste kullanılan bir öğrenme aracından ziyade informal alandaki kullanım şekilleri inceleneceğinden "alternatif tarih" ismi tercih edilmiştir.

Alternatif tarih geçmişteki bazı önemli olayların ya da olguların alternatif şekillerde oluşması durumunda tarihin ne yönde farklıklar sergileyeceğini araştıran bir kurgu türüdür. Tarihin, alternatif sonuçlarını düşünmeyi ve bu değişikliklerin tarihin sonraki akışı üzerindeki sonuçlarını varsaymayı içerir. Karşı olgusal düşünmenin analitik ve bilimsel unsurları burada ustaca kullanılmaz. Alternatif tarihte eğlence ve spekülatif kurgu unsurlar daha ön plandadır. Dolayısıyla amaç, eğlencedir. Eğlencenin öğrenmeyle olan ilişki düşünüldüğünde de alternatif tarih kurgularının potansiyel bir öğrenme aracı olarak değerlendirilmesi kaçınılmaz olur. Fakat öğrenme adına tehlikeli sonuçlar da doğurabilir. Wendell'in (2020) de vurguladığı gibi karşı olgusal akıl yürütme, onu kullanan için, açıklayıcı faktörlerin değerlendirilmesinde bir iskele görevi üstlense de bu pratik, nitelik gerektiren bir faaliyettir. Çünkü karşı olgusal önermeler çoğunlukla koşullu önermelerdir ve bu nedenle hem öncülü hem de sonucu kapsar (Roese, 1997) Olumsal bir tarihsel gerçeğe "eğer" şeklinde başlayan sorular yöneltmek karmaşık tarihsel unsurları göz önüne almak demektir ki bu tarz soruların yöneltilmesi bile öncülü belirli seviyede kavramayı gerektirir. Başka bir değişle o tarihsel olaya kavrama düzeyinde hâkim olmak gerekir. Dolaysıyla alternatif tarih tartışmak, Şekil 1'de gösterildiği üzere, bir tarihsel muhakeme sürecidir.



Şekil 1.Tarihsel muhakeme yürütmenin bileşenleri(van Drie ve van Boxtel, 2008)

Şekil 1'de gösterilen tarihsel muhakeme yürütmenin bileşenleri aynı zamanda tarihsel düşünme becerilerinin bileşenlerini işaret etmektedir. Örneğin alternatif tarihle de ilişkili olarak tarihsel kavrama becerisi tarih incelenirken birey ve grupların niyetlerini, eğilimlerini, değer yargılarını, fikirlerini, umutlarını, şüphelerini, kararlarını, güçlü ve zayıf yanlarını göz önüne almayı işaret eder. Tarihsel metinleri kavramak ayrıca öğrencilerin tarihsel yaklaşım edinmelerini yani geçmişteki olayları yaşandığı dönemin şartları ve kavramlarıyla ele alarak o dönemi yaşayanların bakış açısıyla inceleyebilmelerini gerektirir. Tarihsel kavrama becerisini edinmiş olan öğrenciden tarihsel akış içinde etkili olmuş güçler arasındaki ilişkiyi ve bu güçlerin olayların gidişatını nasıl etkilediğini analiz edebilmesi beklenir (MEB, 2018, s.13). Tarihsel yorum-analiz becerisi ise öğrencinin en geçerli yorumu bulma konusunda doğru bakış açılarına işaret eder. Bu beceri, tarihin sadece geçmişte olan olaylar değil bu olayların neden ve nasıl olduğu hakkında tarihçi ve olgular arasındaki diyalogların özelliklerine dikkat çeker ve öğrencilerin, tarihçilerin metinlerini oluştururken farklı olguları kullanabileceklerini ve bu olguları farklı yorumlayabileceklerini taktir etmelerini sağlar. Dolayısıyla tarihsel argümanların, neden sonuç ilişkileri bağlamında analiz edilmesi kolaylaşır(MEB, 2018, s. 15–16). Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi ise bileşenleri itibariyle alternatif tarih tartışmalarıyla oldukça uyumludur. Bu becerinin bazı bileşenleri şöyledir: Geçmişteki konu ve sorunları tanımlayabilmek, geçmişteki konu ve sorunlarla ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz etmek, uygulamaların ve alınan kararların

alternatiflerini değerlendirmek, güncel sorunların tarihsel arka planlarını tespit etmek, güncel sorunların ortaya çıkmasına yol açan geçmişteki ve günümüzdeki nedenlere ilişkin çıkarımlarda bulunmak, tarihsel bir sorunu çözmeye yönelik eylem planı hazırlamak ve bu doğrultuda problemi tanımlamak, problemi ortaya çıkaran faktörleri analiz etmek ve iyi incelenmiş tercihler arasından inandırıcı bir çözüm önerisi sunmak, tarihsel bir karara dayalı uygulamaları değerlendirmek (MEB, 2023, s. 15). Dolayısıyla tarihsel muhakeme ve alternatif tarih tartışmalarının doğası tarihsel düşünme becerilerinden ayrı düşünülemez.

Alternatif tarih tartışması, bir örnek olarak, şu soruların etrafında şekillenir:

Önemli bir tarihi kişi farklı bir karar verseydi?

X savaşının farklı bir sonucu olsaydı?

X sürecinde farklı bir yol izleseydi?

X tarihi olayı hiç meydana gelmeseydi?

Peki bu sorulara verilen cevaplar tarihsel bir muhakeme olarak kabul edilebilir mi? Bunu anlamanın yolu tarihçilerin kullandığı yöntemlerle karşılaştırma yapmaktır. Tarihi bir olay zaten meydana gelmiştir ve sonuçları tarihçiler tarafından az çok gösterilmiştir. Tarihçinin tarihsel olayın sonucunu göstermede kullandığı yöntemler, aslında, alternatif tarih tartışması yürütenler için bir referanstır. Dolayısıyla alternatif tarih yapanlar az çok tarihçileri taklit ederler. Collingwood' un (2013, s. 286) ifadesiyle *"zihnimizin yaptığı bütün işlemler, yapmayı onları daha önce yapmış olanlardan öğrendiğimiz işlerdir."* Tüm bu çerçevede, bu araştırma, alternatif tarihin tarihsel düşünme becerilerini destekleyebilecek bir etkinlik olabileceğini göstermeye çalışmıştır. Araştırma "Alternatif tarih tartışmalarıyla tarihsel düşünme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?" soru etrafında şekillenmiştir. Alt problemleri şu şekildedir:

1. Alternatif tarih tartışmalarıyla ve tarihsel kavrama becerisi arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Tarih temalı strateji oyunları ve tarihsel analiz-yorum becerisi arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Alternatif tarih tartışmalarıyla ve tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasının temelinde, söz konusu durumun derinlemesine incelenmesi yatmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2016, s. 73). Bundan hareketle, bu araştırma, totalwar-turkiye.com (2021 yılında kapanmıştır) ve strategyturk.com internet forumlarındaki "alternatif tarih" başlıklı konuları tarihsel düşünme becerileri odağında incelemiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın temel veri toplama aracı, doküman inceleme yöntemidir. Doküman inceleme bir metin üzerinde inceleme yapmaktır ve o metinle ilgili olabilecek en olası yorumlardan bazıları hakkında bilinçli bir tahminde bulunmaktır (Mckee, 2001, s. 3). Tablo 1 totalwar-

turkiye.com ve strategyturk.com internet forumlarındaki tarih ve alternatif tarih tartışmalarını konu ve ileti sayıları gösterilmektedir. Bu araştırma da adı geçen forumlardaki "Alternatif Tarih" bölümlerinde yer alan 5614 iletiyi incelemiştir. Veriler 19.05.2020 tarihinde totalwar-turkiye.com forumlarından ve 01.09.2023 tarihinde strategyturk.com forumlarından alınmıştır.

Tablo 1. Forumlardaki tarih bölümünde yer alan konu ve ileti sayıları

Platformlar	Konu Sayısı(tarih)	İleti Sayısı (tarih)	Alternatif Tarih Konu/İleti
totalwar-turkiye.com	3057	35483	164/4507
strategyturk.com	613	8558	90/1007

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın temel veri analizi aracı, içerik analizi yöntemidir. İçerik analizinde veriler belirli kategorilere ayrılarak araştırmaya yönelik bir ilişki ağı oluşturulur. Buradaki amaç, analiz sonucunda araştırılan fenomenin yoğunlaştırılmış ve geniş bir tanımını elde etmektir (Elo ve Kyngas, 2007, s. 108).

Bulgular

Bu bölümde elde edilen verilerin çözümlemesi sunulacaktır.

Alternatif Tarih ve Tarihsel Kavrama Becerisi

Tarihsel konular üzerine tartışmalarda "eğer" kelimesi geçen sorular sorabilmek için tartışılan konuya yönelik kavrama düzeyinde bilgi sahibi olunması şarttır. Tarihsel bilgi bu tür tartışmaların sağlıklı yürümesi hatta varlığı için zaruridir. Örneğin "Julian Hristiyanlığı yıkabilseydi?" başlıklı tartışmada K1 şöyle söylemiştir: "*Hristiyanlık dahil olmak üzere tek tanrılı monoteist dinlerin yayılmasının insanlığın gelişiminde doğal bir sürecin sonucu olduğunu düşünüyorum, dolayısıyla Julian 'Hristiyanlığı yıksaydı' bir başka tarihte bir başka 'din' ve o dinin bir başka 'elçisi' bu süreci tamamlar nitelikte yer edinebilirdi tarihte. Özellikle Roma'nın son dönemlerinde Roma pagan inancının yaygınlığı konusunda bilgi sahibi değilim, ancak bu dinlerin bahsettiğim doğal süreçten dolayı etkilerini Hristiyanlık olsa da olmasa da yitirdiğini düşünüyorum dolayısıyla "Hristiyanlığın yayılması engellenseydi bugün Avrupa Jupiter'e Mars'a inanıyordu" demek bana biraz uçuk geliyor*." K1'in bahsi geçen dönemdeki bireylerin ontolojik ihtiyaçlarını göz önüne aldığı görülmektedir. Aynı zamanda bu konuyla ilgili kavrama düzeyinde bilgi paylaştığı da görülmektedir. K1: "*Hristiyanlığın Avrupa tarihine etkisi Roma döneminden biraz daha sonra, özellikle Şarlman dönemiyle başlar. Şarlman döneminden itibaren Avrupa'da ciddi bir şekilde hristiyanlık yayılmaya çalışılıyor ve bu durum hem politik hem de etnik haritaları etkiliyor. İlk olarak Saksonlar, sonrasında Baltık bölgesi, İskandinavlar... Hristiyanlığın olmadığı ve birinci paragrafta*

bahsetiğim Hristiyanlığın türevi bir dinin de yer edinmediği bir Avrupa'da özellikle bu coğrafyalar günümüzden çok daha farklı bir halde olabilirdi. Örneğin Şarlman'ın Saksonya seferi olmasaydı tarihteki Almanya kimliğinin oluşmayacağını ve Kuzey Almanya ile Güney Almanya'nın hem dini hem de etnik olarak birbirinden farklı yapılarda olacağını düşünüyorum." Aynı tartışmaya ileti yazan K2, *"İslam belki biraz daha yaygın olabilirdi"* ve K3, *"Hristiyanlık bu kadar gelişemezdi"* demişlerdir. K2 ve K3'ün ifadeleri oldukça yüzeysel ve üzerinde pek düşünülmemiş tahmini bir yoruma benzemektedir. Buna mukabil K1'in konuya yönelik tarihsel bilgisinin ona daha detaylı yorumlar sunmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla kavrama düzeyindeki bilginin niceliği de kullanıcıların daha detaylı yorumlar yapmasını etkilemektedir. Bu durum her iki platformda da böyledir. Tartışmaya daha detaylı alternatif senaryolar ekleyen kullanıcıların aynı zamanda orijinal tarihsel olaya dair bilgi paylaşma eğilimleri olduğu tespit edilmiştir. Bu, gerçek sonuçları alternatif sonuçlarla daha sağlıklı karşılaştırmak anlamına gelir ki böylece çeşitli kararların etkileri hakkında daha net bir anlayış ortaya koyulmuş olur.

Tarihsel kavrama, tarihsel olayları etkileyen unsurları belirleyebilmek için gereklidir. Alternatif tarih tartışmalarının temelinde de bu vardır. "2. Dünya Savaşı Çıkmasaydı?" başlıklı konuya cevaben K4, *"O zaman büyük olasılıkla müttefik devletler Sovyetlerin genişlemesi ile mücadele etmeye başlarlardı. Bunun sonucunda ise Müttefik devletler ile Sovyetler Birliği arasında 2.Dünya Savaşı olabilirdi. Bu savaşta Almanya müttefiklerin yanında katılabilir ve Lebensraum'a ulaşabilirdi."* demiştir. Cevaben K5 ise, *"Bu konuda sana pek katılmıyorum. Sovyetlerin bu kadar güç elde etme sebebi bence dünya savaşını kazanmalarıydı. Ayrıca Avrupa'da bence yine aşırı büyümese bile savaşlar olurdu keza önceki savaştan dolayı fazlaca sinirli ve hırslı milletler vardı. Bence 2. Dünya savaşının yaşanmaması için ilkinin de olmaması şart. Eğer olmasa Avrupa'nın daha iyi halde olacağı kanaatindeyim ama teknolojik anlamda özellikle askeri alanda dünya daha geride olurdu ayrıca aşırı sağ görüşler daha stabil mantıklı ve hoş karşılanır durumda olurdu."* Devamında K6 ise, *"1.Dünya savaşının nedeni Sömürgecilik. Onun nedeni Coğrafi Keşifler. Onunki ise Reform. Reformun nedeni Rönesans. Onun nedeniyse Bizanslı aydınların Roma'ya göç etmesi. İlkinin olmaması için bunların olmaması şart. O zaman Viyana'da durdurulmazdık. Sonuçta Avrupa hala karanlık çağda olurdu. Sonra Bilinen dünyayı yani Asya Avrupa ve Afrika'yı Fethedip sıkıntıdan okyanusa açılırdık. Bu durumda Almanya olmazdı. Ya da Osmanlı'nın vasalı olurdu. Al sana paradox."* Burada sebep-sonuç ilişkileri değerlendirilirken kavrama düzeyinde bilgilerin paylaşıldığı görülmektedir. Hatta K6 daha da ileri giderek tarihin sebep-sonuç ilişkilerindeki devamlılığına ve karmaşıklığına değinmiştir. Bu aynı zamanda önemli bir noktaya işaret eder. Alternatif tarih tartışmalarında bir "sınır" ya da "çıkış noktası" belirlenmelidir. K5'in *"Bence 2. Dünya savaşının yaşanmaması için ilkinin de olmaması şart."* ifadesi öncüle yani konu başlığına şart koşmaktır. Dolayısıyla K6'nın ifadeleri öncüle şart koşmanın alternatif tarih tartışmalarında yaratacağı problemleri göstermektedir.

Alternatif Tarih ve Tarihsel Yorum-Analiz Becerisi

Tarihin alternatif sonuçlarını incelemek, tarihsel gerçekleri kurgulanmış senaryoları karşılaştırmayı içerir. Bu karşılaştırma, öğrencilerin tarihsel olaylardaki benzerlikleri, farklılıkları ve kalıpları belirleme becerilerini geliştirir ve tarihsel gelişmelere ilişkin daha derin bir anlayışa katkıda bulunabilir.

"Türkler İslamiyet'i seçmeseydi?" başlıklı konuda K7, *"Bozkır steplerinde sürünür giderdik. Bazılarımız asimile olurdu. Hristiyan olsalardı pek de düşünmemize gerek yok örnekler bolca bol*

Balkanlar'da…Ama şunu da unutmamak lazım, İslam Türk toplumlarının benliklerini tam olarak silmeyip sadece farklı birkaç boyut kazandırmış. Bunun diğer asimilasyonlardan ne farkı olup olmadığı tartışılır." diyerek durumun, örneklerden de yola çıkarak, kültürel boyutuna dikkat çekmektedir. Tarihsel örnekler sunmak tarihsel kavrama becerisiyle ilişkili olduğundan buraya iki becerinin, alternatif tarih tartışmaları açısından, birbirini tamamladıkları görülmektedir. Aksi taktirde yapılacak alternatif yorumlar yanıltıcı ya da taraflı olabilir. Örneğin K8, "*Hristiyanlık, Türk geleneklerine ve toplum yapısına en aykırı dinlerden biridir."* ve K9 "*Atalarımız bu kadar hoşgörülü, temiz ve yardımsever olmazlardı. Çok demokratik ve gelişmiş olan batılı ülkeler gibi bizde Afrika'daki kabilelerin kanlarına girer, belki Amerika'daki yeni keşfedilmiş insanların kanına girer oraları soyan milletlerden biri olurduk. Zorla dünyayı Hristiyan yapmaya falan çalışırdık vs. vs."* K9, Hristiyanlığın Batı toplumlarının hareketlerindeki tek sorumlu unsur olduğu sonucuna varmıştır. Dolayısıyla tarihsel bilgi eksikliği ya da yanlış bilginin, alternatif tarih tartışmalarında yanıltıcı sonuçlara sebep olabileceği açıktır. Buna mukabil bu tarz tartışmalarda kişilerin yanılgıları ya da taraflı tavırları diğer katılımcılarca görünür olduğundan tarihsel yorum-analiz becerisi kazanımı açısından bir avantaj oluşturabilir. Çünkü katılımcılar bunların üzerine gidebilir. Örneğin tartışmanın devamında K10, *"Bu kadar taraflı olacaksanız zaten tartışma zor gelişir zira sizin inandığınız doğrular=evrensel doğrular kafasıyla ilerliyorsunuz. Seçip seçip argüman sunuyorsunuz Hristiyanların kötülüklerini ve İslam'ın iyiliklerini belirten. Bu kadar confirmation bias'e* (doğrulama yanlılığı) *zaten hangi tartışma dayanır ki..."* Devamında ise K11, *"Şimdi eğri oturup doğru konuşalım. Asimilasyon Türkleri fazlasıyla değiştirdi. Asıl sorulması gereken soru şu: Bu iyi mi oldu? Baktığınız pencereye göre değişebilir. Son derece Müslüman biriyseniz 'Çok şükür, o kâfir dinden kurtulup hak yolu bulduk, elhamdülillah' diye düşünürsünüz. Medeniyet açısından bakarsanız Türklerin büyük bir ilerleme kat ettiğini görürüsünüz. Kabul ettiği o üst-kültürün kültür merkezini eyalet yapmak gibi. Dinî açıdan bakarsak, benimsediğin dinin en yetkili makamına (Halifelik) sahip olup en kutsal yerlerini elinde bulundurmak gibi. Bu sadece askerî güçle açıklanacak bir mevzu değildir. O üst-kültürü benimsedikten sonra öyle ilerletmişsiniz ki artık yeni bir kültür-küresi yaratıp bunu satacak hâle gelmişsiniz."* demiştir.

Alternatif tarihle ilgilenmek, senaryolarının tarihsel çerçeve içindeki mantıksal tutarlılığı ve uygulanabilirliği hakkında eleştirel düşünmeyi gerektir. Bu beceri, tarihsel analize daha titiz bir yaklaşıma katkıda bulunabilir. Örneğin "Amerika keşfedilmeseydi ne olurdu?" başlıklı konuda K12, "*Bu üzerinde pek tartışılabilecek bir konu değil zira şöyle örneklemek isterim Shakespeare eğer Othello'yu yazmasaydı bunu hiç kimse yazmamış olurdu bugüne dek fakat Thomas Edison ampulü icat etmeseydi bir başkası icat edebilirdi. Amerika için de aynı durum geçerli Amerika'nın keşfi kesinlikle kaçınılmaz olan bir durumdu ve gerçekleşti. Fakat dersen ki daha geç keşfedilseydi, başka bir ülke tarafından keşfedilseydi veya böyle bir kıta hiç olmasaydı; işte o zaman o ihtimaller üzerinden senaryolar türetilebilir."* demiştir. Devamında K13, "*Amerika keşfedilmeseydi diye bir şey yok. Koskoca kıta yani illaki birileri giderdi herhâlde. Amerika kıtası diye bir yer hiç olmayıp batıya yelken açanlar Hindistan'a ulaşsaydı ne olabilirdi falan diye sorsan güzel alternatif tarih yazıları okuyabilirdik*." demiştir. Alternatif tarih tartışmalarında konu başlığı başka bir değişle alternatif senaryo soruları, tutarlı bir tartışma başlatabilmelidir. Bu örnekte K12 ve K13 tartışmaya girmeden önce "Amerika keşfedilmeseydi ne olurdu?" sorusundaki problemleri ifade etmişlerdir.

Alternatif tarih, tarihsel olayların karmaşıklığını ve farklı kararların dalgalı etkilerini vurgular. Öğrenciler tarihin çok yönlü doğası ve çeşitli faktörlerin karmaşık etkileşimi konusunda daha derin bir anlayış kazanmalarını sağlayabilir. Böylece olaylar arasındaki nedensel ilişkilerin ve farklı seçimlerin potansiyel sonuçlarının dikkate alınması desteklenir. Bu analitik düşünme,

öğrencilerin tarihsel neden-sonuç ilişkilerinin karmaşıklığını kavramalarına yardımcı olur.

Alternatif tarih senaryoları oluştururken bireyler, anlatılarını desteklemek için tarihi kaynaklardan yararlanır. Bu süreç onları farklı kaynakların güvenilirliğini, önyargısını ve ilgisini değerlendirmeye teşvik ederek tarihi materyalleri eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneklerini geliştirir. Örnek olarak "Atın olmadığı bir dünya?" adlı konuda K14, "*At Amerika kıtasına Kolomb devriyle geldi. Önceden yoktu. Belgesel yapımcıları bunu tv de belgeselde yorumluyorlardı. Atları olsa belki de Amerikalılar yani Kızılderililer daha erken gelişip Avrupa' yı fethederdi falan diyorlar."* demiştir. "Fatih Sultan Mehmet erken ölmeseydi?" başlıklı konuda ise K15, *"...Fatih döneminde halk savaşlar yüzünden alınan ağır vergilerden dolayı ezilmiştir. Bunu ben söylemedim, bir programda İlber Ortaylı söylemişti."* diyerek referanslarını belirtmiştir. K16 ise K15'in alıntısını sorgulamıştır: *"...Kanıttan kastım gerçekten böyle bir şeyin varlığını destekleyecek kanıtları bu görüşle birlikte sürmek. Ayrıca bunu ilk kez duyuyorum birçok tarih kitabı okurum (yabancılar dahil) böyle bir iddia duymadım. İlber hoca neye dayanıyor acaba. Malum kendisi Fatih'in içki içtiğini de iddia etmişti. Kaynaklarını merak ettim."* Devamında ise K17 tartışmaya ilave bir alıntıyla katılmıştır: *"Halil İnalcık'ın Devlet-i Aliyye kitabında Fatih döneminde vakıf topraklarının tımara bağlandığı, belli aralıklarla ise para basıldığı ve paranın değerinin düşüşünden bahsedilir."* Görüldüğü üzere alternatif sonuçları tartışmak, katılımcıların tarihi kaynakları ya da tarihçilerin argümanlarını kullanmaya itmektedir. Bu şekilde orijinal tarihsel olay ya da olgu ile alternatifleri karşılaştırılmış olur. Bu bir taraftan, tarihsel neden-sonuç ilişkilerinin değerlendirilmesinde, determinist yaklaşımları kırabilir.

Alternatif Tarih ve Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi

Alternatif tarih senaryoları genellikle birden fazla perspektife sahip karmaşık tarihsel konuları içerir. Dolayısıyla farklı tarafların motivasyonları, değerleri ve çıkarları dikkate alınarak bu konuları çeşitli açılardan analiz edilmelidir. Ayrıca alternatif tarih anlatıları, bir nevi, tarihi şahsiyetler adına kararlar almayı içerir. Bu süreçte kararların alındığı bağlamı anlamak ve farklı seçimlerin potansiyel sonuçlarını değerlendirmek gerekir.

Alternatif tarih tartışmalarının belki de en popüler konusu 2. Dünya Savaşıdır. Öyle ki bu savaşın alternatif senaryoları edebi eserlere ve sinemaya dahi konu olmuştur. Ayrıca tarihçiler bile bizzat bu konuda alternatif sonuçlar üzerine senaryolar üretmeye devam etmektedir. Bu araştırmanın veri topladığı internet forumlarında da en popüler konulardan birisi 2.Dünya Savaşıdır. Örneğin "2. Dünya Savaşı Çıkmasaydı?" başlığı altında K18, "*…Nazi Almanya'sı bu kadar ağır bir yenilgiyle tarihin sayfalarına gömülmemiş olsaydı elindeki gücüyle en azından ideolojisini belli bir derecede kabul ettirebilme imkanına sahip olabilirdi.*" demiştir. Devamında K19, "*AB daha erken kurulurdu. Almanya daha erken Avrupa' ya hükmederdi."* çıkarımında bulunmuştur. Cevaben K20, "*Peki Almanya'nın hükmettiği Avrupa'da diğer devletler isyan gibi bir şeye kalkışmazlar mıydı? Sonuçta Almanya'nın hegemonyası altında yaşa yaşa nereye kadar. Ayrıca Uzakdoğu da kaynayan kazandı onu da unutmayalım."* diyerek üçüncü potansiyel sonucu ortaya atmıştır. Bunun yanında birçok kullanıcı teknolojinin bu kadar ilerlemeyeceğini ve bugünkü bazı teknolojilerin savaşın sonucu olduğu üzerinde hemfikirdir. Tartışma

devam ediyor… K4, *"…büyük olasılıkla müttefik devletler Sovyetlerin genişlemesi ile mücadele etmeye başlarlardı. Bunun sonucunda ise Müttefik devletler ile Sovyetler Birliği arasında 2.Dünya Savaşı olabilirdi. Bu savaşta Almanya müttefiklerin yanında katılabilir ve Lebensraum'a ulaşabilirdi."* demiştir ve cevaben K5 ve K6 ilk bölümde gösterilmiş olan yorumları yapmıştır (bkz. Alternatif Tarih ve Tarihsel Kavrama Becerisi). Bu çerçevede kullanıcılar tarihte alınan kararların, tarihin akışı bağlamında, karmaşık sonuçlara sebep olabileceğini birbirlerine verdikleri cevaplarda görmüşlerdir.

Benzer alternatif senaryolar da "Mihver Devletler İkinci Dünya Savaşını Kazansaydı?" başlığı altında üretilmiştir. Almanya'nın egemen güç olarak varlığını sürdüreceği yönündeki yorumlara cevaben K21, *"Tüm dünyayı elinde tutma gibi ''ilginç'' düşüncelerde olan arkadaşları görünce yorum atmak istedim. Bunu düşünmenizi ilginç buldum. 1. Dünya Savaşını İtilaf devletleri kazanınca tüm dünyayı ele mi geçirdiler? Bana sorarsanız diğer devletlerin gelişmelerine darbe vurdular ve yavaşlattılar..."* yorumunu yapmıştır. Görüldüğü gibi K21 önceki savaşın sonucundan hareketle, belki de determinist denilebilecek, bir yorumda bulunmuştur. Fakat cevaben K22, *"İtilaf devletleri elinden gelse tüm dünyayı işgal ederdi. Sadece büyük bir savaşı kazandılar diye tüm dünyayı işgal edemezler. Güçleri de buna yetmezdi, yetmedi de zaten (bkz. Kurtuluş Savaşı)."* şeklinde bir yorum yapmıştır. Özellikle bu örnekte ve kısmen diğerlerinde alternatif tarih tartışmalarının bireylerin determinist yaklaşımlarını kırabilecek bir potansiyeli olduğuna dair sonuç çıkartılabilir.

"Türkiye Mihver Devletleriyle Savaşa Katılsaydı?" başlıklı konu da tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin alternatif tarih tartışmalarıyla uyumu hakkında ipuçları içermektedir. K23 şöyle demiştir: *"Savaşa girmesek bile bu ülkeyi çok zorladı. Girseydik sadece coğrafi olarak yardımımız dokunurdu. Ama Hitler'in bu avantajı kullanabileceğini sanmam. O kadar yetenekli ve zeki olsaydı onca hatayı yapmaz ve savaşı kazanırdı. Kısacası Hitler'in onca hatasını düşününce bu durumu da fırsata çevirmeyeceğini hatta bir dezavantaja dönüştüreceğini düşünüyorum. Yani savaşın seyrini değiştirmemiz pek mümkün değil. Savaş sonrası ülke kesinlikle bölünürdü müttefik sömürgelerine yakınız ama kuzey ve doğuda da Sovyetler var. Muhtemelen Almanya gibi ikiye bölünürdük. Bir Ankara duvarımız olabilirdi. Ama Almanya'nın aksine birleşmemiz zor olurdu…"* K23 senaryoyu Türkiye'nin o dönemki şartlarını göze alarak oluşturmuştur. Bununu yanında belirtmeden Hitler'in bazı kararlarını savaşın kaybedilmesine neden olduğunu söylemiştir. Cevaben K24, *"Kesinlikle savaşın seyri değişecekti... Bir kere Hitler'in savaşı kaybetmesinin nedeni kaynak sıkıntısı ve tüm dünya ile savaşta olması. Ayrıca Sovyet bozgununun ana nedeni yine kış ve kaynak sorunu kaynakların en önemli eksiği de petrol biliyorsunuz ki Naziler tüm gücünü yıldırım harekâtından alır yani motorize bir ordudan Fransa ve Polonya da bu sayede teslim olmuştur. Çok hızlı harekât düzenlenir ve düşman ne olduğunu şaşırırdı Hitler bunu Sovyet savaşının ilk sıraları yapabiliyordu çünkü suni petroller tankları doyuruyordu. Hitler kışın yakın olduğunu bildiği için Bakü'nün önemli bir rol oynadığını da bilmekteydi ve en hızlı*

şekilde Bakü'ye yöneldi ta ki suni petroller general kışın sayesinde donana kadar. Size soruyorum Türkiye'nin hemen yanı başında duran Bakü Kafkasya'dan yapılacak (tatbiki alman ordusu ile birlikte) harekât ile orayı ele geçirmek pek mümkündür? Bu da kıştan önce yapılmalıydı ki almanlar hızını kaybetmemiş olsun ayrıca Libya'da ve Mısır'daki İtalyan ordusuna da Suriye üzerinden yardım edilirdi. Yani Hitlerin bu kaynaklara ulaşmadan savaşı sonsuza kadar nasıl devam ettirebilirdi, akıl mantık işi değil zaten isyan sabotaj ve uçak bombardımanları da cabası. Dediğim gibi çok büyük bir şekilde savaş seyri değişebilirdi ama kader." demiştir. K24 ilk olarak Nazilerin savaşı kaybetme nedenlerini sıralayarak Türkiye'nin konumunun, bu nedenlerden biri olan petrol ihtiyacı için Kafkaslara yapılacak harekâtı olumlu etkileyeceğini dolayısıyla savaşın gidişatını değiştirebileceğini iddia etmiştir. Burada tarihi şahsiyetlerin verdiği kararlar üzerine bir tartışma mevcuttur. Nitekim kararların alındığı bağlamı anlamak ve alternatif seçimlerin potansiyel sonuçları üzerinde düşünmek, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin bileşenlerindendir.

K25 ise senaryoyla ilgili *"Sovyetlere ve İngilizlere yeni cepheler açmak dışında bir şey değişmezdi. Belki ilk evrede başarılı toprak kazanımları olsa dahi savaş uzadıkça ve İngiliz-Amerikan donanmalarının bizi de boğmasıyla tamamen çaresiz kalırdık. Zaten o dönemin şartlarında ordumuz da muhtemelen Alman ağır sanayisine muhtaç olacağından Almanya'ya yardımcı olmaktan çok yük olurduk. 1. Dünya Savaşı'ndan bir farkı olacağını düşünmüyorum. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri inanılmaz bir savaş makinesine dönüşmüştü. Normandiya'da çıkarma yürütürken Japonya'da dahi donanması bulunan bir süper güçten bahsediyoruz. Sevr anlaşmasının daha da ağırlaştırılmış şartlarını imzalamak zorunda bile bırakılabilirdik. Ki Almanya'nın başına gelenleri düşününce bu çok da uçuk bir şeymiş gibi gelmiyor."* demiştir. Görüldüğü üzere katılımcılar alternatif bir sonuç türetirken dönemin şartlarını göze alma eğilimdedirler. Bu, tarihsel bir sorunun analizi için oldukça önemli bir tavırdır. K26 da benzer şekilde dönemim şartlarını belirterek yorum yapmıştır: *"Türkiye savaşa katılsaydı (bana göre) Dağıstan'a kadar ilerlerdik fakat biz de dahil Mihver Bloğu savaşı her şekilde kaybederdi. Çünkü: 1- Almanlar ikmal noktalarından çok uzaktaydı 2- Cephe hattı çok genişlemişti (Almanlar için) 3- Sovyetler Birliği ölen her asker için başka askerler yerleştirebiliyordu. Yani bitmeyen kapasitede bir ordusu vardı 4- Türkiye'de daha düzen tam anlamıyla oturmamışken, ekonomi savaş sebebiyle kötüye giderken o zamanın hükümetinin böyle bir karar alması genç cumhuriyet için başarılı bir intihar girişimi olurdu."* Sonuç olarak tarihi kararları değerlendirirken dönemin şartlarını göz önüne almak, bireylerin tarihsel tahayyüllerine ve kritik düşünme becerilerine olumlu etki edecektir. Bu, güncel sorunların daha sağlıklı bir bakış açısıyla ele alınmasını da destekleyecektir. Alternatif tarih senaryolar üretme çabası aynı zamanda tarihsel şartları ve olayları analiz etme çabasıdır.

Tartışma

Bu araştırma alternatif tarih tartışmalarının, bireyde tarihsel düşünme becerileri gelişimine olası katkıları üzerine eğilmiştir. Bu katkılar hem formal hem de informal alan bağlamında

düşünülebilir. Nitekim araştırmanın elde ettiği veriler informal alanlardan elde edilmişse de verilerin analizi itibariyle, alternatif tarih tartışmaları, formal alanlarda da potansiyeli olan bir öğrenme aracı olabilir. Bunun yanında derslerde uygulanacak olan bir alternatif tarih etkinliği daha sistemli olacağı için etkisi daha net görülebilir. Çünkü informal alanda bu tartışmalar doğaçlama gerçekleşmektedir ve profesyonel destekten mahrumdur. Dolayısıyla buradaki tartışmalar daha yüzeysel olma eğilimdedir. Fakat informal alanların avantajı da bu tartışmaların bilinçli bir ilgi ve istek üzerine gerçekleşmesinde yatar. Bu, sınıflarda her zaman elde edilemeyecek bir avantajdır.

Bu araştırma alternatif tarih tartışmalarının sadece potansiyeline odaklandığı için bu tartışmaların olumsuz sonuçlar doğurabilecek yanlarına yeterince eğilmemiştir. Çünkü bu tarz bir yaklaşım ancak daha kapsamlı bir araştırmayla mümkün olabilir. Bu araştırmada sadece doküman inceleme yöntemi ile veriler elde edildiği için alternatif tarih tartışmalarının ancak potansiyeli hakkında çıkarımlarda bulunmuştur. Katılımcıların profilleri bilinmemektedir ve yürütülmüş olan tartışmalar sistemli olmadığından, yani tartışma öncesi bir hazırlık durumu olmadığından, bu araştırmanın çıkarımları genel bir çerçeve çizmekten öteye gitmez.

Elde edilen bulgular bu tartışmaların tarihsel düşünme becerileriyle bağlantılı olduğu yönündedir. Burada sadece tarihsel düşünme becerilerinin üç alt kategorisi (tarihsel kavrama, tarihsel yorum-analiz, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerileri) ele alınmıştır. Elde edilen veriler tarihsel düşünme becerilerinin diğer kategorileriyle, örneğin tarihsel empati becerisine yönelik değerlendirme yapmak için, yeterli olsa da tarihsel düşünme becerilerinin birbirinden bağımsız olmadığı göz ününe alınarak diğer kategorilere değinilmemiştir. Diğer taraftan bu husustan kaynaklı olarak birbirini tekrar eden çıkarımlardan olabildiğince kaçınılmaya çalışılmıştır.

İncelenen internet forumları tarih temalı strateji oyunlarını konu almaktadır. Bu oyunlardan *Total War* serisi, *Hearts of Iron 4, Crusader Kings, Europa Universalis 4 ve* kısmen *Civilization 6* oyuncuların alternatif tarih ürettiği oyunlardır. Bu sebeple alternatif tarih tartışmalarının bu forumlardaki mevcudiyeti tesadüf değildir. Bahsi geçen oyunların tarihsel düşünme becerilerini destekledikleri birçok araştırma da göstermektedir (Erdem ve Pamuk, 2020; Hatlen, 2012; Squire, 2004). Dolayısıyla alternatif tarih ister tartışma ister oyun olsun tarihsel düşünme becerileriyle ilişkilidir. Fakat bunların ilişkili olması bu aktiviteler sonunda bir öğrenme gerçekleşeceği anlamına gelmez. Buradaki temel nokta yapılan etkinliğin niteliğinde yatmaktadır. Bu araştırma da göstermektedir ki alternatif tarih tartışmalarının doğaçlama gerçekleşmesi yani öncesinde bir hazırlık olmaması tartışmanın niteliğini etkilemektedir. Çünkü bahsi geçen internet platformlarındaki bazı tartışmacıların yüzeysel, taraflı ve tarihsel bilgi eksikliğinden kaynaklı yanıltıcı yorumlar yaptıkları da görülmüştür

Alternatif tarih ya da karşı olgusal tarih tartışmalarının bir ders etkinliği olarak kullanılması yönünde yeterli derecede araştırma mevcut değildir. Alternatif tarihin derslerde kullanımına yönelik ilk denemeler 1980'li yıllara denk gelse de (Elban ve Yetişensoy, 2018) bu fikir bir uygulama olarak yeterli olgunluğa ulaşamamıştır. Dolayısıyla alternatif tarih informal alana özgü bir etkinlik görünümü vermektedir

Tartışma iletişim gerektiren bir olgu olduğundan ve günümüz iletişim imkanları da göz önüne alındığında alternatif tarih için uygun ortamlar mevcuttur. Örneğin

alternatehistory.com(benzer birçok platform da mevcuttur) alternatif tarih tartışmalarının en yoğun olarak gerçekleştiği dijital platformlardandır. Bu platformda, bu tarih itibariyle; 398700 konu, 21489963 ileti ve 95628 üye mevcuttur. Tüm bunlar göz önüne alındığında alternatif tarihin, bir ders etkinliği ve buna yönelik akademik çalışmalar bağlamında dikkate değer olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, *112*, 46–53.

Collingwood, R. G. (2013). *Tarih Tasarımı*. Doğubatı Yayınları.

Elban, M., ve Yetişensoy, O. (2018). Tarihyazımında Rastlantısal Nedenler Tartışması: KarşıolgusalDüşünce ve Tarihin Tarih Eğitimi ve Öğretiminde Kullanılması. *Elementary Education Online, 17*(3), 1–17.

Elo, S., ve Kyngas, H. (2007). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 107–115.

Erdem, S., ve Pamuk, A. (2020). Historical Strategy Games and Historical Thinking Skills: An Action Research on Civilization VI. *International Online Journal of Educational Sciences*, *12*(5). https://doi.org/10.15345/iojes.2020.05.011

Hatlen, J. F. (2012). Students of Rome: Total War. In T. S. Thorsen (Ed.), *Greek and Roman Games in he ComputerAge, Trondheim Studies in Greek and Latin* (pp. 175–198). Akademika forlag.

Huijgen, T., ve Holthuis, P. (2014). Towards bad history? A call for the use of counterfactual historical reasoning in history education. . *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, *1*(1), 103–110.

Jensen, B. E. (2005). Counterfactual History and its Educational Potential. *In History in Education:Proceedings from the Conference History in Education (Danish University of Education, 24-25 March2004)*, 151–158.

Mckee, A. (2001). Textual Analysis: A Beginner's Guide. *Metro Magazine*, 138–149.

MEB. (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı*.

MEB. (2023). *Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı*.

Roberts, S. L. (2011). Using Counterfactual History to Enhance Students' Historical Understanding. *The Social Studies*, *102*(3), 117–123. https://doi.org/10.1080/00377996.2010.525547

Rodwell, G. (2013). *Whose History?: Engaging History Students through Historical Fiction*. University of Adelaide Press.

Roese, N. J. (1997). Counterfactual thinking. *Psychological Bulletin*, *121*(1), 133–148. https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.133

Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10th ed.). Seçkin Yanınevi.

Squire, K. (2004). *Replaying History: Learning World History through playing Civilization III* [Doctor of Philosophy]. Indiana University.

van Drie, J., ve van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, *20*(2), 87–110. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1

Wendell, J. (2020). Qualifying counterfactuals: Students' use of counterfactuals for evaluating historical explanations. *History Education Research Journal*, *17*(1). https://doi.org/10.18546/HERJ.17.1.05

Ortaöğretim Akşam Lisesi Öğrencilerinin Tarih Algıları

Köksal MUÇ

Doktorant, Marmara Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-9016-3051

ÖZET

Tarih algısı, kişilerin veya toplumların geçmiş olayları nasıl anladığını ve yorumladığını ifade etmektedir. Tarih algısının oluşumunu etkileyen faktörlerin başında eğitim gelmektedir. Bu bağlamda okullarda öğretilen tarih müfredatı, öğretmenlerin yaklaşımı ve ders materyalleri, bireylerin tarih algısını etkileyebilmektedir. Eğitim etkeninin yanında kültür ve ideoloji, toplumsal hafıza ve medya ve iletişim tarih algısının oluşumunda yine önemli etkenlerin başındadır.

Bu araştırmada gündüz öğretim yapan okullardan farklı bir yapıya sahip olan akşam lisesi öğrencilerinin, tarih algılarının genel özelliklerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırma, İstanbul Bahçelievler'de bulunan bir özel akşam lisesine devam eden 10, 11 ve 12. sınıflardan 20 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından "öğrenci görüşme formu" kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizi sürecinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin tarih doğasına ilişkin görüşlerinde pozitivist anlayışın hâkim olduğu anlaşılmıştır. Tarihin işlevine yönelik algıda ise tarih deneyimlerden dersler çıkarmak en temel işlev olarak görülmüştür. Tarihin tanımı ve özelliklerinin yanı sıra tarihsel düşünme becerilerinin kazanımında eksikliklerin varlığı dikkati çekmiştir. Tarih algısının oluşumunda kullanılan kaynakların daha çok dijital kaynaklar olduğu gözlemlenirken yazılı kaynakların ikinci planda olduğu bulgulanmıştır. Özellikle öğrencilerin sosyal medya, (İnstagram, Twitter, Facebook) film, belgesel gibi çeşitli dijital kaynaklardan yararlandıkları tespit edilmiştir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Ortaöğretim,
Tarih algısı,
Akşam lisesi

History Perceptions of Secondary Evening High School Students

ABSTRACT

Perception of history refers to how individuals or societies understand and interpret past events. Education is one of the primary factors affecting the formation of historical perception. In this context, the history curriculum, teachers' approach and course materials taught in schools can affect individuals' perception of history. In addition to the education factor, culture and ideology, social memory, media and communication are also important factors in the formation of the perception of history.

In this research, it was tried to determine the general characteristics of the history perception of evening high school students, which have a different structure from daytime schools. Case study, one of the qualitative research designs, was preferred in the research. The research was conducted with 20 students from 10th, 11th and 12th grades attending a private evening high school in Bahçelievler, Istanbul. A "student interview form" was used by the researcher to collect data. Descriptive and content analysis were used in the data analysis process of the research.

According to the findings of the research, it was understood that the positivist understanding dominated the students' views on the nature of history. In the perception of the function of history, drawing lessons from historical experiences has been seen as the most basic function. In addition to the definition and characteristics of history, it was noted that there were deficiencies in the acquisition of historical thinking skills. While it was observed that the sources used in the formation of the perception of history were mostly digital sources, it was found that written sources were in the background. It has been determined that especially students benefit from various digital resources such as social media, (Instagram, Twitter, Facebook) movies and documentaries.

Article Type

Research

Key Words

Secondary education, Perception of history, Evening high school

Giriş

Tarih, geçmişe anlam kazandıran disiplinlerin başında gelmektedir. Bir tarafıyla insanlığın geçmişini şekillendiren olayları gün yüzüne çıkarırken, diğer taraftan elde edilen bilgilerle geleceğin şekillendirilmesine yardımcı olur. Bir başka deyişle geçmişi aydınlatan ve geleceğe ışık tutan bir araçtır. Fakat tarih tanımı ile ilgili çalışmalara bakıldığında ortak paydada Safran'a göre (2010, s. 18) "insanın geçmiş ile kurduğu ilişki" dikkati çekmektedir.

Geçmiş ile kurulan ilişki yalnızca epistemik bir bağlamla sınırlı kalmayıp kollektif geçmişin inşasıyla da ilişkilidir. Nitekim bireysel kimliklerin yanı sıra kollektif kimliklerin oluşmasında tarih anlatısı kullanıma sokulur. Aynı doğrultuda tarihin bireyler tarafından tüketilmesi ve kendini meşrulaştırma aracı olarak kullanmaları söz konusudur (Pamuk, 2014). Bu kullanım tarihin her birey tarafından farklı inşaları olduğunu gün yüzüne çıkarır. Dolayısıyla tarih, tarihçilerin oluşturduğu metinler gibi görünse de onu üreten ve ona anlam yükleyen zihinlerin inşasıdır. Bu yönüyle tarih bir anlamda yaşayan geçmiştir (Collingwood, 1990, s. 141). Yaşayan bir geçmişi var eden kişilerin zihinlerinde farklı tarihsel inşaları görmek şaşırtıcı değildir.

Bahsi geçen farklı tarihsel inşaların oluşmasında tarih derslerinin önemli bir rol üstlendiği bilinmektedir. Öyle ki geçmişin öğrenilmesi ve kültürel mirasın geleceğe aktarılmasındaki rolü nedeniyle tarih dersleri eğitim- öğretim faaliyetleri içerisinde önemli bir tercih sebebi olmuştur. Barton ve Levstik'e göre (2004) tarih dersi için öğrencilerden ilk olarak kendileri ile geçmişteki insanlar ve olaylar arasındaki bağlantıları benimsemeleri istenir. Bu durum tarihin en yaygın kullanımlarından biridir. İkinci olarak ise tarihsel olaylar arasında nedensel bağlantılar kurarak analiz etmeleri beklenir.

Tarih derslerinden beklentileri içerisinde geçmişi ve onu değerlendirme yollarının öğretilmesinde en önemli amaçlarından bir tanesi sağlıklı tarihsel bilincin oluşmasıdır. Tarihsel bilinç geçmişin yorumlarının, güncele ilişkin algılamaların ve geleceğe ait beklentilerin karmaşık bir ilintilendirilmesidir (Tekeli, 1998, s.23). Bu ilişki bireyin tarih hakkında bir farkındalığının oluşmasına işaret etmektedir. Bu farkındalığın içerisinde günün algılanması, geçmişin yorumunu ve gelecekten beklentiler yer bulmaktadır. Benzer bir şekilde tarihi konuların öğrencilerde bıraktıkları etkiler ile nihai kararlarını vermelerinde tarih algıları ayrı bir öneme sahiptir.

Öğrencilerde sağlıklı bir tarihsel bilincin oluşmasında tarih dersleri kadar derslerin verildiği okulların özellikleri de önemlidir. Nitekim farklı türdeki okulların kuruluş amaçları yasa ve yönetmelikler ile belirlenmiştir. Bu bağlamda akşam liselerinin yapısal özelliklerine bakıldığında tanım olarak gündüz öğrenim yapan ortaöğretim okullarında okuma hakkı olmayanlara eğitim ve öğretim imkânı sağlayan okullara akşam lisesi adı verilmektedir. (Özel Akşam Lisesi Yönetmeliği, 2003, s.1).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından akşam liselerinin ilk yönetmeliğinin 28/01/1993 yılında 21479 Sayılı Resmi Gazete'de yayımlandığı görülmektedir. Bu yönetmeliğin amacı akşam liselerinin kuruluş ve işleyişlerine ilişkin esas ve usulleri düzenlemektir. Bununla birlikte akşam liselerinin bağımsız olarak veya gündüz öğretimi yapan okullara bağlı olarak açılacağı belirtilmektedir. Bu yönetmelikte akşam okullarının amacı *"gündüz öğretimine devam edemeyenlerle, yaşları öğrenim çağını aşmış olanlara eğitim ve öğrenim imkânı sağlamak"* olduğu ifade edilmiştir Öğrencinin kayıt kabul tarihinde 18 yaşını doldurması şartı arandığı görülmektedir. Aynı yönetmelikte öğrencilerin kılık, kıyafet ile disiplin işlerinde bakanlığın ortaokul ve ortaöğretim kurumları disiplin yönetmeliğinin hükümlerinin geçerli olduğu görülmüştür. Benzer şekilde akşam liselerinde ortaöğretim kurumlarında uygulanan ders geçme ve kredi yönetmeliği hükümlerine göre yürütüleceği belirtilmiştir (Akşam Okulları Yönetmeliği, 1993, s.1).

Akşam liseleri ile ilgili olarak 17/11/2003 tarihinde çıkarılan özel akşam lisesi yönetmeliği ile yeni düzenlemelere gidildiği görülmektedir. Örneğin; **"***bu okulların günlük ve haftalık çalışma saatleri, gerektiğinde Cumartesi veya Pazar günleri de öğretim yapmak üzere hafta içinde beş saati geçmemek ve öğretime saat 18.00 den sonra başlanmak şartıyla bölgenin ve okulun özelliklerine göre okul yönetiminin görüşleri dikkate alınarak il veya ilçe millî eğitim müdürlüğünün teklifi doğrultusunda valilikçe veya kaymakamlıkça düzenlenir*." hükmü yer almaktadır. Ayrıca kayıt kabul tarihinde 18 yaş şartı yerine 16 yaşını bitirmiş olma şartının aranacağı belirtilmiştir. Sınavların Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nce yapılan merkezî sınav sistemiyle

belirleneceği ifade edilmiştir. Bu yönetmelik ile bir önceki yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır (Özel Akşam Lisesi Yönetmeliği, 2003, s.3).

Zaman zaman yönetmelik maddelerinde değişiklikler yapılsa da 11/08/2011 yılında yayımlanan özel akşam lisesi yönetmeliğinde 2003 yılında yayımlanan yönetmelikte kayıt kabul yaşı 16 iken 18 olarak değiştirilmiştir. Öğretime başlama saati olan 18.00, 17.00 olarak yeniden belirlenmiştir. 2014 yılına gelindiğinde ise özel öğretim kurumları yönetmeliğinde yapılan değişiklik ile birlikte özel akşam liselerinin başarı değerlendirmesinde merkezi sınav sistemi değerlendirmesi kaldırılarak değerlendirmelerin okullara bırakıldığı görülmüştür.

Kurulduğu günden itibaren yukarıda görüldüğü gibi farkı zamanlarda iş ve işleyişi ile ilgili çeşitli değişiklikler yapılan akşam liseleri genel anlamda 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'ne tabi olarak varlığını sürdürmektedir. Belirli koşulları taşıyan öğrencilere lise eğitimi alamaya imkân tanıyan bu okullarda açıköğretim liseleri ile benzerlik göstermekle birlikte çeşitli farklılıklar barındırmaktadır. Bu farklılıkların en başında açıköğretim liselerinde tüm süreç online olarak yürütülürken akşam liselerinde yüz yüze eğitim programı uygulanmaktadır. Bu doğrultuda akşam liselerinde ortaöğretim kurumlarında uygulanan müfredat, sınıf geçme, devam-devamsızlık, disiplin gibi mevzuat aynen uygulanmaktadır.

Tablo 1. *Türkiye Geneli Akşam Lisesi Sayıları* (Milli Eğitim İstatistikleri, 2023, s.26)

Okul Türü	Okul/Kurum Sayısı	Öğrenci sayıları			Öğretmen sayıları			Derslik
		Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	
Özel Akşam Lisesi	112	17130	3627	20757	698	800	1398	1553

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi Türkiye genelindeki akşam liseleri; okul, öğrenci ve öğretmeniyle, gündüz öğrenim yapan ortaöğretim okullarında okuma hakkı olmayan kişilerin ihtiyacına cevap vermektedir. Bu sayı bu okullarda okuyan öğrencilerin derslere ilişkin görüşlerini merak konusu haline getirmektedir. Bu bağlamda;

Araştırmanın ana problem cümlesini; "Ortaöğretim akşam lisesi öğrencilerinin tarih algılarının temel özellikleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın alt problem cümleleri ise şunlardır:

1. Ortaöğretim akşam lisesi öğrencilerinin tarihin doğasına yönelik algıları nelerdir?

2. Ortaöğretim akşam lisesi öğrencilerinin tarihin işlevine yönelik algıları nelerdir?

3. Ortaöğretim akşam lisesi öğrencilerinin tarihi kaynakların kullanımına yönelik algıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma, yorumlayıcı materyal uygulamalarından oluşur. Bu uygulamalar dünyayı; alan notları, mülakatlar, konuşmalar, fotoğraflar, kayıtlar ve kendinize yazdığınız notları içeren bir temsiller serisine dönüştürür (Creswell, 2013). Nitel araştırmalarda özellikle sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir araştırma deseni ise durum çalışmasıdır. Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2015). Bu araştırmada ortaöğretim akşam lisesi öğrencilerinin tarih algılarının temel özelliklerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Ortaöğretim akşam lisesi öğrencilerinin tarih algılarının temel özelliklerini belirlemek bu araştırmanın temel amacıdır. Bu bağlamda çalışma grubunu oluşturan okulun seçimi "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" yöntemine göre yapılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay ya da bunlara erişilmesinin daha kolay olduğu durumlarda tercih edilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2022- 2023 eğitim- öğretim yılında İstanbul Bahçelievler'de bulunan bir özel akşam lisesine devam eden 10., 11. ve 12. sınıflardan 12 erkek 8 kız olmak üzere toplam 20 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından ilgili alan yazın tarandıktan sonra 10 adet sorudan oluşan "Öğrenci Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma sorularının öğrencilerin tarih algılarının ortaya çıkarmasına yönelik hazırlanmıştır. Oluşturulan sorularla öğrencilerin yönlendirilmemesine özen gösterilmiştir. Hazırlanma sürecinde Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde tarih anabilim dalında görev yapan 1 akademisyenden görüşleri alınmıştır. Ardından araştırma grubunda yer alan 2 öğrenci ön uygulaması yapılmış ve gelen görüşler ve eleştiriler doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularına yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğrenci görüşme formu ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz elde edilen verilerin araştırmacı tarafından tespit edilen temalara göre kısa özetler halinde yorumlanması ve değerlendirilmesini içeren bir veri analizi türüdür. İçerik analizinde ise amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Ortaöğretim akşam lisesi öğrencilerinin tarih algısını tespit etmek için hazırlanan görüşme sorularına verdikleri yanıtlar okunarak belirli temalar etrafında kodlamalar yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde elde edilen temalara uygun olarak yer yer doğrudan öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Bulgular

1) Ortaöğretim Akşam Lisesi Öğrencilerinin Tarihin Doğasına Yönelik Algıları

Bireylerin tarih algılarını etkileyen en önemli faktörlerin başında tarihe ilişkin yapılan tanımlarla beraber bireylerin tarih doğasına ilişkin taşıdıkları epistemolojik varsayımlar olduğu rahatlıkla görülür. Bu anlamda öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlardan hareketle tarihin doğasına yönelik algılar belirlenmiştir.

Tablo 2. *Akşam Lisesi Öğrencilerinin Tarihin Doğasına Yönelik Algıları ve Frekanslar*

Tarihin doğasına yönelik algılar	Frekans
Geçmiş	18
Tarih tekerrür eder	10
Tarih tekerrür etmez	4

Tarihin doğasına yönelik algılarda en yüksel frekansa sahip tema 18 yanıtla geçmiş temasıdır. Öğrencilerden en yüksek yanıtın bu temada elde edilmiştir. Bunun yanında 10 yanıtla tarihin tekerrür ettiğine yönelik frekans sağlanırken, tarihin tekerrür etmediğine yönelik 4 yanıt tespit edilmiştir.

Tarihin ne olduğu sorusundan başlayarak öğrencilerin idealist ve pozitivist bakış açısından hangisine sahip olduklarını görmek mümkündür. Bu bağlamda ortaöğretim akşam lisesi öğrencileri ile yapılan görüşmelerde tarihin tanımına yönelik soruya çoğunlukla "*geçmiş*" olarak kısa yanıtlar verildiği görülmektedir. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlara örnek olarak K2 tarihi *"Geçmiş zamanda yaşanan olayların incelenmesi"* olarak ifade etmiştir. Bu ifadeler görüldüğü üzere katılımcı genel tarih tanımına daha yakın cevap verirken K4 tarihi *"Geçmişte yaşanmış olayların dönemlerin insanlığın evriminin belgelerle kaydedilmiş haline tarih denir"* şeklinde tanım yapmıştır. Dolayısıyla tarihin temel yapı taşlarından olay, olgu, kişi, zaman ve mekan kavramlarında eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin tarihin tanımı ile ilgili olarak fikirlerinde idealist hem de pozitivist bakış açısının temelinde yatan geçmiş kavramından daha fazlasını söyleyemedikleri dikkati çekmiştir.

Geçmiş kavramının yanında öğrencilerin tarihe bakış açılarından idealist veya pozitivist epistemolojiden hangisinin daha belirgin olduğu tespit etmek için öğrencilere "*Tarih tekerrürden ibarettir*" sözünden hareketle tarihin tekerrür edip etmediği sorulmuş ve nedenleri ile birlikte açıklamaları istenmiştir. Bu bağlamda katılımcılarda büyük bir çoğunluğun tarihin tekerrür ettiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Örneğin K12 kod adlı katılımcı *"bu soruya cevabim evet. Toplumsal çatışmalar, iktidar mücadeleleri veya ekonomik döngüler gibi unsurlar tarih boyunca benzer bir şekilde tekrarlanmıştır."* şeklinde yanıt vermiştir. K7 ise *"Tarih tekerrür eder. Devletler arası menfaat için savaşlar sömürenler anlaşmalar gibi durumlar tekrar görülebilir"* şeklinde

yanıt vermiştir. Dolayısıyla katılımcıların büyük çoğunluğu tarihin tekerrür etmesini meydana gelen olaylardaki benzerliklere bağlamıştır. Bu haliyle öğrencilerin büyük oranda pozitivist bakış açısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Tarihteki olaylarla ile bugünün olayları arasında benzerlikler kurarak genellemeler yapma eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Tarihin tekerrür ettiğine yönelik cevapların yanında tarihin tekerrür etmediğine yönelik yanıtlar da tespit edilmiştir. Örneğin K10 "*tarih tekerrür etmez çünkü günümüz coğrafyası ile koşullar birbirinden çok farklı*." şeklinde yanıt vermiştir. Bir diğer K15 buna paralel olarak "*Tarih geçmişte kalmıştır tekrar gerçekleşemez*" yanıtını vermiştir. Bu haliyle çok az sayıda öğrencinin tarih görüşlerinde idealist bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Genel anlamda öğrencilerin tarihin doğasına yönelik algılarında tarihin yalnızca geçmişi ifade ettiğine dair yüksek oranda bir kabulün olduğu görülmüştür. Geçmişte yaşanan olaylar, savaşlar veya tarihi kişilikler tarih tanımı yapılırken verilen cevaplar arasında yer bulmuştur. Tarihin tekerrür edip etmediği konusunda ise öğrencilerin tarihin tekrar ettiğine inançlarının baskın olduğu dikkatleri çekmiştir.

2) Ortaöğretim Akşam Lisesi Öğrencilerinin Tarihin İşlevine Yönelik Algıları

Tarihin işlevinin ne olduğu sorusu araştırma konusu olduğunda, yapılan alan yazın incelemelerinde tarihin tek bir işlevinden çok birden fazla işlevinin varlığı dikkatleri çeker. Bu anlamda tarih, insanlığın başından geçen olayları açıklama ve anlamlandırmakla birlikte toplumsal belleğin korunumu, kimlik oluşumu gibi toplumsal, kültürel, sosyal ve siyasal konu ve olayların anlamaya ve yorumlamaya katkılar sunar.

Tablo 3. *Akşam Lisesi Öğrencilerinin Tarihin İşlevine Yönelik Algıları ve Frekanslar*

Tarihin işlevine yönelik algıları algılar	Frekans
Tarihi deneyimlerden ders çıkarma	13
Tarihsel değişim ve süreklilik	10
Tarihsel düşünme becerileri	6

Tablo 3'de görüldüğü üzere tarihin işlevine yönelik algı frekansında 13 öğrenci ile en yüksek tarihi deneyimlerden ders çıkarma tespit edilirken ona en yakın tarihsel değişim ve süreklilik ise 10 öğrenci tarafından tarihin işlevi olarak görülmüştür. Son olarak ise tarihsel düşünme beceri 6 öğrenci tarafından tarihin işlevlerinde arasında yer verilmiştir.

Öğrencilerin tarihin işlevine yönelik vermiş oldukları yanıtlarda yoğunlukla tarihi deneyimlerden ders çıkarma işlevine dikkat çekildiği tespit edilmiştir. Örneğin K17 *"tarihi öğrenmek bu çağımız da günümüz de yaşantımızı kolaylaştıracak her adımda katkıda bulunur"* şeklinde yorumlarken K12 *"Geleceği daha iyi bilebilmek için tarihten dersler çıkarılmalıdır"* şeklindeki yanıtıyla durumu desteklemiştir.

Araştırmaya katılan K16 "*Geçmiş sayesinde günümüzü analiz ederiz*" şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir diğer K13 ise ders çıkarma işlevini devlet yönetimi ile ilgili görmüştür. Bu bağlamda *"Eğer bir devlet yöneticisi isen önceden yapılmış hatalar tekrarlamamış olursun"* şeklinde yanıt vermiştir. Bu yanıtı destekler nitelikte K8 "*Geçmişte yaşanan olaylardan ders çıkartmak için tarihsel olayları öğrenmek önemlidir*" şeklinde doğrudan tarihi deneyimlerden dersler çıkarma işlevine dikkat çekmiştir.

Bu kategoride karşımıza çıkan bir diğer tema ise tarihsel değişim ve sürekliliğin incelenmesidir. Bu bağlamda tarihin, insanlığın güncel değişimleri ve süreklilikleri inceleyerek, toplumların nasıl geliştiğini ve gelişimini görmemize olanak sağlaması tarihin önemli işlevlerinden bir tanesidir. Dolayısıyla tarih ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel değişimleri anlamamızı sağlamaktadır. Bu durumla ilgili olarak K4*"Tarihsel olaylar dünyamızı etkilemiştir. Örnek olarak siyasi yapı ve sınırları, kültürel mirasları, ekonomiyi, sosyal hareketleri ve kurallardaki değişikliği ve sürekliliği görebiliriz"* şeklinde yanıt bu durumu doğrudan desteklemiştir.

Değişim ve sürekliliğe ilişkin olarak farklı katılımcılar benzer yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlardan bir tanesinde K2 tarihteki değişim ve sürekliliğe dair görüşlerini şu şekilde belirtmiştir; *"Tarihte yaşanmış olaylar yaşanmasaydı birçok değişikliğe sebep olurdu, sadece bu durumun iyi mi yoksa kötü mü olacağını bilemeyiz*." cevabıyla öğrencinin doğrudan değişime vurgu yaptığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tarihin işlevlerinden biri olarak gördükleri tarihsel değişim ve süreklilik üzerinde doğrudan bu durumu destekleyen yanıtların varlığı görülmekle birlikte çok az sayıda öğrenci dışında örneklerin verilmediği görülmüştür.

Araştırmada tarihin işlevine dair elde edilen bir temalarda bir tanesi de düşünme becerilerinin gelişimidir. Özellikle tarihin disiplin içi amaçlarından bir olan tarihsel düşünme becerilerinin kazanımı öğrencilerin kendi tarihsel inşalarını gerçekleştirmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırma verilerine göre öğrencilerin yalnızca tarihsel empati üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Örneğin K10 tarihsel empati becerisini *"tarihi olayları incelediğimde kendimi o kişilerin yerinde koyduğum oluyor"* şeklinde ifade ederken K14 ise *"geçmiş olaylarla baktığımda çok fazla empati yapabiliyorum"* şeklinde yanıt vermiştir.

Tarihin işlevi ile ilgili olarak gelen becerilerde tarihsel empatinin yanı sıra katılımcılardan gelen yanıtlar içerisinde eleştirel düşünme ve kronolojik düşünme becerisi ile ilgili yanıtlar gelmiştir. Fakat öğrencilerin düşünme becerileri ile ilgili soruları yanıtsız bırakma oranı da bir hayli yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili bilgilerinin yeteri seviyede olmadığı tespit edilmiştir.

Genel anlamda akşam lisesi öğrencilerinin tarihin işlevine yönelik algılarında elde edilen bulgularda tarihi deneyimlerden ders çıkarmanın en sık vurgulanan işlev olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında tarihsel değişim ve sürekliliğin tarihin bugüne katkısı anlamında öğrenciler tarafından tarihin bir işlevi olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu iki kategori haricinde düşünme becerileri ile ilgili öğrencilerin çok azının düşünme becerilerine dair fikir sahibi olduğu görülmüştür.

3) Ortaöğretim Akşam Lisesi Öğrencilerinin Tarihi Kaynakların Kullanımına Yönelik Algıları

Nitelikli bir tarih öğrenmek tarihi kaynakların etkin bir şekilde kullanımı ile yakından ilişkilidir. Akşam lisesi öğrencilerinin tarihi kaynakları kullanımıyla ilgili kategoriden elde edilen verilerde öğrencilerin kaynak araştırmalarında birden çok kaynağı bir arada kullandıkları görülse de kaynak kullanımında iki temel kategori ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. *Akşam Lisesi Öğrencilerinin Tarihi Kaynakların Kullanımına Yönelik Algıları ve Frekansları*

Tarihi kaynakların kullanımına yönelik algılar	Frekans
Dijital kaynaklar	16
Yazılı kaynaklar	12

Tablo 4'den anlaşılacağı üzere öğrencilerin tarihin kaynaklarında tercih ettikleri dijital kaynaklar 16 yanıtla en yüksek frekans olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında tercihen ikinci planda olan yazılı kaynaklar ise 12 frekansla öne plan çıkmıştır.

Dijital kaynakların öğrencilerin tarihi bilgileri öğrenmelerinde en çok tercih ettiği kaynak türü olmuştur. Dijital kaynakları içerisinde sıklıkla internetin özellikle de Google ve Wikipedia'nın öğrenciler tarafından kaynak kullanımında tercih edildiği görülmektedir. Örneğin K13 *"Google üzerinden araştırma yapıyorum genelde de oradan bakıyorum."* şeklinde kaynak kullanımını ifade etmiştir.

Dijital kaynaklar içerisinde en sık tercih edilen bir diğer kaynak ise sosyal medya olmuştur. İnstagram, Youtube ve Twitter'ın ise sosyal medya kanallarında en sık tercih edilen kanallar oldukları tespit edilmiştir. Örneğin K11 kod adlı katılımcı *"Çoğunlukla tarih konusunda paylaşımlar yapan İnstagram sayfalarından öğreniyorum"* şeklinde yanıt vermiştir. Bunun yanında katılımcılar tarih konularla ilgili paylaşımları yapan Youtube ve Twitter sayfalarını takip ettiklerini ve bu sayfalardan tarihi bilgiler elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Dijital kaynaklar içerisinde sosyal medya kaynaklarından sonra belgesellerin öğrenciler tarafından tarihi kaynak kullanımında yoğunlukla tercih edildiği görülmüştür. Öğrencilerin yanıtları içerisinde belgesellerin yanı sıra öğrencilerin discord platformlarını kaynak olarak gördükleri anlaşılmıştır. Örneğin K4 kod adlı katılımcı *"discord platformundaki tarih sunucuları veya toplulukları gayet iyi bir yöntem. Tarihi çok iyi bilen insanlarla mesajlaşabiliyorsun. Bir soru veya bir şeyi merak ettiğinde derinlemesine cevap veriyorlar."* ifadelerinde bulunmuştur.

Dijital kaynakların yanı sıra ikinci kategoride öğrencilerin kaynak kullanımında yazılı kaynakları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda yoğunlukla basılı tarih kitapları tercih ettiklerini belirten öğrencilerden K12 kod adlı katılımcı düşüncelerini *"araştırmaya internet sitelerinden başlayarak bu konu hakkında yazılı kitaplara kadar ulaşırım"* şeklinde ifade etmiştir.

Bu kategoride öğrencilerin kaynak tercihlerinde önceliklerini dijital kaynaklara verdiklerini yazılı kaynakları en son tercih ettikleri yönünde bir izlenim edinilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler için yazılı kaynaklar ikinci planda tuttukları tespit edilmiştir.

Tartışma

Ortaöğretim akşam lisesi öğrencilerinin tarih algılarına ilişkin hazırlanan araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan 20 öğrencinin tarihin doğasına yönelik algılarında tarihin yalnızca geçmişi temsil ettiği ve geçmişteki olaylardan ibaret olduğunun algılandığı görülmüştür. Ayrıca tarihin daha çok geçmişi anlamaya yönelik bir araç olarak algılandığı anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra bilimsel olarak tarihin tanımında yer alması gereken diğer kavramların eksikliğine bulgularda rastlanmıştır.

Benzer bir şekilde Dönmez ve Yeşilbursa (2014) ortaokul öğrencilerinin tarih algılarını tespit etmek için yapmış oldukları araştırma tarihsel bilinçle ilgili olarak elde ettikleri temalardan biri geçmişteki olaylardır. Bahsi geçen bu tema ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermiştir. Aynı doğrultuda Bozdemir'in (2017) ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden 100 öğrenci ile yapmış olduğu "gençliğin tarih algısı ve tarih bilinci kazanmanın önemi" adlı çalışmasının sonucunda elde ettiği öğrencilerin tarihi bilgilerinin yalnızca birkaç kalıptan ibaret olduğu sonucu bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermiştir.

Öğrencilerin tarih algılarını şekillendiren kavramın "geçmiş" olduğu yönündeki bulgulara destek olarak Soyer ve Çağanağa'ın (2019) lise öğrencilerinin tarih dersinin önemine ilişkin algılarının ve öğrenci başarılarının değerlendirilmesi adlı çalışmalarında elde ettikleri, tarihin geçmişin ifadesi olduğu düşüncesinin öğrencilerde yaygın oluşu bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Tarihin tekerrür edip etmediğine yönelik elde edilen bulgularda ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tarihin tekerrür ettiğine yönelik fikirlerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Bu durumu olay ve olguların meydana gelişindeki benzerlikler üzerinde kurguladıkları anlaşılmıştır. Diğer bir taraftan pozitivist veya bilimsel tarih bakış açısında yer alan tarihin bir bilim olarak geçmişte yaşanmış benzer olaylara bakılarak insanlık tarihi hakkında genellemeler yapılabileceği (Yılmaz, 2013, s.198) yönündeki algının öğrenciler tarafından kabul gördüğü anlaşılmaktadır.

Tarihin işlevine yönelik algıda ise öğrencilerin tarihin önemine dikkat çektiği ancak bu önemi bağdaştırdıkları noktanın daha çok tarihsel deneyimlerden ders çıkarma olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ortak paydada geçmişte yapılan hatalardan ders alarak şimdi bu hatalara düşmemek için tarihin öğrenilmesi gerektiği yönünde görüşler belirlenmiştir.

Tarihin işlevlerinden biri olarak tespit ettiğimiz değişim ve süreklilikte ise öğrencilerin bugünün olaylarını geçmiş ile bağdaştırdığı görülmektedir. Geçmişte yaşanılan birçok tarihi olay ve olgunun sonucu olarak bugünün şekillendiği yönünde tarihsel algının varlığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerde tarihin amaçlarından biri olan geçmiş olayların geleceğe tesiri konusunda güçlü bir algının varlığı dikkati çekmiştir. Benzer algının Soyer ve Çağanağa

(2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında tarihin işlevlerinden en önemlilerinden birinin geçmiş, bugün ve gelecek arasında ilişkiyi geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir.

Tarihin disiplin içi amaçlarından biri olan düşünme becerilerinin kazanımında ise araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin büyük oranda tarihsel düşünme becerileri ile ilgili bilgilerinin kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda MEB'in (2023, s.9) tarih dersi öğretim programının amaçlarında belirttiği *"Öğrencilere, geçmişe dair bilgiler verilmesi ve bu bilgiler aracılığıyla tarihe özgü çeşitli yeterlilik ve beceriler kazanmaları amacıyla hazırlanan tarih dersi öğretim programı..."* şeklindeki ifadesiyle elde edilen bulgular uyum göstermemiştir.

Arseven, Dervişoğlu ve Uludağ'ın (2015) "Ortaöğretim 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin tarihe ilişkin algıları ve tarih bilinci oluşumlarının incelenmesi" adlı çalışmasında öğrencilerle yapılan görüşmelerde tarih bilincini etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen verilere göre öğrencilerin tarihi bilinçlenme sürecine yetersiz oldukları bulgulanmıştır.

Araştırmada tespit edilmeye çalışılan tarihi kaynakların kullanımına yönelik algıda ise öğrencilerin daha çok araştırmalarında dijital kaynakları kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Dijital kaynakları kullanımında ise daha çok sosyal medya ve tarihi belgesellerden yararlandıklarını belirlenmiştir. Bu bağlamda özellikle ilk tercihin dijital kaynaklar olduğu daha sonrasında detaylı araştırmalarda yazılı kaynakların tercih edildiği yönünde bulgular görülmüştür. Yazılı kaynakların kullanım tercihlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Dijital kaynaklar, tarihi bilgiler hakkında hızlı ve kolay bir şekilde bilgilere ulaşmayı sağladığı gibi farklı perspektiften yorumlara ulaşılması mümkündür. Bu durum tarih ile ilgili merakın artmasına ve farklı türdeki içerikler sayesinde kişide empati becerisini geliştirebilmektedir. Diğer bir taraftan tarihi bir tüketim aracı haline gelmesi ve elde edilen bilgilerin doğruluğu ve güvenirliğinin tam olarak sağlayacak bir denetim mekanizmasının olmayışı kişilerin tarih algıları üzerinde olumsuz bir tesir yaratma ihtimalini de ortaya çıkarmaktadır.

Genel anlamda araştırmaya katılan akşam lisesi öğrencilerinin tarihi bilinçlenme süreçlerinin yetersizliği tespit edilmiştir. Öyle ki öğrencilerinin tarihin doğasına yönelik algılarında eksikliklerin yanında pozitivist bakış açısının hâkim olduğu anlaşılmıştır. Tarihin işlevinde ise tarihi deneyimlerden ders çıkarma şeklinde tarihsel faydanın ön planda tutulduğu belirlenmiştir. Kaynak kullanımında dijital kaynakların en çok tercih edilen kaynaklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaynakça

Akşam Okulları Yönetmeliği, (1993). Resmî Gazete (28 Ocak 1993). Sayı: 21479. https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21479.pdf adresinden alınmıştır.

Arseven, A., Dervişoğlu, F.M. ve Uludağ, C. (2015). Ortaöğretim 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin tarihe ilişkin algıları ve tarih bilinci oluşumlarının incelenmesi, Cumhuriyet *International Journal of Education.* 4(1), 65 – 82. https://doi.org/10.30703/cije.321363

Barton, Keith C. and Levstik, Linda S. (2004). *Teaching history for the common good*, Routledge.

Creswel, John W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri.* (Çev. Bütün M. ve Demir S.B) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Collingwood, R.G. (1996). *Tarih Tasarımı.* (Çev. K. Dinçer). İstanbul: Gündoğan Yayınları

Dönmez, C. ve Yeşilbursa, C. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Tarih Algısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(3), 415-436. https://doi.org/10.17152/gefad.30572

Merriam, B. S. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* Ankara: Nobel Yayın.

Özel Akşam Lisesi Yönetmeliği (2003), Resmî Gazete (17 Kasım 2003). Sayı: 25292. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/11/20031117.htm

Özel Akşam Lisesi Yönetmeliği (2011), Resmî Gazete (11 Ağustos 2011). Sayı: 2802, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/08/20110811-1.htm adresinden alınmıştır.

Özel Akşam Lisesi Yönetmelik Değişikliği (2014), Resmî Gazete (5 Temmuz 2014). Sayı: 29051 https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140705-6.htm adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2022) *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim*, 2021, 2022. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2023). Ortaöğretim tarih dersi (9, 10, 11. sınıflar) öğretim programı http://mufredat.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih, kimliğin inşasında tarihin kullanımı*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınları

Safran, M. (2010). Tarih nerededir? M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (s. 17-20). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.

Soyer, C. and Çağanağa, Ç. (2019). Evaluation of High School Students' Perceptions of the Importance of History Lesson and the Students' Achievements. *Open Access Library Journal*, *6*, 1-11. 10.4236/oalib.1104810.

Yıldırım. A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayınları

Yılmaz, K. (2013). Postmodernist Tarih Yaklaşımı: Postmodernizmin Tarih Eğitimi İçin Doğurguları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*, 197-209. https://doi.org/10.9779/PUJE638

Erken Cumhuriyet Döneminde "Tarihsel Bir Bilim" Olarak Antropolojinin Kullanımı

Faruk EKEN

Öğretmen, Ülker Yörükoğlu Bilim ve Sanat Merkezi, ORCID: 0000-0003-0097-8909

Mehmet AKÇAÖZ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, ORCID: 0009-0003-3199-2698

ÖZET

Yeni bir ulusun inşasında çağdaşı Avrupa devletlerinde de görülen antropoloji biliminin tarih yazımına etkisi ve katkısının ne olduğu çalışmanın temel problemidir. XIX. yüzyıl başlarında ortaya çıkan XX. yüzyılın başında insan tasavvuruna dair bir bilgi kaynağı olarak meşruiyetine kavuşan bir bilim dalına dönüşen antropoloji sosyal bilimler ile arasındaki ilişkisini temellendirmiştir. Modern devletin geçmişle kurduğu bağlantıda önemli bir yer tutan antropolojinin Erken Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde tarih yazımı, arkeoloji ve kültürel çevrede yüklendiği misyonun kavramsallaşmasının ne şekilde gerçekleştirildiği alt problem olarak incelenmiştir.

Rasyonel bir bilgi kaynağı olarak antropoloji bilgisinin tarih yazımına ve yöntemine etkisi ve katkısı 'tarihsel bilim' olarak geçerlilik kazandığı Erken Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sindeki çalışmalar ve araştırmalardan hareketle tespit edilmeye çalışılacaktır. 1923-1938 arasındaki antropolojik çalışmaların tarih yazımı ile kurduğu ilişkiye dair söylem analizi gerçekleştirilecektir. Fiziksel antropoloji çalışmalarının tarih yazımında ne denli etkisinin olduğunun ortaya çıkarılması da çalışmanın temel hedefleri arasındadır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan literatür taraması yapılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında çalışmanın evrenini oluşturan Erken Cumhuriyet Dönemi (1923-1938) antropoloji ve tarih yazımı bilgisine temas eden arşiv belgeleri, meclis zabıtları, kongre tutanakları, gazete haberleri, arkeoloji ve müze çalışmaları incelenmiştir. Ardından antropoloji ve tarih yazımını merkeze alan akademik tez ve makaleler gibi ikincil literatür incelenerek çalışma gerçekleştirilmiştir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Antropoloji, Tarih yazımı, Arkeoloji, Etnoloji, Paleontoloji, Antropoloji Enstitüsü.

The Use Of Anthropology As A "Hıstorıcal Science" in The Early Republican Period

ABSTRACT

The main problem of the study is the impact and contribution of the science of anthropology, which was also seen in contemporary European states in the construction of a new nation, on historiography. Anthropology, which emerged in the early nineteenth century and became a branch of science that gained legitimacy as a source of knowledge about the human imagination in the early twentieth century, established its relationship with the social sciences. As a sub-problem, the conceptualization of the mission of anthropology, which has an important place in the connection of the modern state with the past, in historiography, archaeology, and the cultural environment in early Republican Turkey is examined.

The impact and contribution of anthropological knowledge as a rational source of knowledge on historiography and its methodology is attempted to be determined on the basis of studies and researches in the early Republican period in Turkey, when it gained validity as a "historical science". The relationship between anthropological studies between 1923-1938 and historiography is going to be analyzed. In addition, one of the main objectives of the study is to reveal the extent to which physical anthropological studies have influenced historiography.

A literature review, one of the qualitative research methods, was used as a data collection tool in the study. In the first phase of the study, archival documents, parliamentary and congressional records, newspaper reports, archaeological and museum studies that touch on the knowledge of anthropology and historiography in the early Republican period (1923-1938) were analyzed. The study was then conducted by reviewing secondary literature such as academic papers and articles focusing on anthropology and historiography.

Article Type

Research

Key Words

Anthropology, Historiography, Archaeology, Ethnology, Palaeontology, Institute of Anthropology

Giriş

Sosyal bilimleri oluşturan epistemolojik temeller, modernizm eleştirilerini odağına alan post-modernist çalışmalarla yöntemsel açıdan eleştirilir hale gelmiştir. Modernizm ideolojisinin belli bir ölçüde içeriğini oluşturan evrensel doğruların oluşturulma sürecine özellikle bilimsel meşruiyet söylemi altında sosyal bilimlerin belirli bir dönem içinde kaynak sağlamış olması bu eleştiri oklarının hareket noktasını oluşturmaktadır. Bilimin kutsallaşması anlamına gelen bu süreç aynı zamanda bilimin toplumu ve bireyi araçsallaştıracağı anlamına gelmektedir. Evreni ve tabiatı açıklamakla yetinen modern bilim anlayışı, bu anlamlandırmalar ile birlikte bireyi ve toplumu da anlamaya ve açıklamaya çalışmıştır. Bir başka deyişle insan ve insan toplulukları da artık bilimin ve bilginin nesnesi haline gelmiştir.

Ortaya konulan olgulara ve paradigmalara bağlı olarak sosyal bilimlerin metodolojik olarak yukarıdaki tanıma uygun olacak şekilde ilk örneklerini verdiğini söylemek mümkündür. Bu

örneklerin erken süreci insan tasavvurunu skolastik düşünce çemberinin dışına taşırarak, dünyayı ve tabiatı algılamada alışılagelmiş düşünce denkleminde büyük kırılmalara yol açmıştır. Yaşama dair olguların hızla değişimi bazı ön kabulleri alaşağı etmiş, böylelikle de yeni zihniyetlerin oluşturulmasında bilimin en nihayetinde de insan aklının önemi başlangıç noktasını oluşturmuştur (Russ, 2019: 270).

Antropolojinin, bu içerikteki yeri XIX. yüzyılın ortasından itibaren şekillenmeye başladığı gibi aynı zamanda kendi "uzun geçmişinden" belirli bir farklılaşmaya da işaret etmektedir. Antropolojinin ve antropolojik düşüncenin görünürlük kazanmasını "Yeni Dünya" nın keşfi çerçevesinde vurgulayan çalışmalar (Kuklick, 2009: 20-25) bu uzun geçmişe dikkat çekerek, Aydınlanma düşüncesinin antropolojik düşüncedeki yarattığı değişimi vurgulamaktadırlar. Bu kapsamda ortaya çıkan değişim insan algısına ve tasavvuruna dair bir felsefi antropoloji anlatısının oluşmasına yol açmış ve bu içerik özgür bir iradeye sahip olarak insanın kendi üzerinde gerçekleştirdiği şeylerin bilgisi olarak şekillenmiştir. (Russ, 2019: 283). XIX. yüzyılın başlarından Büyük Savaş'a kadar ki tarihsel dönemde ise antropolojik düşüncenin farklı düşünce formlarından, içeriklerinden ve özellikle bilimsel paradigmalardan etkilenen gelişim noktalarını ve parçalanmasını görürüz. Özellikle XIX. yüzyılının sonlarına doğru bilimsel paradigmanın etkisi ile şekillenen 'Fiziksel Antropoloji' dalının yanı sıra Romantizm ve Milliyetçilik yaklaşımlarının şekillendirdiği 'Etnoloji, Kültür ve Arkeoloji' gibi başka disiplinlerle ortak çalışma alanları da antropolojik düşüncenin ve antropolojinin tanımları arasına girmiştir (Gamble, 2015: 149). Halkların geçmişlerinin ve şimdilerinin tarihsel bir bağlam çerçevesinde bir araya getirilme çabalarının yöntemi olarak şekillenen söz konusu disiplinler, antropolojik düşüncenin XIX. yüzyıldaki erken evresinde "tarihsel bilim" anlatısı çatısında toplanmışlar ve geniş bir çerçevenin ürünü olarak sistematik bir üst anlatının oluşturulması ve karşılaştırılması yönünde işlevselleşmişlerdir. Bu anlatının en önemli parçalarından olan arkeolojinin, bir ulusun bir bölge üzerindeki hâkimiyetinin köklerini uzak geçmişte keşfetme çabaları kapsamında değerlendirilen özelliği araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Redford & Ergin, 2010: 13). Antropolojik düşüncenin XIX. yüzyıl boyunca ve XX. yüzyılın başlarında yukarıda ifade edilmeye çalışılan parçalanmış ve huzursuz mirası özellikle batı dışında kalan milletlerde farklı karşılıklara ve özgün gelişim noktalarına neden oldu. Bu gelişim noktaları söz konusu bilimlerin başlangıç noktalarını oluşturdu gibi ciddi bir dinamik katmış aynı zamanda özellikle tarih yazımı açısından disiplinler arası yaklaşımı bir ekol olarak ortaya konulmasından önce bir gelişim kanalı olarak beslemiştir. Bu kapsamda Türkiye'de özellikle tarih yazımında disiplinler arası yaklaşımın ortaya konulmaya çalışılacağı gibi özgünlük arz eden belirli kısımları ve bu sürecin oluşmasının ardında yatan sosyolojik süreçlerin bir vurgusu verilmeye çalışılacaktır.

1. Cumhuriyet ile Başlayan Antropoloji ve Türkiye'de Antropolojiyi Kurumsallaştırma Çabaları

Antropoloji bilgisi ve düşüncesinin Türkiye'de karşılık bulmasının dinamiklerinin, İmparatorluğun son döneminin düşünce hayatının önemli bir karakteristiğinden şekillendiğini en başta ifade etmek gerekmektedir. Bu karakteristiğin genel kapsamını XIX. yüzyılın sonlarında özellikle "Fünun-ı Cedide" olarak bilinen yeni bilimlerin bilgilerinin tercüme faaliyetleri ile alternatif bir insan tasavvuruna katkı sağlamış olmasından hareketle

çizebiliriz. Özellikle Batı kaynaklarından yararlanarak modern Osmanlı aydınlarının bu bağlam içerisinde insanlığın geçmişine dair rasyonel bir yaklaşımla aktarmış ve üretmiş olduğu anlatılar bu karşılaşmanın ilk noktalarından bir tanesinin önemli bir içeriğidir. Antropoloji, Zooloji ve Jeoloji gibi bilgi kaynaklarının anlatıları alternatif bir algının yerleşmesini öncelemiş bunun yanında da ciddi bir gelişim çizgisini aralamışlardır (Kalaycıoğulları, 2016: 184).

Antropolojik düşüncenin ve kapsamın Türk düşünce hayatındaki varlığının yeni ve bir üst boyutu ise Cumhuriyet'in kurulmasının hemen ardından gerçekleşmiştir. 1925 yılında İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne bağlı olarak kurulan Türk Antropoloji Tetkikat Merkezi, Türkiye'de akademik olarak antropolojik çalışmalarının başlamasının tarihi olduğu gibi aynı zamanda antropolojik düşüncenin Türkiye'deki varlığının değişimi açısından da önemlidir. Zafer Toprak antropolojinin bu başlangıç noktasından itibaren değişimini "devlet bilimi" olarak tanımlamakta özellikle 1930'lu yıllardan itibaren, Türk Devrimi'nin kültürel programında tarih ve dil alanında yapılması hedeflenen çalışmalarda antropoloji bilgisinin genel bir çatı oluşturduğunu ifade etmektedir (Toprak, 2015: 69). Nitekim bu durum Türkiye'de antropoloji bilgisinin karşılık bulmasının arka planındaki politik ve zihniyet süreçleriyle de ilişkilidir. Bu ilişki hem bu karşılığın çerçevesini oluşturmuş hem de ileriki yönelimine ciddi bir içerik eklemiştir. Bu bakımdan Türkiye'de antropoloji bilgisinin kapsamı erken döneminde folklor, arkeoloji, tarih, filoloji ve etnoloji gibi bilimlerin yöntem ve verileri ile birlikte kullanılmış, bu yöntem ve veriler Anadolu coğrafyasının uzun geçmişi ve Türk kültürü üzerine modern bir ulusun normatif zeminini oluşturma düşüncesine dair arkeolojik ve antropolojik söylemler başta olmak üzere tarihsel bir temel ve bir üst anlatı kurma çabasına kanalize edilmişlerdir (Redford & Ergin, 2010: 17). Bu çalışma çerçevesinde vurgulanan özgün farklılaşma çizgisi bu noktada belirmektedir. XX. yüzyılın başlarında antropoloji araştırmaları için Batı'da gelişen ana akım içten çok dışarıya bakmaktayken geçmişin evrimsel bir anlatısını kurmaya çalışmaktaydı (Kuklick, 2009: 207-210). Oysa Türkiye'deki özgün siyasi sürecin antropolojik düşünceye kattığı dinamik genişlemeci ve yayılmacı olmaktan ziyade içe dönük bir şekilde gerçekleşmiş, ayrıca Batı'daki araştırmaların sonucuna alternatif bir söylemin geliştirilmesi amaçlanmış (Toprak, 2015: 70-71) ve nihayetinde üstün olarak nitelenen bir medeniyet karşısında eşit yaşama hakkına sahip bir milletin uzun geçmişi ve şimdinin tarihsel bir anlatısına bilimsel olarak kaynaklık edecek olan literatürün bu çerçevede şekillenmiş olacağını ifade etmek mümkündür. Çeşitli analizlerde, Türkiye'de Erken Cumhuriyet döneminde antropolojinin varlığını etkileyen bu içeriğin, doğal olarak sömürgeci paradigmanın şekillendirdiği antropolojik zihniyetten farklı olduğu ifade edilmekte, ancak bu zihniyetin hangi çerçevede şekilleneceğinin çizgilerinin devletin kalkınma ve ilerleme anlatısının etki sınırları içinde kalınarak belirlendiği belirtilmektedir (Birkalan-Gedik, 2018: 2). Neticede bu çizginin sınırları, disiplinin ana yönelimini belirleyecek bilimsel bir merkez olarak Türk Antropoloji Tetkikat Merkezi adıyla enstitünün teşekkülü, enstitünün araştırma faaliyetini yürütecek bilim insanın yetiştirilmesi için yurtdışındaki önemli antropoloji eğitim ve araştırma merkezlerine burslu öğrenci gönderilmesi, enstitüde yapılan araştırmaların yayınlandığı bir mecmua ve en nihayetinde disiplinin gelişmesi için finanse edilen araştırmaların yaptırılmasının bilinçli olarak hedeflenerek ciddi adımlar atılmasıdır (Maksudyan, 2016: 93). Nitekim bu durumun yanında Cumhuriyet'in erken evresinde arkeoloji üzerinden söz konusu çalışmalara tepkisellikle ya da belirli kaygılardan hareketle yaklaşmaktan ziyade bu çalışmaların disiplinin oluşumundaki mirasına ve sonuçlarına da

odaklanan çalışmalar da mevcuttur. (Redford & Ergin, 2010.) Açıkçası bu çalışmada antropolojiyi tarih yazımı bakımından iç içe bir disiplin olarak konumlandırmamız ve bu motivasyonumuz da bu çerçevede şekillenmektedir. Erken Cumhuriyet döneminde sosyal bilimler aracılığıyla bilimsel bilgi üretiminin tarihsel dinamikler ile ilişkisini 1946 yılında yayınlamış olduğu *Atatürk'ün Tarih Tezi* adlı metinde izah eden Enver Ziya Karal, Erken Cumhuriyet döneminin tarihsel bağlamın ve tarih yazımındaki genel muhtevanın üç temel noktadan şekillendiğini ifade etmektedir. Öncellikle tarih yazımı çalışmalarını "İstiklal Savaşımızın kültür alanında devamı" olarak niteleyen Karal, genel bağlamları da Türkleri sarı ırka mensup olarak telakki eden Batı'daki bilimsel paradigma, sarı ırk olarak nitelenme paradigmasının neticesi olarak medeni kapasiteden mahrum bulunma anlatısı ve emperyalist alışkanlığın öncelediği Anadolu coğrafyası üzerindeki tarihi iddialar olarak belirlemektedir. Karal bu üç temel olgunun belirleyiciliğini vurgulamış, özellikle bu çerçevede Bağımsızlık Savaşı'nın maddi neticelerini manevi neticeleri ile tamamlamak gerektiği yani Türk tarihini gerçek yapısı ile ele almak ve dünya efkârına bilimsel çerçevede taşımanın gerekliliğini vurgulamıştır (Karal, 1946: 57).

Antropolojinin ve antropolojik verilerin -sadece antropoloji değil eserde Anadolu coğrafyasının jeoloji ve paleontoloji tarihine dair bir bölüm bulunmaktadır- Erken Cumhuriyet döneminde tarih yazımında kullanılmasının en önemli referans noktası ise Afet İnan'ın Genéve Üniversitesi'nde Eugene Pittard'ın danışmanlığında 1939 yılında tamamladığı *Türkiye Halkının Antropolojik Karakterleri ve Türkiye Tarihi* adlı doktora tezidir. Afet İnan'ın bu tezin Türkçe baskısı için hazırlamış olduğu önsözde "*Antropolojinin, tarih ilmine en değerli yardımcı bir zümre olduğuna inandığım için bu kitabımda antropometri belgelerini kullandım. Bilhassa yazısız devir tarihlerinde adını bilmediğimiz kavimlerin kültür tarihlerini izah ederken, antropoloji ile adlandırılabildiği malûmdur. Bugünkü yaşayanların ölçülerek bilinmesi ise, bu en eski çağlardaki cetlerimize olan bağlılığımızı göstermek ve kuvvetlendirmek için esastır. Bu yurda sahip ve hâkim oluşumuz böyle maddi bir delile dayanarak olmaktadır.*" (İnan, 1948: 1) sözlerine yer vermesi bu çalışmada belli bir çerçevede temellendirilen tarih yazımında uzak geçmişe dair olan ilgide antropolojik ve arkeolojik verilerin kullanıldığının en net ifadesidir. Afet İnan'ın tarih anlayışında disiplinler arası etkileşim belirgin olarak ön plana çıkmaktadır. Özellikle onun antropolojinin çok çeşitli niteliklerden mürekkep bir ilim olması ve insan eyleminin dinamik yapısını tarih yöntemi ve tarihçilik için anlaşılır kılmasını 1948 yılında bu metnin eleştirisine karşılık olarak yazdığı metinde ifade eden Afet İnan "*… tarihçi bütün bu ihtisas şubelerinden [antropoloji, arkeoloji, etnoloji, filoloji vb.] istifade eder. Bilhassa eski çağın yazılı vesikalar bulunmayan kısmı için ise jeoloji, antropoloji, etnoloji metotlarından istifade etmek zaruridir. Çünkü o devirlerde yazılı vesikalarımız yoktur. Pek iyi bilindiği gibi insanın bütün geçmiş hayatını tetkik eden tarih sadece yazılı devreden itibaren başlamaz. Bu suretle insan hayatının geçmişi, sadece yazılı vesikaları bulunan mahdut devreler içinde değil, bundan önceki binlerce yılın derinlerinde antropolojik ve arkeolojik belgelerden istifade edilerek tetkik edilir.*" (İnan, 1949: 210) sözleri ile özellikle uzak geçmişteki tarih algısına dair çok geniş bir kullanım alanını ifade etmekte ancak söz konusu bilim sahalarını tarih yöntemine veri hazırlamak açısından değerlendirmektedir. Nitekim bu durumun tarih yazımındaki politik ve paradigmatik etkilerden şekillendiğini söyleyebiliriz.

2. Türk Antropoloji Mecmuası'nda Antropoloji ve Tarih

Şevket Aziz Kansu, 1939 XVIII. Antropoloji ve Prehistorik Arkeoloji Kongresi için hazırlamış

olduğu Türk Antropoloji Enstitüsü Tarihçesi adlı kitabında, Türkiye'de antropoloji biliminin gelişimini iki evreye ayırmaktadır. 1925-1929 arasındaki antropolojinin gelişim evresini "sırf araştırma ve neşriyat" olarak tanımlayan Kansu, ikinci evrenin genel karakteristiğini ise antropoloji çalışmalarının bu alanda uzmanlaşmış kişilere teslim edilerek, Türkiye'de akademik bir antropolojik hayatın başladığını ifade etmektedir. İlk evrede neşriyat kısmını oluşturan faaliyet Türk Antropoloji Mecmuası'nın yayınlanmasıyla hüviyetine kavuşmuştur. Mecmua, Tıp Fakültesi bünyesinde Antropoloji Merkezi'nin kurulmasının ardından Ekim 1925 yılında ilk sayısıyla yayın hayatına başlamıştır. Mecmua, Harf İnkılabı'na kadar Osmanlı Türkçesi ve Fransızca olarak yılda iki kez olmak üzere Harf İnkılabı'ndan sonra ise yılda bir veya iki yılda bir olmak üzere 1939'a kadar yayınlanmıştır. Mecmua'nın ilk sayısında (Teşrinievvel 1925) Fahri Reisler Maarif Vekili Hamdullah Suphi (Tanrıöver) Bey ve Paris Tetebbuat-ı Aliye Mektebi (Paris Ecole des Hautes Etudes) Müderrisi Mac Auliffe olarak belirtilmiştir. İdare Heyeti'nde Doktor Nurettin (Berkol) Bey, Doktor Neşet Ömer (İrdelp) Bey, Müderris Doktor Mouchet, Müderris Doktor Süreya Ali (Kayacan) ve Muallim Doktor İsmail Hakkı Bey bulunmaktadır. (Türk Antropoloji Mecmuası, 1925: 1) Derginin ikinci sayısından itibaren Fahri Reisler arasına Sıhhıye Vekili de dâhil olmuştur.

Antropoloji Tetkikat Merkezi'nin kurulması ve Türk Antropoloji Mecmuası'nın amacı derginin ilk sayısında idare heyeti üyelerinin hazırladığı *"Türk Antropoloji Tetebbu' Merkezi İbda'nın Lüzum ve Faidesine Dair"* adlı yazıda dile getirilmiştir. Bu amaç *"Eğer bir millet incelenmeye layık olmuşsa, bu zafer ve ilerleme günlerinde o bizim milletimizdir. O halde Türklerde birçok evsaf olmak lazım gelir. Siyasi açıdan milletler arasındaki mevkiimize sahip çıkmak hakkımız olduğu gibi, insanlık milleti ve toplulukları arasında da ırkımıza raci' olan mevkiyi tesis etmek de öylece vazifemizdir."* (Müderris Doktor Nureddin vd., 1925: 5) olarak belirtilmiştir. Antropolojinin bir tanımına da değinilen bu yazı da *"henüz çok genç ve gençliğine nispetle de pek zengin olan bu ilmin hududu daha çizilmemiştir."* olarak ifade edilmiş, bazı şekilleri insan türüne dair bedensel olarak incelenmesine denk gelmekteyken farklı şekiller de doğal tarih ve insan tarihi incelemelerini işaret ederek bu yeni bilimin alanını insanla eşitlemişlerdir (Müderris Doktor Nureddin vd., 1925: 5-6). Aynı yazıda Türkiye'de antropoloji biliminin ilerletilmesinin ana çizgisi de belirtilmektedir. Özellikle bu çerçevede Antropoloji Tetkikat Merkezi'nin amacı Türk antropolojisini alakadar eden ve şimdiye kadar yapılmış olan mesainin tespiti ve antropoloji biliminin usullerini ve araştırmalarını yapacak insan kaynağının yetiştirilmesini sağlamak için ortamı oluşturmak olarak ifade edilmiştir (Müderris Doktor Nureddin vd., 1925: 9-10).

Çalışmamızda ele aldığımız antropolojik verilerin tarih yazımında kullanmasının örneklerini dergide 1930'lu yıllardan sonra antropolojik araştırmaların ve düşüncenin yeni bir boyuta taşındığı evrede rastlamaktayız. Derginin 1930'lara kadar ki sayılarını incelediğimizde her ne kadar kültür ve sosyal tarihe dair yazılar yer alsa da Tetkikat Merkezi'nin erken dönemde önem verdikleri çerçevenin Fizik Antropoloji çalışmaları neticesinde Anadolu coğrafyasının somut olarak antropolojik karakterini çeşitli bölgelerden özellikle kemik ve kafataslarının gönderilmesinin sağlanmasıyla (Müderris Doktor Nureddin vd., 1925: 11) ayrıca İstanbul gibi büyük merkezlerde gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda farklı ırk özelliklerine mensup insanlar arasındaki antropolojik farklılıkları tespit etmek ve envanter oluşturmak üzerine olduğunu söylemek mümkündür (Müderris Doktor Nureddin vd., 1926, 1927).

Kansu'nun kitabındaki dönemselleştirmenin ikinci evresi olarak belirtilen aşama ise özellikle kendisinin antropoloji alanında doktora eğitimi için Fransa'ya burslu olarak gönderilmesi ve

eğitimi sonrasında Antropoloji Tetkikat Merkezi'nde göreve başlamasıyla başlamaktadır. Ancak Mecmua'nın ilgili sayıları incelendiğinde özellikle Birinci Türk Tarih Kongresi'ne ve Merkezin 1933 Üniversite Reformu neticesinde Fen Fakültesi'ne taşınmasıyla birlikte gözlenebilir bir değişimin gerçekleştiğini belirtmek daha uygun olacaktır. Dergi yukarıdaki misyona uygun olacak şekilde Anadolu coğrafyasında hatta Rumeli coğrafyasının belirli bölgeleri dahil edilerek çeşitli antropolojik envanterin oluşturulmasına dair bilimsel bilginin toplandığı bir bilgi merkezi ve referans merkezi olma misyonunu devam ettiriyor gibidir. (Pittard, 1929; Şevket Aziz, 1931). İstisna olarak bu süreçte Mart 1930 9. Sayıda Eugene Pittard'ın "Anadolu'da Taş Devri Medeniyetine Dair Not" adlı tebliğinin nakline dair yazıyı gösterebiliriz. Bu tebliğde, Pittard'ın Anadolu coğrafyasındaki bir keşfinden bahsedilmekte ve bu keşfin Anadolu coğrafyasında Taş Devri'ne dair bir medeniyet kalıntısının izi olabileceği iddiası dile getirilmektedir. Bu çerçevede Anadolu'da Yontulmuş Taş Devri'nin yaşanmadığına dair algının kırılabileceği vurgulanmakta, Avrupa, Afrika ve Anadolu coğrafyaları arasındaki beşerî münasebetlerin gerçekleşmediğine dair yanılgıların değişeceği ve Anadolu coğrafyası vasıtasıyla bu coğrafyaların Paleolitik Çağ'da birbirine bağlanması gerektiği düşüncesi dile getirilmektedir (Pittard, 1930: 19-20).

1932 Birinci Türk Tarih Kongresi'nden sonra bu düşüncelerin dergide özellikle tarih yazımı üzerinden yer bulması tesadüf değildir. Şevket Aziz Kansu, Birinci Türk Tarih Kongresi'nin hemen ardından, Mecmua'nın Eylül 1932 13. Sayısında "Türk Irkı ve Türk Dili" başlığıyla bir yazı yayınladı. Bu yazıda Kansu, Türk Tarih Tetkik Cemiyeti'nin ve Birinci Kongre'de tarih yazımı açısından ele alınan olgunun bilimsel antropoloji düşüncesi ve güncel çalışmalardan hareketle bir izahını yapmaktadır. 1932 yılında katılmış olduğu Londra I. Beynelmilel Prehistorik ve Prehistorik İlimler Kongresi'nde tanışmış olduğu G. Elliot Smith ve onun 1930 yılında yayınladığı "Beşer Tarihi" (Human History) adlı kitabından hareketle Türk antropolojik karakterinin Alp ırkına benzerliklerini öne çıkartan anlatılarına yer veren Kansu, Antropoloji Mecmuası'ndaki lisan tetkikleri ve Türk lisanının Hint-Avrupa dilleri alakasının tespitinin her geçen gün ilerlediğini ifade etmektedir. Araştırmaları taşlara benzeterek, bu taşların orijinal Türk kültürünün keşfedilmesinde ve Türk kültürünün büyük abidesinin oluşturulmasındaki öncüllüğü genel bir vurgu olarak ifade edilmektedir (Şevket Aziz, 1932a).

3. Arkeoloji ve Antropoloji Verilerinin I. ve II. Tarih Kongrelerinde Tarih Yazımında Veri Olarak Kullanılması

Harf İnkılabı'ndan başlayarak 1930'lu yıllarda tarih kongreleri ve dil kurultayları ile Türk Devrimi'nin kültürel programının oluşturulmaya çalışıldığını ifade eden Zafer Toprak antropolojik veriler ve arkeolojik bulguların kültürel programın temelinde yatan vurguya yani Anadolu'nun kadim halkları ile şimdi bu topraklar arasında yaşayan insanlar arasındaki tarihsel bağın ortaya çıkarılmasının hedeflendiğini belirtmektedir (Toprak, 2015: 147).

Birinci Tarih Kongresi'nin dikkat çekici konuşmalarından birisini yapan Türk Tarih Tetkik Cemiyeti Reisi Akçuraoğlu Yusuf Efendi, kongrede hazırlanan ve gündeme gelen tarih anlayışı/tezinin amacına dair şu sözler ile: *"Cihana nazarımızı bundan böyle Avrupa gözlüğü ile olacak değildir. Gözlükleri kıracak, çıplak gözlükle hakikati ve menfaatimizi görmeye çalışıyoruz. Cemiyetimiz tarafından yazılan kitaplarda teferruata dair hatalar olabilir; fakat kitapların istihdaf ettiği gaye ve o gayeye bizi götüren anahatı doğrudur…" "…Biz bu eserimizde, ta menşeinden itibaren kendi kavmimizi, kendi ırkımızı mihver ittihaz ettik. Ve bütün beşeri vakıalara o mihverin yanından bakıyoruz. Nitekim bugün Avrupalılar da böyle yapıyorlar"* tarih anlayışının hem yükseldiği

tarihsel bağlamı ifade etmiş hem de onu yaratan gaye ve dinamiklerden bahsetmiştir. Bunun yanında özellikle yukarıda belirtilen ırksal bağlama dair ırk nazariyelerinin beşeriyet anlatılarında ve tarih yazımında kullanılımını müstemlekeci milletler ve emperyalist devletlerin gerçekleştiğini belirten Yusuf Akçura, oluşturulmaya çalışılan tarih anlatısının bu nazariyelerin ilmi bir kıymetinin olmadığını ispatlamak olduğunu belirttiği gibi aynı zamanda hakikati aramak ve ortaya çıkarmanın bu anlayışın bir amacı olduğunu belirtmiştir (Akçuraoğlu Yusuf Bey, 1932: 606-607).

Birinci Tarih Kongresi'nde telakki edilen ve dünyaya duyurulan tarih anlayışının bilimsel kaynağının kapsamı büyük ölçüde Eugene Pittard'ın 1924 yılında yayınladığı klasikleşmiş olan eseri *"Les races et l'Historie- Irklar ve Tarih"* adlı eserine ve kendisinin Anadolu ve Balkan coğrafyası üzerine antropolojik ve arkeolojik amaçlı gezilerinin sonucundaki araştırmalarına dayanmaktadır (Toprak, 2015: 166). Şevket Aziz Kansu Pittard'ın ölümünün ardından yazdığı bir yazıda ilk tanışmalarındaki izlenimlerini *"…hiç unutmam, Profesör Pittard'ı ilk olarak 1929 yılında Cenevre'deki laboratuvarında ziyaretine gittiğim vakit görmüştüm. Tıptan sonra antropoloji tahsilimi bitirerek Paris'ten memlekete dönüyordum. Laboratuvarında çalıştığı ve gezdiği yerleri işaretleyen bir Anadolu haritası asılı idi. Beni ertesi gün için dersini dinlemeğe davet etmişti. Eugene Pittard'ın adı Türkiye'nin Antropoloji ve Prehistorya tarihinde öncüllerden biri olarak daima saygı ile anılacaktır…"* (Kansu, 1963: 106). Eugene Pittard'ın Balkan ve Önasya kavimlerinin antropolojik karakterleri ve tarihlerine dair ilgisinin ve araştırmalarının 1902 yılından itibaren şekillenmeye başladığı, 1928 yılındaki gezisinde Anadolu'nun prehistorik tarihi ve antropolojisi üzerine araştırmalarda bulunduğu sırada Adıyaman-Malatya civarında Paleolitik dönemin özelliklerini taşıyan bir merkez keşfetmiştir (Kansu, 1963: 105-106). Biz bu çalışmada bu araştırmaya dair Antropoloji Mecmuası'nda yayınlanan yazıya dair bir özete yer vermiştik (Pittard, 1930). Zafer Toprak Pittard'ın araştırmalarının ve araştırma gezilerinin 1911 yılından itibaren kademe kademe gelişme gösterdiğini olgunlaşmış ve son halinin ise 1937 İkinci Tarih Kongresi'nde tebliğ olarak sunulduğunu ifade etmektedir. Eugene Pittard'ın İkinci Kongre'de sunmuş olduğu *"Neolitik Devirde Küçük Asya ile Avrupa Arasındaki Antropolojik Münasebetler"* tebliği bilim camiasında geniş bir çevre tarafından kabul edilen savları içerdiği gibi aynı zamanda da kongredeki birçok tebliğ ile de tamamlayıcı bir kapsamdaydı. (Toprak, 2015: 166) Eugene Pittard'ın tarih yazımı açısından önemi *"Les races et l'Historie- Irklar ve Tarih"* adlı kitabının ön sözünde belirttiği gibi 1920'li yıllar Avrupa'sında gelişmekte olan ve modern tarih yazımını başlı başlına dönüşüme uğratacak akıma olan katkısı açısından değerlendirilebilir. Bu kitabın ön sözünde Pittard, Annales Ekolü'nün kurucularından olan Lucien Febvre'nin 1922 yılında yazmış olduğu *"Introduction géographique à l'Histoire- Tarihi Coğrafyaya Giriş"* adlı esere eşlik etmesi ve tamamlayıcı olması bakımından yazmış olduğunu belirtmiştir (Pittard, 2003: 1). Günümüzün tarih yazımında oldukça gündemde olan ve yeni bir bakış açısını tamamıyla aralayan çevrenin tarihsel faktörü ve tarihte bir faktör olarak çevrenin ele alınmasının değerlendirilmesine yapılan bir vurgu da yer bu önsöz de yer almaktadır. Zafer Toprak da özellikle Eugene Pittard ve Henri Berr gibi tarihi çok geniş açıdan inceleyen total ve bütüncül bir yaklaşımla ele alan, uygarlığın geçmişini belirli bir evrimsel akış şemasına yerleştirmeye çalışan araştırmacıların, Avrupa'da gelişmekte olan ve kuramsal çerçevesi henüz yeni atılan Annales tarih yazıcılığının erken evrelerine işaret ettiğini belirtmektedir (Toprak, 2015: 248). Nitekim Eugene Pittard'ın yenilikçi tarih anlayışı Türkiye'deki tarih yazımına böylesine bir çerçevede dahil olmuş disiplinler arası ve bütüncül bir tarih anlayışı Erken Cumhuriyet döneminde geliştirilmeye çalışılan tarih anlayışının

kavramsal ve kuramsal çerçevesini oluşturmuştur. Tarih yazımının kuramsal ve metodolojik olarak yeni şekli özellikle bu bağlamda antropolojik ve arkeolojik veriler neticesinde yeni bir tarih anlayışını beraberinde getirmiş, Türkiye'de Tarih Öncesi ve İlk Çağ tarih yazımlarında köklü bir değişime neden olmuş, tarih anlayışını ve zihniyetini "mukaddes" kapsamdan "dünyevi" yani evrimci bir çizgiye taşımıştır. Aynı zamanda bu kapsam tarih yazımında disiplinlerarası bir yaklaşımı gerekli kılmış, özellikle çağdaş Erken Cumhuriyet tarihçilerinin çok yönlü bir tarih yaklaşımı geliştirmesini sağlamıştır. Bu kapsam Türk Devrimi'nin kültürel programının laik ve çağdaş dünya görüşü ile uyumlu olduğu gibi aynı zamanda bu etken bu zeminin bilimsel bir tabana oturmasını sağlamıştır (Toprak, 2015: 202)

Şevket Aziz Kansu da antropolojiden şekillenen bir tarih anlayışını Afet İnan gibi mümkün görmekteydi. Birinci Türk Tarih Kongresi'nde sunmuş olduğu "Türklerin Antropolojisi" isimli tebliği bu düşüncenin bir ürünüydü. Eugene Pittard'ın araştırmalarına ve düşüncesine dayanan kavramsal ve kuramsal çerçeve Şevket Aziz Kansu'nun çalışmaları neticesinde somut verilerle hem iki kongrede telakki edilmiş hem de Antropoloji Mecmuası'nda çeşitli yazılarda ortaya konulmuştur. Devlet bursuyla, Paris Sorbonne Üniversitesi Broca Enstitüsü'ndeki doktora eğitiminden sonra Şevket Aziz Kansu Türkiye'deki antropolojik çalışmaların ve antropoloji biliminin önemli kutuplarından birisi olmuş ve antropoloji biliminin Türkiye'de akademik olarak kurulmasının önemli kilometre taşları onun ilgisi ve çabaları neticesinde döşenmiştir (İnan, 1967). Türkiye'ye dönüşünün ardından kısa süreli doktorluk tecrübesi sonrasında Darülfünun Tıp Fakültesi'nde açılan antropoloji doçentliğine atanmıştır. Bu aşamadan sonra Türkiye'de antropolojik faaliyetlerin akademik çerçevede gerçekleşmesinin en ön safhasında bulunan Kansu, 1962-1973 yılları arasındaki Türk Tarih Kurumu Başkanlığı görevine kadarki süreçte Türkiye'de tarih çalışmalarında ve tarih yazımında belirgin bir konumda bulunmuştur (Toprak, 2015: 180). Bu açıdan Şevket Aziz Kansu'nun hem akademik ve bilimsel olarak konumu hem de Erken Cumhuriyet döneminde antropolojik verilerin tarih yazımında kullanılmasının en belirgin figürü olması bu çalışma açısından onu bir önemli bir şahsiyet olarak nitelendirmemize neden olmaktadır. Şevket Aziz Kansu yukarıda da belirtildiği gibi, Erken Cumhuriyet döneminde geliştirilmeye çalışılan tarih anlayışının somut antropolojik verilerle desteklenmesinin bilimsel olarak ciddi kaynağı olduğu gibi aynı zamanda onun ateşli bir savunucusudur. Özellikle Birinci Tarih Kongresi'nde *"Türklerin Antropolojisi"* başlığıyla sunmuş olduğu tebliğ ile tarih yazımının antropolojik veriler açısından somut verilerini ortaya koymuş ve Kongre'nin en ilgi çekici konuşmalarından birisini yapmıştır. Eugene Pittard ile Paris'te eğitimi sırasında tanışması ve eserlerine aşina olması, aynı zamanda Avrupa'da gelişen Prehistorya ve Protohistorya dönemlerine dair güncel tarih yaklaşımlarını eserler ve uluslar arası kongreler aracılığıyla ciddi bir şekilde takip etmesi, Birinci Tarih Kongresi öncesi yaptığı incelemeler ve Antropoloji Mecmuası'nda yayınlamış olduğu araştırmaların temelinden yükselen sunmuş olduğu tebliğ, Erken Cumhuriyet döneminin tarih yazımının temel savlarından olan Anadolu ve Türk insanının fiziksel açıdan "gayr-ı mütekamil" ve "yarım inkişaf etmiş" bir tipolojide olduğu anlayışına karşı çıkmıştır (Toprak, 2015: 190). Türk insanın antropolojik özelliklerine dair yaptığı araştırmalar bu karşı çıkışın somut verilerini oluştururken Yeni Kaledonyalılar, Afrika Yerlileri, Neolitik devre dair insan kalıntıları, Fransızlar ve Türkler üzerine yapmış olduğu kraniyolojik ve morfolojik araştırmalar neticesinde antropolojik sonuçları ortaya koymakta ve antropolojik veri olan temel ölçümleri birbirine yakınlık ve uzaklık açısından karşılaştırmaktaydı. Kansu şu sözler ile: *"İşte efendiler enfüsi (sübjektif) hiçbir tesir altında*

kalınmayarak sırf müspet ilmin metotlarile yapılmış olan bu ilk tetkiklerimin neticesi bize gösteriyor ki bu tip insan, bu ırki ve kavmi tip (Türk) mütekamil kraniyolojik karakterleri haiz bir tiptir… Bizim hakkımızda bugüne kadar yapılmış olan antropolojik ve etnoğrafik tetkikata istinat etmeden bazan garazlı bir duygu ile bize verilmiş olan gayrı mütekamil, yarım inkaşaf etmiş gibi tabirleri bir Türk müdekkiki sıfatile bütün samimiyetimle ve bütün cesaretimle redde mezunum" tebliğinin ana vurgusunu ortaya koymuştur (Şevket Aziz, 1932b: 275). Viyana'dan Türk Antropoloji Enstitüsü'ne gönderilen Avrupai tipolojiye dair antropolojik özellikler -antropolojik karakter bakımından Alp Adamı olarak kavramsallaştırılmıştır- gösteren altı kafatasından bir tanesi ve Anadolu coğrafyasının çeşitli bölgelerinden getirilen kafataslarının kraniyolojik ve morfolojik özelliklerinin görsel olarak kıyaslanması ve antropolojik veri açısından benzer özellikler taşıması bakımından yine bu tebliğ sırasında Şevket Aziz Kansu tarafından *"bunlar Alplı dediğimiz beşer zümresinin el ile tuttuğumuz birer numuneleri"* olarak somut veri olarak ortaya konulmuştur (Şevket Aziz, 1932b: 276). Tarih anlayışının bir bağlamının da sunulduğu bu tebliğ de, Antropoloji Mecmuası'nda peyderpey yayınlamaya başlamış olduğu 25 Kadın ve 25 Erkek Türk insanın kalıntıları üzerinden antropolojik özelliklerin sıralanması da bu tebliğ de gerçekleşmiş bu özelliklerin Avrupai tip olarak adlandırılan *Alp Adamı* ile benzer özellikler göstermesini Şevket Aziz *"Yalnız bize Türk memleketinde çalışan Türk müteharrisini, Türk müdekkikine şimdi bir sual sormak icap ediyor. Avrupai tip dediğimiz bu tip nereden gelmiştir? Bunu Avrupa'ya mı bağlayacaksınız? Yoksa Avrupa'yı ona mı? Tereddütsüz cevabını derhal verelim ki brekisefal Avrupa bize bağlıdır."* olarak ifade etmiştir. (Şevket Aziz, 1932b: 277).

Birinci Tarih Kongresi'nde antropolojik, jeolojik ve paleontolojik verilerden ve bu kapsamdan şekillenen bir tarih anlayışını yansıtan tebliği sunan bir diğer kişi ise henüz 24 yaşında Musiki Muallim Mektebi'nde Tarih Öğretmeni olan Afet İnan'dı. *"Tarihten Evvel ve Tarihin Fecrinde"* adlı birinci ve ikinci bir konferans olarak verdiği *"Orta Kurun Tarihine Umumi Bir Bakış"* tebliği kongrenin hem sözlü hem de basılı olarak uzun ve kapsamlı tebliğlerden bir tanesiydi. Zafer Toprak, bu tebliğ ile ilgili olarak kolektif bir çalışma olmasını vurgulamakta ve özellikle bu tebliğin oluşturulmasında başta Atatürk olmak üzere Cemiyet üyelerinin katkılarının altını çizmektedir (Toprak, 2015: 154). Öncelikle tebliğin öne çıkarılması gereken yanı dünyanın ve maddi insan uygarlığının oluşumunun yaratılışçı anlatılardan ayrıştırılarak dünyevi ve bilimsel bir düzeyde ele alınmasıydı. Birinci tebliğin başlıkları şu şekildeydi: *"Dünyanın yaşları- Orta Asya'nın Topoğrafyası- Dünya Üzerinde İnsanların Yayılması ve Yerleşmesi- Irk Meselesi- Orta Asya'nın Otokton Halkı Kimdir."* (İnan, 1932b). İkinci bir tebliğ olarak kastettiğimiz kısım ise aslında birinci tebliğin devamı olarak hazırlanmış, dünyanın evrimsel bir zaman akışı bu çerçevede tebliğin öne çıkan özelliklerinden birisi olarak belirmiştir. Tebliğin birinci kısmı tarihöncesini ve proto-tarihi, dünyanın jeolojik olarak yaşını, özellikle Orta Asya coğrafyasının topografik özellikleri ile tarihi coğrafyasını, ırk meselesini ve Asya'nın yerleşik halkının kimliksel özelliklerini içermekteyken ikinci kısım ise MS IV. yüzyıldan başlayarak Roma İmparatorluğu'nun göç eden kavimlerle mücadelesinden göç eden kavimlere dair bilgileri ve göç yollarını içeren geniş bir kapsamı içerdiği gibi, Avrupa'ya göç eden Hun kavimlerini, İngiltere coğrafyası hakkında tarihsel vaziyeti ve Emevilerden başlayarak Abbasi Dönemi'ne kadar çok geniş bir kapsamdan meydana getirilmiştir (İnan, 1932a). Özellikle yukarıda bahsettiğimiz bütüncül bir bakış açısının dahil olduğu bir tarih anlayışı özellikle tebliğin birinci kısmında belirmekte, dünyanın oluşumunda ve insanın uygarlık tarihindeki yerinin tespitinde jeoloji ve paleontoloji verilerinin kullanıldığını ifade etmek gerekmektedir. Afet İnan, öncelikle jeolojik zamanları sıralıyor, denizlerin ve karaların

oluşumunda güneşin etkisinden başlayarak dünyanın jeolojik olarak geçirdiği dönüşümlerini yaşamın başlangıcı olarak addediyordu. İnsana dair yaşantı izlerinin ise dördüncü jeolojik zamanda gerçekleştiğini belirten İnan, birinci devirde balıkların, ikinci devirde kurbağaya benzeyen hayvanlar ile sürüngenlerin üçüncü devirde ise kuşlar ve memeli hayvanların yaşamsal faaliyetlerini gerçekleştirmeleri için uygun koşulların oluştuğunu belirtmekteydi. En nihayetinde bu durum oluşturulmaya çalışılan tarih anlayışın belirgin ögeleri ile birleştiği gibi aynı zamanda Türk Devrimi'nin kültürel programındaki laik dünya görüşü ilkeleri ve akılcılığıyla ile de örtüşmekteydi. Antropoloji, Jeoloji, Paleontoloji ve Etnografik verilerin birleştiği ve kullanıldığı tarih yazımı bu olguyu desteklediği gibi aynı zamanda bilimsel bir temelin gelişmesine de olanak sağlamaktaydı. Bu durum ayrıca Türkiye'deki tarih yazıcılığında kritik bir kırılma noktasını da beraberinde getirmiş bütüncül bir tarih anlatısı dünyanın geçmişini "yaradılış" bağlamındaki anlatılara alternatif ve onların tam karşısında gelişecek "dünyevi" bir tarih yazımını mümkün kılmıştır.

Birinci Kongre'den beş yıl sonra gerçekleşen İkinci Kongre ise artık tarih anlayışının olgunlaştığı, tarih yazımının kapsamını oluşturan antropolojik, arkeolojik ve linguistik verilerin incelenmesinin ve ortaya çıkarılmasının üzerine iyice yoğunlaşıldığı bir zeminde gerçekleşmiştir. Birinci Tarih Kongresi'nin amacının ve kapsamının ulusal bir nitelikte olması, özellikle de tarih öğretmenlerine yeni tarih anlayışını duyurmayı amaçlarken, İkinci Kongre'nin içeriği ve katılımı aynı zamanda kongrede sunulan bildiriler açısından önemli bir farklılaşmaya işaret etmektedir (Toprak, 2015: 193). Öncelikle bu süreçte 1933 yılında Üniversite Reformu gerçekleştirilmiş, çeşitli bilim alanlarına ve uzmanlıklarına Avrupa'dan bilim insanlarının zorunlu göçü Türk bilim dünyası lehine gerçekleşmiş özellikle Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin kurulmasıyla birlikte antropoloji, paleontoloji, arkeoloji, ve buna benzer pek çok disiplinin bu çatı altında akademik bir çerçevede toplanması ayrıca Avrupa'dan gelen bilim insanlarının burada göreve başlaması Türkiye'de bu bilimlerin akademik olarak uluslararası bir standartta gerçekleşmesine ön ayak olmuştur. Nitekim söz konusu bu süreçler, İkinci Tarih Kongresi'nin Birinci Kongre'ye nazaran çok daha geniş bir kapsamda gerçekleşmesinin gerekçesi olmuş antropoloji, arkeoloji ve prehistorya çok geniş bir çerçevede bu kongrede tebliğlerin içerisinde büyük ölçüde yer etmiştir.

İkinci Tarih Kongresi 1937 yılında Hasan Cemil Çamlıbel'in "Türk Tarihi Kurumu, araştırmalarında, tezlerini ispat için arkeoloji ve antropoloji gibi müspet ilim buluşlarına ve bunlarla beraber Türk linguistiğine dayanır." sözleriyle başlamıştır. 20-25 Eylül 1937 yılları arasında gerçekleşen İkinci Türk Tarih Kongresi önceki kongreden belirgin bir farklılaşma çizgisine sahipti. Türkiye'nin bilimsel çerçeveyi kurumsal bir zemine oturtmakta ve akademiyi kurumsallaştırmada kat ettiği büyük yol öncellikle bu farklılaşmanın birinci halkasını oluştururken aynı zamanda kongreye uluslararası çevrelerde saygın bilimsel insanlarının geniş katılımı kongrenin niteliğini bir üst boyuta taşıyan unsurlardan diğeriydi. Nitekim bu geniş katılımın sonucunda tarih ve tarih yazımı çok geniş bir çerçeve ve bağlamda ele alınmış temel kapsam yine antropoloji ile arkeolojik verilerin temel sağladığı bir zeminden oluşmuştur (Toprak, 2015: 162).

Tarih anlayışının bilimsel kaynağı olan ve Birinci Tarih Kongresi'nin ardından özellikle Türk Devrimi'nin kültürel programının öncüsü Mustafa Kemal Atatürk'ün bizzat görüşmeyi sıklaştırdığı Eugene Pittard, İkinci Kongre'de fahri başkan olarak onure edilmiş, aynı zamanda Tarih Tezi'nin ve kendi araştırmalarının Türkiye'de Anadolu'nun kadim halklarına dair

gerçekleştirilen antropoloji ve arkeolojik çalışmalarının neticelerini de dahil ederek Neolitik Çağ'da Anadolu ve Avrupa coğrafyasındaki antropolojik münasebetleri dile getiren bir dökümü tebliğ olarak sunmuştu. Pittard'ın tebliği Güney Almanya'da Mezolitik devirde kullanıldığı tahmin edilen bir sahada bir arkeolojik ve antropolojik keşfin haberi ile başlamaktaydı. Bavyera'nın Ofnet Mağaralarında Neolitik Devrin brakisefalleri bulunmuş, o zamana kadar bölgede ortaya çıkan buluntular arasında benzer morfolojik özelliklere rastlanmaması ve iki farklı morfolojik özellik gösteren antropolojik karakterlerin bir aradalığı ve nihayet olarak antropoloji ile tarih çevrelerinde insanlığın yaratmış olduğu en büyük toplumsal devrimlerden birisi olarak nitelenen Neolitik Devrimi bu coğrafyaya taşımış olabilecekleri düşüncesi Pittard'ın tebliğinin başlangıç noktasıydı (Pittard, 1937: 3-4). Ayrıca tebliğinin vurgusunu oluşturan ana kısım da ise antropolojik münasebetlerin önemine dair *"Öyle zannolunabilir ki bu müstevliler -Anadolu coğrafyası ya da Ön Asya üzerinden Avrupa'ya geçtiği düşünülen ve Neolitik Devrimi taşıyan insan grupları (brakisefaller)- gelmemiş olsalardı, Avrupa Kıtası, yalnız iklimi ve hayvanatı itibarile tadiline uğrayan ve fakat insan manzaraları noktasından değişmeyen umumi simayı, Paleolitik'ten evvelki devirlere ait simanın aynını muhafaza ederek devam edecekti. Eğer Seddiçin tarzında yüksek bir duvar Avrupa'yı dünyanın diğer kısımlarından ayırsaydı biz hatta bugüne kadar, göçebe bir avcı hayatı içinde yaşayıp duracaktık. Coğrafi Keşiflerin gemicileri Avusturalya'yı, Melanezya'yı ve Amerika'nın bazı topraklarını keşfettikleri zaman bizim bu farz ve tasavvur ettiğimiz manzaraya müşabih (benzeyen) bir manzara ile karşılaşmışlardır."* (Pittard, 1937: 5).

Türkiye'de o dönemde Hititler üzerine yürütülen arkeolojik çalışmalar ve özellikle Şevket Aziz Kansu'nun Hititler üzerine gerçekleştirdiği antropolojik çalışmaları üzerinden örnek veren Pittard, henüz Hitit devrine dair gidebilen somut kanıtların gerçekleştirilen çalışmalar ile birkaç sene içerisinde Hititler devrinden evvelki zamanlar hakkında Anadolu'da yaşamış insan toplulukları hakkında ciddi bir manzarayla karşılaşılacağını ifade etmektedir (Pittard,1937: 15-16). Hititleri Anadolu'nun Neolitik medeniyetlerine uzak olmadığı savı tebliğin bu çerçevede vurgulanan boyutu ise de Pittard henüz Hititler üzerine yeterli bilgi ve somut kanıtın bulunmadığının da altını çizmektedir. Hititler üzerine yoğunlaşan bağlam son bir vurgu olarak Anadolu'da yaşayan halkların tarihsel ve antropolojik bağına dikkat çekerek "Etiler'in cetleri olan Anadolu'nun bu eski brakisefalleri, illeten neticeye varmak yoluyla, Türklerin de cetleri telakki olunabilirler." Nitekim tebliğde bu vurgu sadece Anadolu üzerinden kurgulanmayarak asıl altı çizilen nokta Neolitik Devrimi taşıyan brakisefallerin Orta Asya ve Hazar Denizi kıyılarında yerleşim izlerindeki buluntular morfolojik benzerlikler göstermektedirler, bu çerçevede Pittard bu kavimlerin bugün farklı isimler taşıdığını belirterek "bu kavimlerin Türkistan'da adları Türkmen'dir; İran'da Perstir; Anadolu'da Türk'tür" olarak brakisefal olarak morfolojik benzerlik gösteren toplulukları bu kavramsal çerçevede belirtmiştir (Pittard, 1937: 14).

Eugene Pittard kongrenin fahri başkanı olarak son konuşmasında İkinci Tarih Kongresinin niteliğine ve önemine değinen bir konuşma yaparak *"Kongremiz, âlem nazarında, ilmi, kültürel, insani bir ittihadın tezahürü olmalı; dünyanın herhangi bir bölgesine mensup olursa olsunlar, bütün insanları bir meslek tesanütü içerisinde birleştirmelidir. Bu kongreden, umumi tarih için yeni ve mühim malumat elde edileceğinden Türkiye için ise bundan böyle ön safa geçmiş bulunduğu cihetle –hepimizin de menfaatimize uygun olarak o saftan katiyen ayrılmamak lazım geldiği kanaatinin hasıl olacağından asla şüphemiz yoktur."* (akt. Ertan, 2018: 698; Akşam 21 Eylül 1937).

1928 yılı sonrasındaki ziyaretinden sonra Türkiye ilişkilerini sıklaştıran Eugene Pittard sık sık konuşmalarında ve yazılarında Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün çalışmalarına ve araştırmalara olan yoğun ilgisinden övgüyle bahsetmiştir. Paris Antropoloji Mecmuası'nda Atatürk'ün ölümü üzerine hazırladığı bir yazıda Atatürk'ün ilgisinin altında yatan nedenleri "Dil ıslahatı, Türk milletinin en eski menşeini bilmek ve şefi bulunduğu ırki karakterlerinin mümkün olan en sadık imajını tanıtmak arzusudur" olarak sıralamıştır. (atıf, Eugene Pittard, Atatürk'ün hatırasına tazim). Aynı yazıda Atatürk'ün ne antropolog ne de prehistoryacı olduğunu belirten Pittard, Türkiye'de Atatürk sayesinde bu iki ilmin büyük gelişme katettiğini ifade ederek insanın menşei ve uygarlık üzerindeki Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmaların Atatürk'ün hatırasını canlı tutacağını ifade etmiştir. (Pittard, Atatürk'ün Hatırasına Tazim)

Tartışma

Antropoloji ve arkeolojik verilerin tarih yazımına sunduğu kapsam Türkiye'de uygarlık ve insanın menşeine dair tarihsel anlatıyı büyük ölçüde değiştirmiştir. Geleneksel tarih yazımı ve Osmanlı mirasının kısmi görüntüsünden farklılaşmaya işaret eden bu durum Türk Devrimi'nin toplumsal ve bilimsel olarak bir görüntüsünü vermesi açısından dikkate değerdir. Özellikle tarih yazıcılığında paleontoloji, jeoloji ve antropolojik veriler dünyanın ve insanlığın oluşumuna dair anlatıda "kutsal yaratılışçı" vurgudan evrimsel bir akış şeması çerçevesinde yeni gelişmekte olan tarih yazıcılığının da etkisinin bir uyarlama versiyonu olarak "uygarlığın evrimi" anlatısına dönüşmüştür. Özellikle bu vurguyu Birinci Tarih Kongresi'nde Afet İnan'ın konuşmasında ve bu tarih anlayışından şekillenen dört ciltlik olarak hazırlanan Tarih kitabında görebilmek mümkündür. Cumhuriyet'in inşa etmeye çalıştığı yeni insan profilini şekillendirmek için yönünü Batı'ya dönen yeni devletin Batı'daki bilimsel çalışmalardan uzak kalamayacağı ve hem yeni bir geçmiş anlatısıyla hem de yeni bir gelecek inşa etmenin zeminini bu çerçevede normatif olarak şekillendirmiştir. Devlet yönetiminde laik, kişisel alanda ise seküler bir dünya görüşünü merkezine alan yeni rejim geçmişin kutsal ve metafizik anlatılarının yerine dünyevi ve maddi kalıntılardan hareketle ve daha da önemlisi Anadolu'nun kadim halkları ile tarihsel bir bağ kurma girişiminin bir sonucu olarak arkeolojik, antropolojik ve etnolojik çalışmalarla oluşturulmaya çalışılan Türk Tarih Tezi'nin gerçekleştirilebilmesi için bu bilim dallarına başvurmuştur. Cumhuriyet'in genel karakteristiği olarak Batılılaşma çabalarında ilk önce yabancılardan yararlanılmış ardından yurtdışına öğrenciler gönderilerek bu çalışmaları Cumhuriyet'in genç neslinin gerçekleştirilmesinin zemini atılmıştır. Türkiye'de antropolojinin tarihsel gelişimi incelendiği zaman başlangıçta Tıbbı zeminde fiziksel antropoloji çerçevesinde incelenirken zamanla tarih yazımının bir aracı olarak sosyal antropolojiye eksen kayması Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Gerçekleştirilen kongreler Türk Tarih Tezi'nin batı orjinli bilimler ile temellendirilmiş ve iktidarın desteğiyle tarihe yönelik genel bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Anadolu'nun XII. yüzyılda Turcia'nın bir devamı olarak Türkiye olarak kabul görebilmesi için arkeoloji, antropoloji, etnoloji ve müze çalışmaları desteklenerek özellikle Ön Asya kökenli Neolitik Dönem Medeniyetleri olan Hatti ve Hitit Uygarlıkları ile Mezopotamya orjinli Sümerler ile bağlantı kurulması Türkler adına "gayr-ı mütekamil" ve "yarım inkişaf etmiş" veya "göçebe" anlatısının alternatifini kurmaya yönelik bir çabanın ürünü olarak

değerlendirebilmek mümkündür. Özellikle Almanya'da gelişen ırkların tanımlanması ve sınıflandırmasına bir tepki olarak Türklerin kendilerine ithaf edilen sarı ırka mensup olmadıklarını kanıtlamaları zorunlu bir tercih olarak antropolojiye başvurulduğunu söyleyebilmek mümkündür. Bugüne kadar yapılan çalışmalar ile Annales ekolünün Türkiye'de ilk olarak Fuat Köprülü ve Ömer Lütfi Barkan ekseninde görüldüğü ifade edilmişse de 1930'lu yıllarda Annales Ekolü'nün erken dönem temsilcilerinin eserlerinin bilindiğini ve bu minvalde tarih yazımı girişimlerinin olduğu görülmektedir. Devlet destekli gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların bugünün değer yargılarıyla bakıldığı zaman her ne kadar özgün bir taşıyamayacağı söylense de yapılan çalışmaların bu topraklar için yeni olduğu çıkarımı yapabilmek mümkündür. Özellikle Afet İnan'ın hocası Eugene Pittard'ın etkisinde geliştirmeye çalıştığı Total (Bütüncül) Uygarlık Tarihi anlatısı bu çerçeveye temas eden olgulardan birisi olduğu gibi Annales Ekolünün erken evresinin Uygarlık Tarihi anlatılarıyla da örtüşmektedir.

Bağımsızlık Savaşı'ndan çıkmış bir halkın ve devletin romantik bir şekilde saf bilimin gerekliliklerini yerine getirebilmesini istemek dönemin şartları göz önünde alındığı fazlasıyla gerçek dışıdır. Genç Cumhuriyet'in birincil hedefi kanı ve canı pahasına savunduğu Anadolu coğrafyasını Türkiye haline getirebilmek için bilimsel bir geçmişten ziyade araçsal bir geçmişe yönelmesi ve bu doğrultuda gerçekleşen inşa sürecini beklemek daha makul gibi gözükmektedir. Bugün Türk Tarih Tezi incelendiği zaman tezin her ne kadar ayakları sağlam yere basmadığı görülse de o günkü şartlarda o günkü şartlarda araç olarak antropoloji, arkeoloji ve etnoloji çalışmaları önemli bir dönüşüm yaşanmasına sebep olmuştur.

Türkiye'de bu çalışma içerisinde mevzu bahs edilen tarih anlayışı ve tarih yazımı belirli politik ve kültürel kaygıların kapsamına etki ettiği ve belli açılardan başlangıç noktasını oluşturduğu bugün tartışılmaz olarak literatürde de çok kez belirtildiği gibi oldukça açıktır. Ancak literatürde bu durumun eksik olarak beliren yanı Türkiye'de tarih yazımını bir yönelim olarak etkisinin tek taraflı olarak değerlendirilmesi ve disiplinler arası yaklaşımın modern tarih yazıcılığındaki gelişen ekoller için hazır bulunuşluğu arttırmaya yönelik katkısının görmezden gelinmesidir. Erken Cumhuriyet döneminde ortaya çıkan tarih anlayışı antropoloji, arkeoloji, etnoloji, paleontoloji, jeoloji gibi doğa bilimcilerinin ortak bir çalışma alanını ifade etmiş ve disiplinler arası geçişkenliğin oldukça yaygın olduğu bir çerçeve bu zemine yerleşmiştir. Özellikle Kongreler bağlamında görülen Bütüncül tarih anlayışı, aynı zamanda antropolojik ve arkeolojik kapsamın şekillendirdiği Uygarlık Tarihi anlatıları Annales Ekolü erken evresi temsilcilerinin çalışmalarının bir uyarlamasını içerdiği gibi bu çalışmanın bir sonucu olarak da beliren olgudur. Nitekim bu durum çeşitli araştırmacılar tarafından da yeni bir tarih yazımının yankısı ve uygun ortamın sağlanması açısından da değerlendirilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün büyük bir titizlikle incelediği ve döneminde büyük ilgi uyandıran H. G. Wells'in *"The Outline of History-Cihan Tarihinin Umumi Hatları"* adlı eserinde dikkat çeken vurgu "20. Yüzyılın tarihçiliğinin jeologların, paleontologların, embriyologların, her kesimden doğa bilimcilerinin, ruh bilimcilerinin, etnologların, arkeologların, filologların ve tarih uzmanlarının ortak çalışmalarıyla yapılabileceğiydi. Türkiye bu çerçevede uluslararası standartlara yaklaşacak düzeyde gerçekleştirmiş olduğu çalışmalarla yaklaşır durumda görünmektedir. Bilimsel standartları uluslararası düzeyde yakalayan Türkiye bu payeyi 1939'un 18 Eylül'ünde Ankara'da gerçekleşecek olan XVIII. Antropoloji ve Prehistorik Arkeoloji Kongresi ile taçlandırmayı düşünse de Eylül'ün başında çıkan harp buna mâni olmuştur.

Kaynakça

Akçuraoğlu Yusuf Bey. (1932). "Tarih Yazmak ve Tarih Okutmak Usullerine Dair". *Birinci Türk Tarih Kongresi, Konferanslar Müzakere Zabıtları*, s. 577-607.

Birkalan-Gedik, H. A. (2018). (Ed. Hilary Callan) "World Anthropologies: Turkey, Anthropology in." International Encyclopedia of Anthropology, v: 11, s. 6620-6239. Wiley-Blackwell.

Ergin, M. (2010). Archaeology and the perception of Greek, Roman and Byzantine Eras in early Republican Turkey. Scott Redford- Nina Ergin (Ed.). *Perceptions of the past in the Turkish Republic*, içinde (s. 13-33).

Ertan, T. F. (2018). "Eugene Pittard'ın Ankara Günleri ve Konferansları" (21 Mart-6 Nisan 1938). *Kongreye Sunulan Bildiriler (IX.Cilt)* (haz. Semiha Nurdan-Muhammed Özler),. XVIII. Türk Tarih Kongresi, Ankara, s. 693-709. (açık erişim: https://www.ttk.gov.tr/wp-content/uploads/2022/04/36-TemucinFaikErtan.pdf)

Gamble, C. (2015). "The anthropology of deep history: The anthropology of deep history". *Journal of the Royal Anthropological Institute*, *21*(1), s. 147-164. (https://doi.org/10.1111/14679655.12140)

İnan, A. (1932a). "Orta Kurun Tarihine Umumi Bir Bakış". *Birinci Türk Tarih Kongresi: Konferanslar-Müzakere Zabıtları*, Ankara: T.C. Maarif Vekaleti, s. 405-444.

İnan, A. (1932b). "Tarihten Evvel ve Tarihin Fecrinde", *Birinci Türk Tarih Kongresi: Konferanslar-Müzakere Zabıtları,* Ankara: T.C. Maarif Vekaleti, s. 18-41.

İnan, A. (1948). "*Türkiye Halkının Antropolojik Karakterleri ve Türkiye Tarihi"*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

İnan, A. (1949). "Türkiye Tarihi ve Antropolojisi Üzerine". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *7*(1), s. 203-235.

İnan, A. (1967). "Türkiye'de Antropoloji". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, *4*.

Kalaycıoğulları, İ. (2016). "The Birth of the New Perception of Humankind from Şemseddin Sami to Ahmed Nebil". *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi (FLSF)*, *21*, s. 181-195.

Kansu, Ş. A. (1963). "Eugene Pittard 1867—1962". *Belleten*, *27*(105), s. 105-108.

Karal, E. Z. (1946). "Atatürk'ün Tarih Tezi". (Ed. Afet İnan, Enver Ziya Karal), *Atatürk Hakkında Konferanslar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Kuklick, H. (2009). "*New History of Anthropology*". Oxford: John Wiley & Sons.

Maksudyan, N. (2016). "*Türklüğü Ölçmek: Bilimkurgusal Antropoloji ve Türk Milliyetçiliğinin Irkçı Çehresi; 1925-1939*". İstanbul: Metis Yayınları.

Müderris Doktor Nureddin, Müderris Doktor Neşet Ömer, Müderris Doktor Süreyya Ali, Müderris Doktor Mouchet, & Muallim İsmail Hakkı. (1925). "Türk Antropoloji Tetebbu' Merkezi İbda'ının Lüzum ve Faidesine Dair". *Türk Antropoloji Mecmuası*, sy. *1*., s. 5-11.

Müderris Doktor Nureddin, Müderris Doktor Neşet Ömer, Müderris Doktor Süreyya Ali, Müderris Doktor Mouchet, & Muallim İsmail Hakkı. (1926). "Türk Irkıyla İstanbul'da Yaşayan Irkların Mukayesevî Tetkiki (İkinci Makale)", *Türk Antropoloji Mecmuası*, sy. *3*., s. 5-18.

Müderris Doktor Nureddin, Müderris Doktor Neşet Ömer, Müderris Doktor Süreyya Ali, Müderris Doktor Mouchet, & Muallim İsmail Hakkı. (1927). "Türk Irkıyla İstanbul'da Yaşayan Irkların Mukayesevî Tetkiki (Üçüncü Makale)". *Türk Antropoloji Mecmuası*, sy. *4*., s. 10-19.

Pittard, E. (1929). "Türklerin Antropolojik Mütaalası". *Türk Antropoloji Mecmuası*, sy. *8*., s. 5-26.

Pittard, E. (1930). "Anadolu'da Yontulmuş Taş Medeniyetine Dair Not", *Türk Antropoloji Mecmuası*, *9*, s. 19-20.

Pittard, E. (1938), "Neolitik Devirde Küçük Asya İle Avrupa Arasında Antropolojik Münasebetler", Türk Tarih Kurumu-Belleten, C II, S 5/6, s. 26-34.

Pittard, E. (2003). "*Race and History: An Ethnological Introduction to History*". Routledge.

Russ, J. (2019). "*Avrupa Düşüncesinin Serüveni: Antik Çağlardan Günümüze Batı Düşüncesi*" (Çev. Ö. Doğan), İstanbul: Doğu Batı Yayınları.

Şevket Aziz. (1931). "Anadolu ve Rumeli Türklerinin Antropometrik Tetkikleri", *Türk Antropoloji Mecmuası*, sy. *11*., s. 3-11.

Şevket Aziz. (1932a). "Türk Irkı ve Türk Dili". *Türk Antropoloji Mecmuası*, sy. *13-14*, s. 5-8.

Şevket Aziz. (1932b). "Türklerin Antropolojisi". *Birinci Türk Tarih Kongresi: Konferanslar-Müzakere Zabıtları*, Ankara: T.C. Maarif Vekâleti, s. 270-278.

Toprak, Z. (2015). "*Darwin'den Dersim'e: Cumhuriyet ve Antropoloji*". İstanbul: Doğan Kitap.

10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi Adlı Ders Kitabında Kimlik İnşası

İsmail ARSLAN

Tarih Öğretmeni, Güçlükonak Anadolu Lisesi, ORCID: 0000-0002-9112-170X

ÖZET

Tarih derslerinin örtük amaçları bulunmaktadır. Bu örtük amaçlarından birisi de kimlik inşasıdır. Kimlik inşasının temel amaçlarından biri de kolektif kimliği oluşturmaktır. Kolektif kimlik ise bireylerin kültürel olarak bir araya gelerek bir bütün oluşturmaları olarak nitelendirilebilir. Bu çerçevede kültür aktarımının yoğun olarak yapıldığı tarih dersi ve ders materyalleri ön plana çıkmaktadır. Tarih dersinde kullanılagelen materyallerin ne içerdiği ne ve ne anlattığı bu perspektifte önem kazanmaktadır. Bu çalışmada ise Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde halihazırda kullanılmakta olan 10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabının kimlik inşası çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmanın problem cümlesi "10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabında kimlik inşası nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabı incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak doküman analizi, veri analizi için ise betimsel ile içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya göre 10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabında kimlik inşasının olduğu saptanmıştır. Ders kitabının kimlik inşası için temelde 2 kategori kullanıldığı görülmüştür. Bu kategoriler: Öteki Anlatısı ve Biz Anlatısı olarak kodlanmıştır. Ders kitabında 87 adet veri saptanmış, saptanan verilerin çoğunluğunun öteki anlatısına ait olduğu görülmüştür.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti,
Kimlik İnşası,
Ders Kitapları

The Identity Construction In Cyprus and Turkish Cypriot History Textbook For 10th Grade

ABSTRACT

History lessons have implicit purposes. One of these implicit purposes is identity construction. One of the main purposes of identity construction is to create a collective identity. Collective identity can be characterized as individuals coming together culturally and forming a whole. In this framework, history lessons and course materials, in which culture transfer is intensively practiced, come to the fore. In this perspective, what the materials used in history lessons contain and what they tell gain importance. In this study, it is aimed to analyze the Grade 10 Cyprus and Turkish Cypriot History textbook currently in use in the Turkish Republic of Northern Cyprus within the framework of identity construction. The problem statement of the research conducted for this purpose was determined as "How is identity construction in the 10th grade Cyprus and Turkish Cypriot History textbook?". The research was conducted with a document analysis, which is one of the qualitative research methods. In the study, the 10th grade Cyprus and Turkish Cypriot History textbook was analyzed. Document analysis was used as a data collection tool, and descriptive and content analysis methods were used for data analysis. According to the research, it was determined that there was identity construction in the analyzed textbook. It was seen that basically two categories were used for identity construction in the textbook. These categories are other narrative and us narrative. In the textbook, 87 data points were identified, and it was seen that the majority of the data belonged to the other narrative.

Article Type

Research

Key Words

Turkish Republic of Northern Cyprus, Identity Construction, Textbooks

Giriş

Tarih, insan merkezli bir anlatıya sahip bir bilim dalıdır (Koç, 2022). İnsan merkezli yapısından dolayı tarih, direkt insanı ilgilendiren olayların ve olguların bütünü olarak nitelendirilebilir. Bu özelliklerinden ötürü tarihin insanlığın geçmişini araştıran ve günümüze aktaran bir bilim dalı olduğu söylenebilir. Geçmişi araştıran bu bilimin temelde üç ana hedefi bulunmaktadır. Bu hedefler şu şekilde ifade edilmektedir (Eroğlu, 2022):

- *Kolektif bellek oluşturmak*
- *Toplumsal kimlik oluşturmak*
- *Gelecek inşası*

Tarih biliminin bahsedilen temel hedefleri incelendiğinde toplumsal bellek ve kimlik oluşturulmasının hedeflendiği görülmektedir. Toplumsal bellek ve kimlik oluşturma hedefinin, tarih biliminin öğretilmesinin ana sebeplerinden olduğu da söylenmektedir(Çandarlıoğlu, 2003; Heyking, 2004; Oral, 2014b) Bu doğrultuda ana akım eğitim sistemlerinde vazgeçilmez bir yere sahip olan tarih bilimi, özellikle kolektif kimlik oluşturma ya da başka bir deyişle ulus inşasını sağlama noktasında çok önemli roller üstlenmektedir(Oral, 2014a). Kolektif kimliğin oluşmasında tarih biliminin okullardaki yansıması olan tarih derslerinde kullanılan tarih ders kitaplarının da etkisi bulunmaktadır.

Çünkü ders kitapları öğretim materyallerinin en yaygın olanlarından bir tanesidir(Hali, 2014). Özellikle Türkiye gibi ders kitaplarının bir kurum tarafından onaylanarak, ücretsiz bir şekilde tüm ülke sathında eğitimde kullanılması ve eğitimin verildiği tüm yaş gruplarına ulaşması sebebiyle ders kitaplarının önemi büyüktür(Karabağ, 2020). Eğitimin içerisindeki herkese ulaşması hasebiyle ders kitaplarının ne söylediği ne içerdiği, neler gösterdiği gibi sorular önem kazanmaktadır. Ders kitaplarının içerikleri bu ve benzeri açılardan defalarca incelenmiş ve tartışılmıştır (Chisholm & Fig, 2019; Demircioğlu, 2013; Goldstein, 2020; Hali, 2014; Jeong & Chang, 2022; Kibar, 2019; Pamuk, 2021; Yıldırım, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2017; Zajda, 2022).

Tarih biliminin temel hedefleri çerçevesinde oluşturulan tarih eğitimi hedefleri de bulunmaktadır. Bu hedefler Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 13 tane olarak belirlenmiştir(MEB, 2022). Belirlenen 13 hedeften üç tanesi kimlik inşası içermektedir. Bu üç hedef şöyle sıralanmıştır (MEB, 2022):

- *Medeniyetimizin dayandığı temel değerleri kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtmaları*
- *Millî kimlik ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye'nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramaları*
- *Toplumsal birlik ve dayanışmanın sağlanması ve sürdürülmesinin yanı sıra millî kimliğin oluşmasında ortak tarihin rolünü kavrayarak kültürel ve tarihî mirasa sahip çıkan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.*

MEB tarafından belirlenen ve yukarı da sayılan üç hedef incelendiğinde kimlik inşası Türkiye'de tarih dersleri için önemli bir noktada yer almaktadır. Ayrıca kimlik inşasına dair benzer hedefleri daha önce yayınlanmış öğretim programlarında da görmek mümkündür(MEB, 2007, 2008, 2009, 2011, 2018). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın yayınladığı öğretim programında da benzeri durum görülmektedir. Temel eğitim seviyesi için yayınlanan öğretim programında da kimlik inşasına dair çıktılar beklenmektedir(MEKB, 2018). Bur çerçeveden bakıldığında KKTC de tarih derslerine kimlik inşası misyonunu yüklemektedir. Ayrıca bu misyon içerisinde de Türkiye'ye benzer bir durum söz konusudur. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı da ders kitaplarını onayladıktan sonra ücretsiz olarak sunmaktadır dolayısıyla KKTC'de hali hazırda öğretim materyali olarak uygulanan ders kitapları eğitimin içerisindeki bütün öğrencilere ulaşmakta ve kullanılmaktadır. Bu çerçevede KKTC eğitim sisteminin içerisindeki herkese ulaşan ders kitaplarının da ne söylediği, ne içerdiği ve neler gösterdiği gibi sorular ön plana çıkmaktadır. Zaman içerisinde KKTC eğitim sistemi için hazırlanan tarih kitaplarının ve öğretiminin geçirdiği değişim süreci bilinmektedir(Balyemez, 2020; Özsezer & Özkul, 2019). Ancak kitap bazlı incelemelere alanyazında rastlanmamıştır. İşte bu araştırmada KKTC'de öğretim materyali olarak kullanılan ders kitaplarından olan 10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabı kimlik söylemi açısından incelenecektir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın ana problem cümlesini "10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabında kimlik inşası nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problem Cümleleri

- Öteki anlatısı nasıl verilmiştir?
- Öteki anlatısı hangi amaçlar çerçevesinde verilmiştir?
- Biz anlatısı nasıl verilmiştir?
- Biz anlatısı hangi amaçlar çerçevesinde verilmiştir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 10. sınıflarda okutulmakta olan Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabındaki kimlik inşasını ortaya çıkarmak ve KKTC'de "makbul vatandaş" yetiştirilmesine dair nelerin ön plana çıktığını incelenen ders kitabı bağlamında saptamaktır. Araştırmanın bir diğer amacı ise ders kitabı yazarlarına yeni perspektifler oluşturmaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi ise KKTC'de nasıl bir kimlik inşası gerçekleştirildiğine dair var olan boşluğun doldurulmasına katkı sağlamakta ve kimlik inşası meselesine yeni bir örnek kazandırmaktır. Ayrıca KKTC tarih kitapları araştırmalarına da önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde hali hazırda öğretilmekte olan Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi dersinin materyali olan ders kitabını konu almaktadır. Bu araştırma, Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi dersinin ders kitabında kimlik söyleminin nasıl olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır. Kimlik, sosyal hayatımızın temel taşlarını oluşturan olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Pamuk, 2017). Tarih ders kitaplarının kimlik oluşturmada önemli etkileri vardır ve bu önemli etkilerinden bir tanesi de tarih ders kitaplarında biz ve öteki kavramları altında toplumsal (kollektif) kimliği oluşturma çabasıdır (Yıldırım, 2016). Araştırmada KKTC'de 10. sınıflara öğretilen Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi ders kitabının kimlik söylemi ortaya konulacağı için doküman incelenmesi modeli esas alınmıştır. Doküman incelenmesi, incelenen materyalin ayrıntılı bir şekilde irdelenerek analiz edilmesine olanak sağlayan bir yöntemdir(Özkan, 2021).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada durum çalışmalarında sıkılıkla kullanılan veri toplama araçlarından biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırmanın kaynaklarını incelenmesi, irdelenmesi ve yorumlanması üzerine kurulu olan bir veri toplama aracı olarak bilinmektedir(Özkan, 2021). Doküman analizi ile incelenebilen eserler arasında her türlü yazılı materyalin yanı sıra kişiye özel olan günlükler, itiraflar, anılar gibi dokümanlarda incelenebilen eserler içerisinde yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada ise MAXQDA adlı nitel araştırma programının 2020 versiyonu yardımıyla Kuzey Kıbrıs Türk

Cumhuriyeti'nde öğrenimi devam etmekte olan 10. sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi dersinin ders kitabı kimlik açısından irdelenmiştir.

Tablo 1. İncelenen Ders Kitabı

Kitap	Yazar	Yıl	Yayınevi	Yayın Yeri
10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi	Ali Efdal Özkul ve Diğerleri	2021	KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı	Ankara

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Doküman analizi yoluyla toplanan veriler detaylı ve derinleşmesine irdelenir (O'Leary, 2004). Bu araştırmada doküman analizi yöntemiyle toplanan verilerin detaylı incelemeleri sonrasında betimsel ve içerik analiz adları verilen veri analiz yollarının yardımıyla anlamlı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Betimsel analiz incelenen probleme ve dokümanlara dair daha yüzeysel bakılmasını sağlamaktadır bununla birlikte incelenen problem ve dokümanlardan sıklıkla alıntı yapılmaktadır. Betimsel analizin temel amacı ortaya çıkan verilerin anlamlı bir şekilde okuyuculara sunulmasıdır(Sözer, 2020). Betimsel analiz yoluyla Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi Ders Kitabında kimlik söylemleri anlamlı bir şekilde okuyuculara sunulacaktır. İçerik analizi ise toplanan verilerin derinlemesine incelenmesi ve anlamlı temaların ortaya konulması anlamına gelmektedir(Yıldırım & Şimşek, 2021). Toplanan verilerde betimsel analiz yoluyla yüzeysel bir şekilde anlamlı ilişkilere bakılırken içerik analizinde daha detaylı bir şekilde anlamlı ilişkilerin olup olmadığına bakılmaktadır. Bu araştırmada içerik analizi yöntemiyle veriler detaylıca incelenerek anlamlı ilişkilerin olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Sınırlılıklar

- Yapılan bu çalışma sadece 10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabı üzerinden yürütülmüştür. Sadece tek bir ders kitabı üzerinden bu çalışmanın yapılmasının sebebi ise ders kitaplarına ulaşım noktasında yaşanan problemlerdir.
- Araştırmanın bir diğer sınırlılığı sadece doküman analizi yöntemi ile bulguların oluşturulmasıdır. Çeşitli veri toplama araçları ile daha çeşitli veriler toplanabilir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, öteki anlatısı ve biz anlatısı başlıkları altında sunulacaktır. KKTC 10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabında kimlik inşası frekansları Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere incelenen ders kitabı iki ana kategoride incelenmiştir. Bu ana kategoriler "öteki anlatısı ve biz anlatısı" şeklinde kullanılmıştır. Öteki

anlatısı kategorisi içerisinde üç farklı alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategoriler "siyasi, hukuki ve toplumsal" olarak kullanılmıştır. Bir diğer ana kategori olan biz anlatısının alt kategorileri de dört taneden oluşmaktadır ve bunlar "kültürel anlatı, ırk anlatısı, tarihi vatan ve benlik anlatısı" olarak kullanılmıştır. Ders kitabı oluşturulurken tablo 1'de verilen kategorilere ve alt kategorilere yer verilmesinin sebebi kimlik inşası olduğu söylenebilir.

Kategori	Frekans	Alt Kategori	Frekans
Öteki Anlatısı	59		
		Siyasi	47
		Hukuki	7
		Sosyal	5
Biz Anlatısı	29		
		Kültürel Anlatı	14
		Irk Anlatısı	7
		Tarihi Vatan	4
		Benlik Anlatısı	4

ÖTEKİ ANLATISI

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 10. sınıflarda halihazırda okutulmaya devam eden 10. sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabında öteki anlatısı kodu altında 59 tane veri kodlanmıştır. Kodlanan verilerin çoğunluğunun siyasi alt kodu içerisinde olduğu saptanmıştır. Ders kitaplarında öteki anlatısının olması ders kitabının kimlik oluşturma çabası içinde olabileceğinin sinyallerini verebilmektedir. İncelenen kitapta ise kimlik oluşturmaya dair anlatımların olduğu bilinmektedir.

Siyasi Öteki Anlatısı

10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabında kodlanan 59 adet öteki anlatısı verisinin 47 tanesi siyasi öteki anlatısı içerisinde yer almaktadır. Siyasi öteki anlatısı alt kodu içerisine siyasi baskılar, askeri müdahaleler, ablukalar, saldırılar ve politik çekişmeler alınmıştır. 47 adet verinin siyasi öteki anlatısı içerisinde olmasının sebebi incelenen kitabın ekseriyetinin Kıbrıs Türkleri ile Rumları arasındaki mücadeleleri anlatmasından dolayıdır. Ders kitabı bu mücadeleleri anlatırken öteki anlatısına sıklıkla başvurmuş ve anlatı oluşturmuştur.

"1 Nisan 1955 tarihinde Kıbrıs'ta şiddet olayları başlatılmıştır. EOKA terörü, Haziran ayından itibaren Kıbrıs Türklerine de yönelmiştir. Kıbrıs Türkleri kendilerini korumak için 1955 yılından itibaren; Kıbrıs Türk Mukavemet Birliği (KITEMB), Volkan, 9 Eylül Cephesi ve Kara Çete gibi savunma örgütleri kurmuştur. Ancak bu örgütler bölgesel düzeyde kaldıklarından dolayı Kıbrıs

geneline yayılamamış ve etkili olamamışlardır. Bu örgütlenmelerin Rum saldırılarında yetersiz kalması Kıbrıs Türk liderlerini yeni arayışlara itmiştir. Dr. Burhan Nalbantoğlu ve Rauf Raif Denktaş T.C. Başkonsolosluğu'nda İdari Ataşe olarak çalışan Kemal Tanrısevdi ile bir araya gelerek Türk Mukavemet Teşkilatı'nın kurulmasına karar verdiler."

Metin 1: Türk Mukavemet Teşkilatı Kuruluşu (s.124)

Metin 1 incelendiğinde Kıbrıs Türklerinin 1955 yılının Haziran ayından itibaren hedef durumunda olduğu dile getirilmektedir. Hatta Kıbrıs Türklerinin meşru müdafaa çerçevesinde çeşitli savunma grupları kurduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca burada saldıran grup olan EOKA'nın "terör" olarak nitelendirildiği görülmektedir. Paragrafın bir diğer cümlesinde ise açıkça saldıran tarafın "Rum" olduğu yazılmıştır. Burada açıkça saldıran tarafın Rumlar, savunan tarafın ise Türkler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla da bu paragraf siyasi öteki anlatısı barındırmaktadır.

"Yunanistan, Kıbrıs Cumhuriyeti'nin kuruluşunda Rum liderliğine baskı yapan ve devletin kurulmasında rol oynayan taraftır. Garantör devlet olarak Türkiye'nin sahip olduğu haklara sahip olmuştur. Yunanistan'ın zorlamasıyla antlaşmaları kabul eden Rumlar yeni devleti Enosis'e giden yolda sadece basamak olarak görmüşlerdir. Bu nedenle Rum liderliği, Kıbrıs Türklerin azınlık görmeye devam ederek hiçbir zaman eşit ortak olarak benimsememiştir. Anlaşma koşulları ve anayasaya aykırı davranışlarla, Enosis faaliyetlerine destek vermişlerdir. Makarios, 1961 yılında EOKA'nın kuruluş yıldönümünde "Kahraman savaşçılarımızın özverileriyle temeli atılmış bir bina yarım kalmıştır. Bu binayı tamamlamak için elbirliği ile çalışmalıyız" diyerek Enosis düşüncesinden vazgeçmediğini gözler önüne sermiştir."

Metin 2: Kıbrıs Cumhuriyeti'nin Kuruluşuna Yunanistan ve Rum Tarafının Tepkileri (s.144)

Metin 2 irdelendiğinde Rumların Kıbrıs Cumhuriyeti'ni Yunanistan'ın baskılarıyla kabul ettiği görülmektedir lakin ne kadar kabul etmiş olsalar dahi Enosis'e giden yolda bir basamak olarak görüldüğü vurgulanmıştır. Devamında ise Rum liderliğinin Enosis hedefinden dolayı adada bulunan Kıbrıs Türklerini azınlık olarak gördüğü söylenmektedir. Bu metin defaatle Rumların ana hedefinin Enosis olduğunu yani Kıbrıs adasının Yunanistan'a bağlanması gerektiğini dile getirmiştir. Bu söylemin yanı sıra Kıbrıs'ta bulunan Türklerin Rumlar tarafından eşit olarak görülmediği ve azınlık muamelesi yapıldığı da söylenmektedir.

"Cengiz Ratip (Türk Cemaat Meclisi milletvekili. 1964 yılında Rumlar tarafından şehit edilen ilk milletvekilimizdir.)"

Metin 3: Şehit Edilen İlk Milletvekili (s.162)

Yukarıda verilen metne bakıldığında Kıbrıs olayları sırasında Rumların Türklerin milletvekilini öldürdüğünü söylediği görülmektedir. Burada öteki bariz bir şekilde Rumlardır. Milletvekilini şehit edenlerin Rumlar olduğunu söylenmesi bunun en açık kanıtıdır. Bunun yanı sıra yukarıda verilen metinde "Milletvekilimiz" tabiri bulunmaktadır. Bu tabir de öteki anlatısını güçlendirmektedir. Şehit edilen kişinin "bizden" olması ve şehit edeni hedef göstermesi burada bir öteki anlatısının ve dolayısıyla da bir kimlik oluşturma çabası olduğu görülmektedir.

"Rumlar, 10 Şubat 1964'te Limasol'un Türk bölgesini ateş altına aldılar. 13 Şubat'ta çatışmala şiddetlendi. Yeni Klinik mevziinde, Münir Hilmi Şago komutasındaki 5 mücahidimiz yüzlerce EOKA'cıya karşı saatlerce çarpıştı."

Metin 4: 1964 Limasol Türk Bölgesi Saldırısı (s.162)

Metin 4 incelendiğinde Rumların 1964 senesinde Limasol kentinin Türk bölgesine saldırdığını ve Türklerin 5 mücahidinin yüzlerce EOKA mensubuna karşı saatlerce mücadele ettiği okunmaktadır. Burada saldıran tarafın yani Rumların Türk bölgesini ateş altına aldığı yazılmasının amaçlarından biri de saldıran tarafın Rumlar olduğunu dolayısıyla da kendilerinin savunan taraf olduğunu, suçlunun saldıran taraf olduğunu belirtmeye çalışmasıdır. Buradaki öteki algısı saldıran tarafın yüzlerce kişi ile saldırdığı savunan tarafın ise sadece 5 kişi olduğu ayrıyeten vurgulandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra anlatıyı güçlendirmek amacıyla yüzlerce EOKA mensubuna karşı 5 mücahidin vurgulandığı cümlede sahiplik ekinin kullanılması yani "mücahidimiz" denilmesinden dolayı ders kitabının kimlik oluşturma çabasının olduğunu göstermektedir.

Cuma
17
Hürriyet
GÜNLÜK MUSTAKIL SIYASI GAZETE
BUGÜN Gazetemiz 8 Sayfadır

Rumlar iki köyü yaktılar, yıktılar ve gittiler

TÜRKLER 24 ŞEHİT VERDİ

Rumlar ev, ev arama yaparak buldukları silâhlara el koydular

Yunan askerleri Kıbrıs'ta Türkleri katlederken

Görsel 1: Rum Saldırıları (s.181)

Görsel 1'e bakıldığında Rumların iki köyü yakıp yıktığı belirtilmekte ve Türklerin 24 şehit verdiği yazılmıştır. Ders kitabı bu gazete küpürünü kullanarak Rumların masumları öldürdüğünü söylemektedir. Dolayısıyla da Rumların savaş suçları işlediğini dile getirmektedir. Görsel 1'de verilen gazete küpürü, Rumların ev ev arama yaptığını ve silahlara el koyduğunu da yazmaktadır. Ders kitabı ve gazete küpürüne göre Rumlar köylere saldırmakla, yakıp yıkmakla ve ev ev arama yapmakla nitelendirilmektedir. Dolayısıyla da yaşanan olayların müsebbibi Rumlar olduğu vurgulanmaktadır.

"Darbeye neden olan olay, Yunan Cuntası'nın Makarios'tan Enosis'in bir an önce gerçekleştirmesi yönündeki isteğinin Makarios tarafından reddedilmesidir. Grivas'ın ölümüyle EOKA-B örgütünün başına getirilen Nikos Sampson, 15 Temmuz 1974 yılında Enosis'i hayata geçirmek için askeri darbeyi gerçekleştirmiştir. Yunan Cunta Yönetimi tarafından Kıbrıs Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığına getirilen Nikos Sampson, adada Kıbrıs Helen Cumhuriyeti'nin kurulduğunu ilan etmiştir."

Metin 5: Makarios'a Darbe (s.202)

Metin 5 incelendiğinde Yunan Cuntası'nın Enosis'e giden yolda Makarios'u yetersiz bulmasından dolayı olduğu vurgulanmaktadır. Darbe sonrasında Kıbrıs Cumhuriyeti'nin Cumhurbaşkanlığına gelen Nikos Sampson ise Kıbrıs adasında yeni bir cumhuriyetin kurulduğunu ilan etmiştir. Yeni kurulan bu cumhuriyetin adı "Kıbrıs Helen Cumhuriyeti" olarak açıklanmıştır. Bu isimlendirme, Enosis yolunda atılan bir adım olarak yorumlanmaktadır.

"Türkiye Cumhuriyeti'nin Kıbrıs'a Barış Harekâtı yapmasının nedenleri;

1. Kıbrıs'ın Yunanistan tarafından ilhak edilmesini (Enosis) önlemek.

2. Adada bozulan anayasal düzeni yeniden kurmak.

3. Kıbrıslı Türklerin can ve mal güvenliklerini sağlamak.

4. Kıbrıs'ta kalıcı barışı ve huzuru hem Türklere hem de Rumlara sağlamak."

Metin 6: Kıbrıs Barış Harekâtı (s.208)

Metin 6 Türkiye Cumhuriyeti'nin Kıbrıs'a neden müdahale ettiğini anlatmaktadır. 4 maddeden oluşan bu nedenler incelendiğinde ise Kıbrıs'ın Enosis ile Yunanistan'a bağlanacağı kaygısının ön planda olduğu görülmektedir bu sebepten Enosis maddesi ilk sıraya yazılmış olabilir. Bunun yanı sıra Kıbrıs Barış Harekâtının diğer sebepleri incelendiğinde ise üçüncü maddede Kıbrıslı Türklerin can ve mal güvenliklerinin tehlikede olduğu dördüncü maddede ise Kıbrıs adasının her iki toplumunun da barış ve huzurdan yoksun olduğu söylemektedir. Burada önemli olan husus adada bulunan iki toplumdan birinin can ve mal güvenliği tehlikede olduğunun vurgulanmasıdır çünkü bir toplumun tehlike içinde olması diğer toplumu suçlu konumuna getirilmesi anlamına gelmektedir. Kıbrıs adasının her iki toplumu arasında barış ve huzurun olmayışı da hangi toplumun suçlu konumunda olduğunu destekleyen bir argüman olarak ortaya çıkmaktadır.

"Görüşmeler devam ederken Kıbrıs'taki Türk birliklerinin etrafı hızlı bir şekilde Rumlar tarafından sarılmaya başlanmıştı. Adadaki Türk kuvvetlerinin güvenliğinin tehlikeye girmesi ve müzakerelerin sonuçsuz kalmasından dolayı 14 Ağustos'ta görüşmeler kesildi."

Metin 7: II. Cenevre Görüşmeleri (s.215)

II. Cenevre görüşmelerinin anlatıldığı bu paragrafta görüşmeler devam ederken Kıbrıs'ta bulunan Türk ordusunun etrafının Rumlar tarafından sarıldığı bilgisi verilmektedir. Bu sebepten doalyı da II. Cenevre görüşmelerinin sonuçsuz kaldığı kaleme alınmıştır. Paragraf yakından incelendiğinde II. Cenevre görüşmelerinin sonuçsuz kalmasındaki sebebin Rumların adada bulunan Türk ordusunun etrafını sarması olarak gösterilmektedir. Dolayısıyla da Rumların yaptığı bu askeri hareket siyasi öteki anlatısı içerisinde aktarılmıştır.

"Fakat doruk görüşmesi ile birlikte alınan ortak kararlar, ilerleyen zamanda Rumlar tarafından reddedilmiştir. Bu durum 1982 yılına kadar devam eden görüşmelerden netice alınamaması, 1983 yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin kurulmasına zemin hazırlayacaktı."

Metin 8: Doruk Görüşmesi (s.227)

Yukarıda verilen metne ayrıntılı olarak bakıldığında daha öncesinde iki toplumun aldığı ortak kararlar bir süre Rumlar tarafından reddedildiği aktarılmıştır. Devamında görüşmelerin bir süre daha devam ettiğini fakat sonuca ulaşılamayınca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin kurulmasının önünün açıldığını dile getirmektedir. Burada asıl dikkat çekici nokta ise daha öncesinde kabul edilen kararların daha sonrasında "Rumlar" tarafından reddedilmesidir. Kabul edilen maddeleri reddeden taraf olan "Rumlar" burada açık bir şekilde öteki taraf konumundadır.

"Türk tarafının Rum liderliğine sorunun çözümlenmesine yönelik çağrıları cevapsız kalınca, Kıbrıs Türk Federe Meclisi self determinasyon hakkını kullanarak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ni 15 Kasım 1983 tarihinde ilan etti."

Metin 9: KKTC'nin İlanı

Metin 9 incelendiğinde Türk tarafının son adımını atmadan önce Rum yönetimine problemlerin çözümüne dair çağrılar yaptığı ve Rumların ise bu çağrılara karşılık vermediği görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere bu metin Türk tarafının her türlü çabasından sonra sorunu çözmek için adım atmadığı gerekçesi ile Rumları öteki konumunda göstermektedir.

Hukuki Öteki Anlatısı

10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabında öteki anlatısı kategorisinin altında bulunan hukuki öteki anlatısının içeriğinde anayasal ve yasal problemler bulunmaktadır. Ders kitabında saptanan yedi adet hukuki öteki anlatısı bulunmaktadır. Hukuki temelde öteki anlatısının bulunması Kıbrıs Türkleri ile Rumları arasında yaşanan çatışmaların hukuki alanda da olduğunu göstermek amaçlıdır. Hukuki alanda olan bu çatışmalar aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

"Cumhuriyetin ilk yıllarında Türk tarafı, belediyeler ve ordu konusunda anayasaya uyulması için davalar açmıştır. Makarios, anayasada Türklere tanınan hakları uygulama niyeti taşımamış, Türkler lehine karar alınırsa Anayasa Mahkemesi kararlarını tanımayacağını açıklamıştır. Ayrıca açılan bu davaların Türkler aleyhine sonuçlanması için mahkeme başkanı ve üyelerine baskılar yapılmıştır."

Metin 10: Anayasa Mahkemesi (s.151)

Metin 10'da Kıbrıs Cumhuriyeti'nde oluşturulan anayasaya bağlı olarak Kıbrıs Türk halkı kendilerine hak olarak tanınan yetkileri istemekte lakin Kıbrıs Rumlarının buna yanaşmadığı belirtilmektedir. Ders kitabında bu olanların aktarılması ile birlikte Kıbrıs Türklerinin

mücadelesinin hukuki temellerinin de olduğunu vurgulamak amaçlı olabilir. Ders kitabı, anayasa tarafından Türklere hak olarak verilen ordu ve belediyeler konusu Rumlar tarafından engellemeye çalışıldığını aktararak öteki anlatısı oluşturmaktadır. Ayrıca Türkler bu haklarının kullanılmasını engelledikleri için hukuki süreçler başlatmış fakat Rum tarafı özellikle Makarios'un bu süreçleri de engellemeye çalıştığı vurgulanmıştır. Bu metinden anlaşılacağı üzere Kıbrıs Rumları, ders kitabı için öteki olarak aktarılmaktadır.

"Anayasaya göre Türk tarafı Kıbrıs'ın 5 büyük şehrinde ayrı belediye kuracaktı. Bu 5 belediye Lefkoşa, Mağusa, Limasol, Baf ve Larnaka'da kurulacaktı. Rum tarafı Türklere tanınan bu hakkın yürürlüğe girmesini engelleyen bir tutum içerisine girmiştir."

Metin 11: Belediyeler Sorunu (s.152)

Ders kitabında aktarılan bu paragrafa göre Kıbrıs Cumhuriyeti'nin anayasasında Türklere kendi belediyelerini kurma hakkını tanıyan maddeler olduğu ve Rumların bu maddelerin uygulamaya geçirilmesini engellemeye çalışıldığı vurgulanmaktadır. Rum tarafı anayasanın verdiği hakkı engellemeye çalışarak anayasal suç işlediği vurgulanmaktadır. Ders kitabının, Rumların anayasayı çiğneyen ve suç işleyen taraf olduğunu söylemekteki amaçlarından biri de kendi mücadelesine hukuki zemininin olduğunu göstermeye çalışmaktadır. Ayrıca Rum tarafının anayasaya uymadığını söyleyerek öteki anlatısı oluşturmaktadır.

"Görüşme sürecinin başarısızlıkla sonuçlanmasında, Rum tarafının Türklere azınlık hakları verme gayreti içinde olması, zamana oynaması ve Enosis düşüncesinden vazgeçmemesi etkili olmuştur. Kıbrıs Türk tarafı görüşme masasında, 1960 Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası'ndan gelen haklarını savunmuştur."

Metin 12: 1968-1974 Görüşmeleri (s. 183)

Metin 12 incelendiğinde Rum tarafının Türk tarafının haklarını yok saymaya çalıştığı ve adayı Yunanistan'a bağlama hedefinden (Enosis) vazgeçmediğini vurgulamaktadır. Ayrıca Kıbrıs Türklerinin bu görüşmeler sırasında daha öncesinde Rumlar ve Türkler tarafından kabul edilen 1960 Anayasasını savunmuş olduğu vurgulanmaktadır. Rumların daha önce kabul ettiği bir anayasayı tekrardan kabul etmemiş oldukları metinden anlaşılmaktadır. Metinin hemen başında görüşme sürecinin başarısızlıkla sonuçlandığı söylenmekte ve bu başarısızlığa sebep olanın Rumlar olduğu dile getirilmiştir. Sonuç olarak ders kitabı, 1960 Anayasasını kabul etmeyen, görüşmeleri çıkmaza götüren ve zamana oynayan tarafın Rumlar olduğunu kaleme alarak öteki anlatısı inşa etmiştir.

Toplumsal Öteki Anlatısı

Öteki anlatısı kategorisi altında toplanan verilerin beş tanesi toplumsal veya kültürel öğeler içermektedir. Bu sebepten dolayı ders kitabında saptanan bu beş adet veri toplumsal öteki anlatısı alt kategorisinde kodlanmıştır. Kıbrıs Türkleri ile Kıbrıs Rumları arasında var olan çekişmeler sadece siyasi ya da hukuki alanda değil toplumsal ve kültürel alanda da olduğu ders kitabı tarafından kaleme alınmıştır. Bu toplumsal ve kültürel çekişmelerin aktarılmasında Rumların öteki olarak aktarıldığı saptanmıştır.

"Bu arada Rum yönetimi, eğitim bütçesinden Türklere ayrılan payı da ödememiştir. Öte yandan Güney Lefkoşa'da bulunan İngiliz Koleji'ne güvenlik gerekçesiyle gidemeyen Türk öğrenciler için 1964 yılında Lefkoşa'da Türk Maarif Koleji açılmıştır. Ayrıca Rum yönetimi eğitim veya başka nedenlerle ada dışına çıkmak isteyen Türklere kolaylıklar sağlamıştır. Bu şekilde Türk nüfusu azaltma siyaseti izlemiştir."

Metin 13: Kıbrıs'ta Eğitim (s. 185)

Sayfa 185'de yer alan bu paragrafa dikkatli bakıldığında adadaki Rum yönetiminin Türklere eğitim bütçesinden Türklerin payını vermediğini söylemektedir. Ayrıca Türklerin bazı okullara güvenlik gerekçeleri ile gidemediğini vurgulamaktadır. Öte yandan Kıbrıs dışına çıkmak isteyen Türklere kolaylıklar sağlayarak adada bulunan Türk nüfusunu azaltma girişiminde olduğu iddia edilmiştir. Tüm bu sayılan gerekçelere bakıldığın Kıbrıs Türklerinin yaşadığı zorlukların müsebbibi Rumlar olarak görülmektedir. Dolayısıyla da bu paragrafta Rumlar öteki anlatısı içinde yer almaktadır. Eğitim gibi toplumsal bir olayın anlatıldığı sayfalarda kaleme alınan bu paragraf toplumsal öteki anlatısına dair örneklerden biri olarak görülmektedir.

"21 Aralık 1963 olaylarından sonra Kıbrıs Türkleri Kıbrıs Radyo Yayın Kurumu'ndan ayrılmak zorunda kalmıştır. Rumlar, adada yaşanan sorunları kendi bakış açılarına göre çarpıtarak veriyordu."

Metin 14: Radyo Meselesi (s.187)

Toplumsal hayat başlığı altında yer verilen metin 14'e bakıldığında Rumların Kıbrıs Radyo Yayın Kurumu'nda kendi bakış açıları çerçevesinde çarpıtarak bilgi aktarmakta ve Türkleri yok saymakta olduğu kaleme alınmıştır. Bu şartlar altında radyoda kalmaya çalışan Kıbrıs Türkleri radyoda kalamadığı ve ayrılmak zorunda kaldığı dile getirilmiştir. Rumların haberleri çarpıtarak ve kendi bakış açılarıyla verdikleri iddiası toplumsal hayatta da Rumların "sorun çıkaran" taraf olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla da bu paragrafta toplumsal öteki anlatısı bulunduğu düşünülmektedir.

"1 Nisan 1955 yılında EOKA'nın kurulmasıyla başlayan hadiselerle birlikte Kıbrıs Türkleri kayıplar vermeye başlamıştır. Bu kayıplar 1974 Barış Harekâtı'na kadar devam etmiştir. 15 Temmuz 1974 askeri darbesi sırasında Kıbrıslı Rumlar arasında yaşanan iç çekişmeler sırasında da Rumların kayıpları olmuştur."

Metin 15: Rumların İç Çekişmesi (s.218)

Metin 15'e göre 1 Nisan 1955 yılında Rumlar tarafından kurulduğu söylenen EOKA örgütüyle birlikte Kıbrıs Türklerinin ortadan kaybolmaya başladığı vurgulanmaktadır. Devamında ise Kıbrıs'ın Rum yönetiminde gerçekleşen darbe sonrasında iç çekişmelerin yaşandığı dolayısıyla da bu iç çekişmeler Rumlar arasında da ortadan kaybolmalara yol açtığı söylenmektedir. Her iki tarafta da ortadan kaybolmaların görülmesi önemlidir fakat metin 15'e göre Kıbrıs Türklerinin de Rumlarının da ortadan kaybolmalarının sebebi Rumlar olarak anlatılmakta olduğu görülmektedir. Dolayısıyla da ortadan kaybolmaların sebebi olarak vurgulanan Rumlar öteki anlatısı içerisinde yer aldığı düşünülmektedir. Ortadan kaybolmaların veya kaçırılmaların toplumsal olay olduğu kabul edilmiş ve bu sebepten dolayı toplumsal öteki anlatısı içerisinde yer almıştır.

Görsel 2: Nüfus Değişikliği (s.224)

Kıbrıs adasının güneyinde kalan Türkler ile kuzeyinde kalan Rumların değişimi meselesinin anlatıldığı sayfalarda kullanılan görsellerden biri de görsel 2'de görülmektedir. Görsel 2 incelendiğinde Rum tarafından Türk tarafına taşınan bireyler görünmektedir. Bu görselde dikkat çekici 2 unsur bulunmaktadır. Bunlardan biri otobüsün içerisinden dışarı uzatılan Türk

Bayrağıdır. Bir diğer unsur ise arkada bulunan otobüsün ön camında yazılı olan yazıdır. O yazıda "Özgürlük Nakliyatı" yazmaktadır. Türk Bayrağının sallandırılması Rumların yaptıklarına bir tepki olarak okunabilir. Diğer taraftan otobüsün ön camında "Özgürlük Nakliyatı" yazması, Türklerin Rum yönetiminin olduğu Güney Kıbrıs'ta özgürlüklerinden alı konduğu iddiasını taşımaktadır. Bu sebepten dolayı öteki anlatısına sahip olduğu düşünülmektedir.

BİZ ANLATISI

Kültürel Anlatı

Biz anlatısı kategorisi içerisinde bulunan 29 verinin 14 tanesi kültürel anlatı alt kategorisine aittir. Ders kitabı bu 14 veride Kıbrıs Türk toplumunun geçmişini anlatırken kültürel öğeler üzerinden "biz" olgusunu vurgulamıştır.

"1915 yılından 1919 yılına kadar Kıbrıs Türk basınında hiçbir gazete yayınlanmadı. 1919 yılında Kıbrıs Türk basını suskunluğunu bozdu ve Doğru Yol gazetesi yayınlanmaya başladı. Kurtuluş Savaşı döneminde Doğru Yol ile birlikte Söz, Vatan gazeteleri İrşad Dergisi yayınlandı. Kurtuluş Savaşı'nı destekleyen yazılar yazıldı. 1920 yılında yayınlanan Söz gazetesi ve Mehmet Remzi Okan ile Türklük bilincinin oluşturulması ve Atatürk devrimlerinin Kıbrıs'ta benimsenmesinde büyük katkısı oldu."

Metin 1: Doğru Yol Gazetesi (s.91)

Kıbrıs Türklerinin basın yayın organları da bulunmaktaydı. Bu yayın organlarından biri olan Söz gazetesi ile Türklük bilincinin oluşmasında önemli rol oynadığı söylenmektedir. Metin 1 Türklük bilincinin oluşturulmasında ve Atatürk devrimlerinin benimsenmesinde basın yayın organlarının rolünü vurgulamaktadır. Dolayısıyla da Kıbrıs Türkleri arasında bulunan milli bilinç eksikliği kültürel faaliyetler yoluyla giderilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca gerek Türklük bilinci için gerekse de Atatürk devrimlerinin benimsenmesi için bu çalışmaların başarıya ulaştığı metin 1'de dile getirilmiştir. Metin 1'e yer veren ders kitabı geçmişte kültürel çalışmalarla bu başarılara ulaşıldığını bu sebepten dolayı da kültürel çalışmalarında kimlik inşasına yarayacağını örtük olarak dile getirmiş olmaktadır.

"II. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye Hükümeti, adanın İngiltere'ye bağlı olmasından dolayı Kıbrıs Türk Toplumu ile siyasi yönden değil de sosyal ve kültürel yönden ilgileniyordu. 1948 yılında Çorum Milletvekili ve eski öğretmen Hasene Ilgaz önderliğinde 54 kişilik bir öğretmen kafilesi Kıbrıs'a bir kültür gezisi düzenledi. Bu heyet, 15 gün boyunca adayı ziyaret etti. Bu ziyaret, Türkiye basınında büyük ses getirdi. Kamuoyunun bu ilgisini dikkate alan Türkiye Hükümeti, Kıbrıs Türk Toplumuna destek için ulaşım, ekonomi ve kültür alanlarında birtakım çalışmalar yaptı. Bu çalışmalarla, Enosis'e

karşı verilen mücadelede Kıbrıslı Türkler ile Türkiye Cumhuriyeti arasında kurulacak birlikteliğin temelleri atılacaktır."

Metin 2: Kıbrıs ve Türkiye Kültürel İlişkiler

Metin 2 incelendiğinde II. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye ile Kıbrıs Türklerinin sosyal ve kültürel olarak yakın ilişkiler kurduğunu dile getirmiştir. Hatta bu ilişkiler için Türkiye Cumhuriyeti milletvekillerinden Hasene Ilgaz önderliğinde 54 kişilik öğretmen grubunun Kıbrıs'a gitmesi örnek gösterilmiştir. II. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye ile Kıbrıs Türkleri arasında sosyokültürel ilişkiler kurulmuş olmasının sebebi ırksal olarak birbirlerine bağlığı, tarihsel olarak bağlılıkları ve kültürel olarak birbirlerine bağlılıklarıdır. Ayrıca ders kitabı bu söylemde bulunarak Kıbrıs Türkleri ile Türkiye arasında kültürel bağlılığın olduğunu öğrencilere aktarmaktadır ve kültürel özellikler vurgulanarak kimlik inşası hedeflenmiştir.

Görsel 3: Türk Mukavemet Teşkilatı Yapısı (s.127)

Türk Mukavemet Teşkilatı'nın kuruluşundan bahsedildiği konunun hemen altında görsel 3'e yer verilmiştir. Görsel 3 incelendiğinde Türk Mukavemet Teşkilatı'nın Kıbrıs adasındaki örgütlenmesi görünmektedir. Bu örgütlenmenin amblemleri incelendiğinde ise 12 amblemin 9 tanesinde zemin olarak kırmızı renginin kullanıldığı görülmektedir ayrıca 12 amblemin 11'inde ay yıldız ya da Türk Bayrağı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra amblemlerin 9 tanesinde bozkurt sembolü olduğu görülmektedir. Kültürel anlatı içerisinde bozkurt sembolünün Türklük ile bağdaştığı bilinmektedir. Sonuç olarak amblemlerin neredeyse hepsi Türkiye ya

da Türklük ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu görsellerin ders kitabı aracılığıyla öğrencilere aktarılması ile de öğrencilerde kültürel bilinç oluşturma çabası içerisindedir.

Irk Anlatısı

Biz anlatısı kategorisinde ırk anlatısı alt kategorisiyle kodlanan yedi veri bulunmaktadır. Ders kitabı saptanan bu yedi veride Kıbrıs Türk toplumunun Türk olduğunu vurgulamaktadır.

"Kıbrıs'ın tek yanlı olarak 1914'de İngiltere tarafından ilhak edilmiş olması, Kıbrıs Türkleri arasında umutsuzluğa yol açmıştı. Fakat Anadolu'da Mustafa Kemal Paşa önderliğinde Türk Halkı ile birlikte Kurtuluş Savaşı başlayınca bu Kıbrıs Türklerine yeni bir umut olmuştu."

Metin 3: Kıbrıs Türkleri ile Türkiye Türkleri (s.60)

10. sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabının metin 3'te bulunan söyleme yer vermesinin ardında yatan sebep Kıbrıs Türkleri ile Türkiye Türklerinin aynı ırka mensup olmasıdır. Kıbrıs Türkleri arasında olan umutsuzluk Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde başlayan Milli Mücadele süreci ile yerini umut duygusuna bıraktığı vurgulanmaktadır. Türkiye'de Türk milletinin gerçekleştirdiği bir dizi olayın Kıbrıs Türkleri için umut olması aynı ırktan olmasındandır ve aynı zaman da eğer Türkiye kurtulursa bizlerde kurtulabilir düşüncesinden dolayıdır. Bu sebeple sayfa 60'da yer alan metin 3 bahsi geçen ders kitabının ırk anlatısı yoluyla kimlik inşası çalışmalarından biri olarak kabul edilebilir.

"Dr. Fazıl Küçük'ün liderliğini yaptığı KMTHP Kıbrıs Türktür Partisi adını aldı ve hemen arkasından da Kıbrıslı Türklerin ilk direniş örgütü olan Volkan kuruldu. Volkan halka dağıttığı bildirilerde, eğer EOKA Türk toplumuna, Türk görevli ve polislere saldıracak olursa derhal karşılık vereceğini duyurdu. İngiliz yönetiminde polislerin genellikle Türklerden seçildiği ve EOKA'nın İngiliz yönetimini temsil eden polisleri hedef aldığı düşünülecek olursa, bu karar, hem toplumlararası çatışmaların şiddetleneceği ve yaygınlaşacağı hem de Kıbrıs Türklerinin artık kendilerini savunacakları anlamına geliyordu."

Metin 4: Kıbrıs Türktür Partisi (s.123)

10. sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabının 123. Sayfasından yer alan bu söylem Kıbrıs'ta var olan iki toplumdan birinin Türk olduğunu dile getirmektedir. Bunun en önemli kanıtlarından biri metin 4'deki paragrafta tam 6 defa Türk kelimesi geçmektedir. Ayrıca Dr. Fazıl Küçük liderliğinde kurulan siyasi partinin ismi oldukça dikkat çekicidir. "Kıbrıs Türktür Partisi" adıyla kurulan bu partinin isminden de anlaşılacağı üzere Kıbrıs adasının Türklüğü vurgusu yapılmaktadır. Metin 4'de ırk anlatısına dayalı kimlik inşası açıkça görülmektedir.

"Spor alanında futbol karşılaşmaları ön plana çıkmıştır. 1955 yılından başlayarak spor etkinlikleri Rumlardan ayrı olarak sürdürülürken Türkiye ile yoğun temaslar olmuştur. 1959 yılında Fenerbahçe, 1960 yılında Galatasaray takımları Kıbrıs'a gelip futbol maçları oynamıştır. 21 Aralık 1963'ten sonra kendi bölgesine kapanan Kıbrıs Türkleri, farklı spor dallarında bölgesel maçlar oynamak zorunda kalmıştır. Doğan Türk Birliği'nin kalecisi Osman Uçaner'in Galatasaray'a transfer olması ise, 1964 yılının dikkat çeken bir olayıydı. Kıbrıs Türk Futbol Federasyonu, 1968-1969 sezonunda futbol liglerini yeniden başlatırken şampiyonluğa ulaşan takım Mağusa Türk Gücü olmuştur."

Metin 5: Kıbrıs Türklerinde Spor (s.186)

Metin 5 incelendiğinde ise Kıbrıs Türkleri Rumlardan ayrı olarak kendi aralarında spor müsabakaları yapıldığını dile getirmiştir. Spor müsabakalarında Türkiye ile ilişkiler de dikkat çekmektedir. Fakat metin 5'in dikkat çeken bir diğer nokta ise kurumların ve takımların adlarıdır. Kıbrıs Türkleri kurdukları kurumlarda ya da takımlarda Türk kelimesini geçirmesi bir ırk vurgulanması anlamına gelmektedir. "Doğan Türk Birliği", "Kıbrıs Türk Futbol Federasyonu" ve "Mağusa Türk Gücü" gibi isimlerde Türklük vurgusunun var olması ırk anlatısının bir tezahürü olarak görülebilir. Ders kitabı bu ve benzeri söylemlere yer vererek ırk anlatısı çerçevesinde kimlik inşa edilmesinin bir örneğini göstermektedir.

Tarihi Vatan Anlatısı

Biz anlatısı altında tarihi vatan alt kategorisi bulunmaktadır. Tarihi vatan alt kategorisi içerisinde dört adet veri saptanmıştır. Bu veriler incelendiğinde Kıbrıs adasının tarihten bu yana Türk toprağı olduğu vurgulanmaktadır

.

"1 Ağustos tarihi üç önemli olayın yıldönümü ve Toplumsal Direniş Bayramı olarak kutlanır.

1 Ağustos 1571- Kıbrıs'ın Fethi

1 Ağustos 1958 – TMT'nin Kuruluşu

1 Ağustos 1976 – Güvenlik Kuvvetleri Komutanlığı'nın Kuruluşu"

Metin 6: Önemli Tarihler (s.126)

Metin 6 incelendiğinde Kıbrıs Türk tarihi için 3 önemli olayın olduğu ve bu önemli olayların 1 Ağustos gününde olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca ders kitabı, her 1 Ağustos gününün Toplumsal Direniş Bayramı olarak kutlandığını da dile getirmiştir. Kıbrıs adasındaki Türk geçmişi anlatılırken bu üç önemli olaya vurgular yapılmaktadır. 1 Ağustos 1571 tarihinde Kıbrıs'ın Osmanlılar tarafından ya da başka bir deyişle Türkler tarafından alınmasıyla birlikte

Kıbrıs adasında Türk varlığından bahsetmeye başlanmaktadır. Metin 6, yaklaşık 500 yıldır Kıbrıs adasında meskûn bulunan Türkler için tarihi vatan anlatısını ortaya çıkarmaktadır.

"Kıbrıs Türk'ü 1878'den bu yana ENOSİS'e karşı mücadelesini sürdürürken, bu duygularla, bu inançla hareket etmiştir. Bugün Kıbrıs cephesinde Türkiye'nin milli bir davası, kahramanca müdafaa edilmektedir. Yunanlıların ve Kıbrıs Rumlarının ENOSİS'i tahakkuk ettirmek için girişmiş oldukları mücadeleyi iyi değerlendirmek, Türklük dünyası için şarttır."

Metin 7: Rauf Raif Denktaş'ın Söylemi (s.157)

Rauf Raif Denktaş metin 7'de Kıbrıs Türklerinin mücadelelerini anlatmaktadır. Bu mücadele sırasında Kıbrıs Türklerinin 1878 tarihinden beri yani Kıbrıs adasının İngilizlere devrinden itibaren mücadele ettiğini söylemektedir. 1878 yılından beri mücadele edilen bir vatan anlatısı olduğu görülmektedir. Ayrıca Yunan ve Kıbrıs Rumlarının ortaklaşa bir çalışma ile Enosis'i gerçekleştirme çabaları olduğu da vurgulanmaktadır. Bu metinde hem 1878 tarihinden beri mücadele edilmesinden dolayı hem de Yunan ve Kıbrıs Rumlarının isteklerinin vurgulanmasından dolayı kimlik inşası söz konusudur.

"... 21 Aralık kavgası mahalle kavgası değildi. Ölüm kalım savaşı idi. Ya bu topraklardan ebediyen silinecek, yahut dünya döndükçe bu topraklarda eski sahipleri başı dik insanlar olarak dolaşacaktı. Türk bunu bilerek silâha karşı pazusunu ve imanını kullanarak gerilemeden yoluna devam etti..." (Halkın Sesi gazetesi, 17 Ocak 1984, Dr. Fazıl Küçük'ün 21 Aralık 1982 tarihli makalesinden bir bölüm)"

Metin 8: Fazıl Küçük'ün Söylemi (s.163)

Kıbrıs Türk tarihinin önemli figürlerinden biri olan Dr. Fazıl Küçük'ün söylemleri metin 8'de görünmektedir. Fazıl Küçük'ün söylemlerine bakıldığında Kıbrıs Türkleri ile Kıbrıs Rumları arasında olan mücadeleyi ölüm kalım savaşı olarak nitelendirdiği görülmektedir devamında ise "Dünya döndükçe bu topraklarda eski sahipleri başı dik insanlar olarak dolaşacaktı." Demiştir. Burada önemli olan husus ise bu toprakların eski sahibi olarak Kıbrıs Türklerinden bahsetmesidir. Fazıl Küçük burada bu toprakların eski sahipleriyiz o yüzden bu mücadeleyi veriyoruz diyerek hem mücadelelerine hukuki bir zemin bulmakta hem de tarihi vatan anlatısı yoluyla kimlik inşası yapmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla da Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabı da bu söylemi ders kitabında vererek tarihi vatan anlatısı yoluyla kimlik inşası yapmaya çalışmıştır.

Milli Benlik Anlatısı

Milli benlik alt kategorisi biz anlatısı kategorisinin bir basamağıdır. Milli benlik alt kategorisi içerisinde dört adet veri saptanmıştır. Saptanan dört adet veriye bakıldığında Kıbrıs Türklerinin milli benliklerini ve milli kimliklerini koruma çabaları görünmektedir.

"Kıbrıs Türkleri, milli benliklerini korumak için ulusal bir kongre toplamaya karar vermişlerdir. Bu örgütlenmenin halka dayalı olması gerektiği ve halkın seçeceği temsilcileri yoluyla gerçekleştirilmesinin en doğru yol olduğu ortaya konulmuştur. Kıbrıs Müftüsü Hacı Hafiz Ziyaî Efendi, Söz gazetesi sahibi Mehmet Remzi Okan'ın girişimleri ve Kıbrıs'ın her tarafından gelen temsilcilerin katılımı ile 10 Aralık 1918'de Lefkoşa'da bir kongre toplanmıştır. Başkanlığını Müftü Ziyaî Efendi'nin yaptığı kongre, mücadele tarihimize ilk ulusal kongre olarak geçmiştir."

Metin 9: Ulusal Kongre Kararı (s.39)

Metin 9 incelendiğinde Kıbrıs Türklerinin kendi milli benliklerini korumak amacıyla bir kongre düzenleme kararı aldıkları görülmektedir. Kıbrıs Türklerinin 1918 senesinde milli benliklerinin tehlike altında olduğunu düşünerek böyle bir adımda bulunmuş olmaları Kıbrıs'ta kültürel bir özgürlük olmadığı anlamına gelebilir. Kendi kültürlerini dolayısıyla da kendi benliklerini kaybetme korkusuyla da kongre toplama yoluyla seslerini duyurmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca benliklerinin kaybedileceği korkusuyla toplanan bu kongre Kıbrıs Türklerinin mücadele tarihinin ilk ulusal kongresi olmasıyla önem kazanmaktadır. İncelenen paragrafın son cümlesinde geçen "tarihimize" kelimesi de dikkat çekmektedir. Cümleye dikkatli bakıldığında açıkça bizim tarihimiz dediği görülmektedir, burada yazarlar biz diyerek bir toplum bilinci ya da başka bir deyişle kimlik oluşturma çabası içerisinde olduğu anlaşılmaktadır.

"1920 yılında İngiliz Sömürge yönetimi tarafından çıkarılan bir eğitim yasası ile eğitim merkezileştirildi. Türk öğretmenlerin hükümet tarafından atanması kararı alındı. Bu dönemde merkezileştirilmeye rağmen eğitim Türkiye'deki eğitimden etkilenmişti. Bu dönemde öğretmenler ve müdürler Türkiye'den geliyordu. Kıbrıs'ta liseyi bitirenler ise üniversite eğitimi için Türkiye'ye gidiyorlardı. 1929-1930 ders yılında okullarda Latin esaslı alfabe ile eğitime başlanmıştı. 1931 yılının sert önlemleri eğitime de yansımış ve Türkiye'den müdür ve öğretmenlerin gelmesi, milli tarihlerin okutulması, kitapların gelmesi, bayrakların çekilmesi yasaklanmıştı. 1935 yılındaki eğitim yasası ile Eğitim sömürge yönetiminin denetimine geçmişti. Sömürge yönetiminin yasaklarına ve baskılarına rağmen okullarda cumhuriyet bayramları kutlanıyor, gençler Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda eğitim görüyor, kitapları olmasa da öğretmenler bu değerleri öğrencilere aktarıyorlardı. 1941 yılından sonra kısıtlamalar hafifletilmişti."

Metin 10: Kıbrıs Adasında Eğitim (s.89)

1878 tarihinden itibaren İngiliz idaresine bırakılan Kıbrıs adası süre içerisinde çeşitli

düzenlemeler yapmıştır(Varnava, 2020). Yapılan düzenlemeler arasında eğitimde yer almıştır. Metin 10, İngiliz idaresindeki Kıbrıs'ta eğitim alanında düzenlemeler yapıldığını anlatmaktadır. 1931 yılında Kıbrıs'ta bulunan İngiliz idaresi eğitimde yaptığı bir değişiklikle tepkilere yol açmıştır. 10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi bu olayı "milli tarihlerin okutulması, kitapların gelmesi, bayrakların çekilmesi yasaklanmıştı." şeklinde anlatmıştır. Bu anlatıma bakıldığında İngiliz idaresinde Kıbrıs'ta milli benliğin gelecek nesillere aktarılmasına engeller konulmuştur. Milli tarihlerin okutulmasını ve kültürel olarak bağlı oldukları yerlerden kitap getirilmesini engellemek bu amaçla yapılmış adımlar olarak görülmektedir. Fakat Kıbrıs Türk halkı her türlü engellemeye rağmen milli bayramlarını kutlamakta ve istedikleri gibi eğitim almanın yolunu bulmaktaydılar. Dolayısıyla İngiliz idaresi altında bulunan Kıbrıs'ta milli benliklerin aktarılmasına dair birtakım engellemeler getirilmeye çalışılsa da çok başarılı olunmadığı görülmektedir. Öte yandan ders kitabı bu paragrafta engellemelerin sadece Kıbrıs Türklerine etkilerinden bahsetmiş olması kimlik oluşturma çabasının bir ürünü olarak görülebilir.

"Kıbrıs Cumhuriyeti anayasası, devletin iki kurucu ortağı olan Türk ve Rum halklarına, Türk ve Yunan bayraklarını kendi kurumlarında ve milli günlerinde kullanma hakkı veriyordu."

Metin 11: Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası (s.141)

Kıbrıs Cumhuriyeti anayasasına göre Kıbrıs devletinin kurucu iki ana unsuru olan Rum ve Türklerin kendi bayraklarını kurumlarında ve milli günlerinde kullanma hakkının verildiği aktarılmaktadır. Bu hak çerçevesinde adada bulunan toplumlar kendi kurumlarında benliklerini kolaylıkla korumuş olmuş olabilirler fakat bayrakların kurumlar dışında sadece milli günlerde kullanım hakkının verilmesi her iki taraf içinde bir benlik kaybı tehlikesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca bayrakların sadece milli günlerde kullanma hakkının verilmesi ise her iki toplumun da milli günlerini kutlayabilme hakkının olduğunun göstergesi olarak görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaöğretim seviyesinde halihazırda eğitim öğretim içerisinde kullanılan 10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabında kimlik inşasının nasıl olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda 10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi ders kitabında kimlik inşası yapılmaya çalışıldığı saptanmıştır. Kimlik inşası yapılırken "Öteki Anlatısı ve Biz Anlatısı" adlı iki temel kategorinin kullanıldığı görülmektedir.

Ders kitabında en sık saptanan kategori öteki anlatısıdır. Tarih ders kitabında kullanılan öteki anlatısının temel sebebi bireylerde bulunan "biz" kavramının içini doldurmaktır (Şimşek, 2018). Öteki anlatısı ile anlam kazanan "biz" kavramı millet olma bilinci ile bağlantılıdır. İncelenen ders kitabında saptanan verilerin büyük çoğunluğunun öteki anlatısı kategorisine ait olduğu göz önüne alındığında 10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabında "biz" kavramına anlam kazandırma çabası olduğu görülmektedir. Türkiye'de tarih ders

kitaplarında yapılan bir çalışmada tarih ders kitaplarında öteki söylemine ihtiyaç duyulduğu defalarca vurgulanmıştır (Yıldırım, 2016). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim alanındaki iş birlikleri ve yakınlıkları da göz önüne alındığında benzer sonuçların ortaya çıkması olağandır. Ayrıca öteki anlatısı diğer ülke ders kitaplarında da görülmektedir (Ayanoğlu, 2020; Bezpalko, 2021; Erözden, 2020; Janmaat, 2007; Köstüklü, 2015; Muhasiloviç, 2020; Özcan, 2020; Tuncer, 2020).

Öteki anlatısı içerisinde Yunanların, İngilizlerin ve genelde de Kıbrıs Rumlarının vurgulandığı görülmektedir. Öteki anlatısı içerisinde en çok vurgu Kıbrıs Rumlarına yapılmıştır. Ders kitabında öteki anlatısının verilmesinin amacı Kıbrıs Türklerinin bir toplumsal kimlik oluşturma çabasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Toplumsal kimlik oluştururken öteki anlatısı oldukça sık başvurulan yöntemlerden biri olarak bilinmektedir. Ayrıca öteki anlatısı gerçekleştirirken çeşitli argümanlar kullanıldığı görülmektedir. Siyasi, hukuki ve toplumsal gibi konularda öteki anlatısının gerçekleştirildiği saptanmıştır. 10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabında saptanan öteki anlatılarının siyasi, hukuki ve toplumsal alanlarda olması dikkat çekicidir çünkü ilgili literatür incelendiğinde öteki anlatısının genelde siyasi konularda olduğu görülmektedir (Ayanoğlu, 2020; Erözden, 2020; Muhasiloviç, 2020; Özcan, 2020; Tuncer, 2020).

Ders kitabında saptanan bir diğer kategori ise biz anlatısıdır. Biz anlatısının temel sebebi ortak bir kimlik oluşturma çabasıdır(Pamuk & Pamuk, 2018; Yıldırım, 2014). Öte yandan biz anlatısı ulusal bir kimlik oluşturma çabası olarak da nitelendirilmektedir(Müller, 2011). Bu araştırmada incelenen ders kitabında ise benzer durumlar söz konusudur. 10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi ders kitabında biz anlatısı çatısı altında ulusal bir kimlik çabası olduğu görülmektedir. Biz anlatısı bulguları incelendiğinde ders kitabının bir "Türk Kimliği" oluşturma çabası olduğu açık bir şekilde görülmektedir.

Tarih ders kitaplarında en çok vurgulanan konular arasında biz ve öteki anlatısı olduğu bilinmektedir(Çeçen, 2017). Bu açıdan incelenen ders kitabına bakıldığında bu tanıma uygun olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada 10. Sınıf Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi adlı ders kitabında öteki ve biz anlatısı üzerinden kimlik inşası çalışması gerçekleştirildiği saptanmıştır. Bu bağlamda diğer ders kitapları incelemeleri ile de benzerlik göstermektedir(Çeçen, 2017; Köstüklü, 2015; Pamuk, 2014; Pamuk & Pamuk, 2018; Şimşek, 2018; Vural & Özuyanık, 2008; Wagner ve ark., 2018; Yıldırım, 2014, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2017; Zajda, 2022).

Kaynakça

Ayanoğlu, B. (2020). Yunanistan Güncel Tarih Ders Kitaplarinda Osmanli-Türk İmaji. İçinde M. Hacısalihoğlu (Ed.), *Balkan ve Karadeniz Ülkelerinde Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı-Türk İmajı* (381-484). BALKAR.

Balyemez, M. (2020). Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminde Tarih Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*, 1193-1217. https://doi.org/https://doi.org/10.17152/gefad.792895

Bezpalko, B. (2021). Enemy Image Creation In Textbooks Of History Of The Ussr During The 1930-S: On The Example Of "The Brief Course Of History Of The Ussr" Of A. Schestakov [Article]. *ОБРАЗ ВОРОГА В ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ СРСР 1930-х рр.: НА ПРИКЛАДІ «КОРОТКОГО КУРСУ ІСТОРІЇ СРСР» А. ШЕСТАКОВА.*, *2*(3), 5-11. https://doi.org/10.21847/1728-9343.2021.2(3).244789

Chisholm, L., & Fig, D. (2019). The Cold War in South African History Textbooks. *The cold war in the classroom: International perspectives on textbooks and memory practices*, 207-220.

Çandarlıoğlu, G. (2003). *Tarih Metodu*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

Çeçen, N. (2017). Biz ve Öteki Örnekleminde Türk ve İran Ders Kitaplarının Karşılaştırılması. *Journal of Human Sciences*, *14*.

Demircioğlu, İ. H. (2013). Tarih Ders Kiitabı Yazımında Yeni Yaklaşımlar. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, *38*, 119-133.

Eroğlu, H. (2022). Tarih Nedir? Ne Değildir? İçinde A. Şimşek (Ed.), *Tarih İçin Metodoloji*. Türk Tarih Kurumu.

Erözden, O. (2020). Hirvatistan Güncel Tarih Ders Kitaplarinda Osmanli-Türk İmaji. İçinde M. Hacısalihoğlu (Ed.), *Balkan ve Karadeniz Ülkelerinde Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı-Türk İmajı*, (163-182). BALKAR.

Goldstein, D. (2020). Two states. eight textbooks. two american stories. *The New York Times*, *12*.

Hali, S. (2014). Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2014*, 158-166.

Heyking, A. v. (2004). Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current Research. *Canadian Social Studies*, *39*. Erişim Tarihi 01.05.2023, Erişim Adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073974.pdf

Janmaat, J. G. (2007). The ethnic 'other' in Ukrainian history textbooks: the case of Russia and the Russians. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *37*(3), 307-324. https://doi.org/10.1080/03057920701330180

Jeong, D. J., & Chang, E. J. (2022). National History Textbooks in the Era of Global Citizenship Education: Coexistence of Global Objectives and Nationalist Narratives on the History of Ancient Korea. *Korea Journal*, *62*(2), 241-269.

Karabağ, G. (2020). Tarih Eğitimi ve Ders Kitabı Kullanımı. İçinde İ. H. Demircioğlu & İ. Turan (Ed.), *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Pegem Akademi.

Kibar, H. (2019). *Ortaöğretim Tarih Ders Kitapları Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Neresindedir?: Bir Saptama Çalışması* Marmara University]. İstanbul.

Koç, Y. (2022). Tarih Niçin Yazılır? İçinde A. Şimşek (Ed.), *Tarih İçin Metodoloji*. Türk Tarih Kurumu.

Köstüklü, N. (2015). Kıbrıs Rum Kesimi Tarih Ders Kitaplarında "Türk" ve "Türkiye" İmajı. *Türk Yurdu*, *104*.

MEB. (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı*. Ankara

MEB. (2008). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı*. Ankara

MEB. (2009). *Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. Ankara

MEB. (2011). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve 10. Sınıf Seçmeli Tarih Dersi Öğretim Programı*. Ankara

MEB. (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı*. Ankara

MEB. (2022). *Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı*. Ankara

MEKB. (2018). *Kıbrıs ve Kıbrıs Türk Tarihi Dersi Öğretim Programı (6.-8. Sınıflar)*. Lefkoşa

Muhasiloviç, J. (2020). Bosna-Hersek Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı-Türk İmajı. İçinde M. Hacısalihoğlu (Ed.), *Balkan ve Karadeniz Ülkelerinde Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı-Türk İmajı* (pp. 45-119). BALKAR.

Müller, G. (2011). Introduction. İçinde G. Müller (Ed.), *Designing History in East Asian Textbooks*. Routledge.

O'Leary, Z. (2004). *The Essential Guide to Doing Research*. Sage Publications.

Oral, M. (2014a). *Türk Ulusunun İnşası*. Yeni İnsan Yayınevi.
Oral, M. (2014b). *Türkiye'de Romantik Tarihçilik*. Yeni İnsan Yayınevi.
Özcan, G. (2020). Sırbistan ve Karadağ Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı-Türk İmajı. İçinde M. Hacısalihoğlu (Ed.), *Balkan ve Karadeniz Ülkelerinde Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı-Türk İmajı* (pp. 121-161). BALKAR.
Özkan, U. B. (2021). *Eğitim Bilimlerri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi*. Pegem Akademi.
Özsezer, M., & Özkul, A. E. (2019). Siyasi İktidarların Tarih Ders Kitaplarına Etkisi Bağlamında Kıbrıs Türk Toplumunda Yazılan Tarih Kitaplarının İncelenmesi (1974-2016). *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *45*, 143-165. https://doi.org/https://doi.org/10.21563/sutad.636167
Pamuk, A. (2014). Kimlik ve Tarih Öğretimi. İçinde M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* Yeni İnsan Yayınevi.
Pamuk, A. (2017). *Kimlik ve Tarih*. Yeni İnsan Yayınevi.
Pamuk, A. (2021). Tarih Ders Kitaplarında Coğrafi Mekânın Kullanımı. *IJETSAR (International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, *6*, 90-136. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.300
Pamuk, İ., & Pamuk, A. (2018). Almanya Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı. İçinde A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Türk İmajı*. Pegem Akademi.
Sözer, Y. (2020). Nitel Veri Toplama Teknikleri ve Nitel Veri Analizi Süreci. İçinde B. Oral & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
Şimşek, A. (2018). Ön Söz. İçinde A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Türk İmajı*. Pegem Akademi.
Tuncer, F. F. (2020). Kosova Güncel Tarih Ders Kitaplarinda Osmanli-Türk İmaji. İçinde M. Hacısalihoğlu (Ed.), *Balkan ve Karadeniz Ülkelerinde Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı-Türk İmajı* (pp. 183-226). BALKAR.
Varnava, A. (2020). *British Cyprus and The Long Great War 1914-1925*. Routledge.
Vural, Y., & Özuyanık, E. (2008). Redefining Identity in the Turkish-Cypriot School History Textbooks: A Step Towards a United Federal Cyprus. *South European Society and Politics*, *13*, 133-154.
Wagner, W., Kello, K., & Sakki, I. (2018). Politics, Identity, and Perspectives in History Textbooks. İçinde K. V. Nieuwenhuyse & J. P. Valentim (Ed.), *The Colonial Past in History Textbooks*. IAP.
Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.
Yıldırım, T. (2014). Tarih Ders Kitaplarında "Öteki" Kurgusu: 1930'lı Yıllar Üzerine Bir Değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, *3*, 62-89.
Yıldırım, T. (2016). *Tarih Ders Kitaplarında Kimlik Söylemi*. Yeni İnsan Yayınevi.
Yıldırım, T., & Şimşek, A. (2017). Erken Cumhuriyet Döneminde "Biz"in İnşası: Tarih Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*.
Zajda, J. (2022). The Discursive Construction of National Identity in Prescribed History Textbooks. İçinde J. Zajda, N. Davidovitch, & S. Majhanovich (Ed.), *Discourses of Globalisation, Multiculturalism and Cultural Identity* (87-103). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92608-3_5

Ahmed Hilmi Tarafından Kaleme Alınan Rüşdiye Mektepleri İçin "Resimli ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi" Adlı Ders Kitabının İncelenmesi

H. Yavuz YAŞAR

Öğretmen / Doktorant, Marmara Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-0213-6502

ÖZET

Bu çalışmada Ahmed Hilmi tarafından hazırlanıp kaleme alınan ve 1914'te yayınlanan "Resimli ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi" adlı tarih ders kitabının içeriği incelenmiştir. Ders kitabının üzerinde yazan "mekatib-i rüşdiyeye tedris edilmek üzere" ifadelerinden de anlaşıldığı gibi eser rüşdiye mekteplerindeki öğrencilerin okumaları için hazırlanmıştır. II. Meşrutiyet döneminde yazılan Resimli ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi adlı tarih ders kitabının tarih öğretim anlayışının nasıl olduğu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. İncelemede nitel araştırma ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan tarih ders kitabının bütünü incelendikten sonra veriler eser ve yazar, portreler, ötekiler, biz inşası, harita ve resimler, öğrenci notları, öğretim yöntem ve teknikleri başlıkları altında temalaştırılarak okuyucuya sunulmuştur. Tüm bu bulguların değerlendirilmesinde içerik analizine başvurulmuştur. Verilerin elde edilmesi sürecindeki ana kaynak araştırmacının kendi elinde bulunan inceleme konusu tarih ders kitabı olmuştur. II. Meşrutiyet dönemindeki tarih eğitiminin içeriği hakkında literatüre katkı sunmak ve yazıldığı dönemin ruhunu yansıtmasına rağmen daha önce üzerinde çalışılmamış bu ders kitabını incelemek araştırmanın amaçları arasında gösterilebilir. Ders kitabının genel anlamda değerlendirmesi en son bölümde yapılmıştır. Ders kitabında milli tarih yazımına dair genel bir arayış sezilmesine rağmen bunun nasıl yapılacağına dair metot ve bilgi eksikliğine sıklıkla rastlanmaktadır. Osmanlı kronikleri, gazvatnameleri ve sözlü tarih unsurlarının oluşturmuş olduğu klasik Osmanlı tarih anlayışı ve ondaki bilgiler kullanılarak milli bir tarih inşa edilmeye çalışılmıştır. Osmanlı öncesi dönemde yoğun olmakla beraber bilgi eksikliklerine sıklıkla rastlanmaktadır. Cumhuriyet'in erken yıllarında ortaya çıkacak ve Türk Tarih Kongrelerinde tartışılacak olan Osmanlı öncesi tarih ve milli tarih yazımı arayışlarının nedenlerini incelenen ders kitabı özelinde bulabilmek mümkündür.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

II. Meşrutiyet,
Milli Tarih İnşası,
Tarih Öğretimi

Review of the Textbook for Rüşdiye Schools Called "New Small Ottoman History with Illustrations and Maps" Written By Ahmed Hilmi

ABSTRACT

In this study, the content of the history textbook titled "New Little Ottoman History with Illustrations and Maps", prepared and written by Ahmed Hilmi and published in 1914, was examined. The textbook was prepared for rüşdiye schools. The problem of the research is understanding of history teaching in the history textbook titled New Small Ottoman History with Illustrations and Maps, written during the Second Constitutional Period. Qualitative research and document analysis were used in the examine. After examining the entire history textbook, datas was presented to the reader by thematizing it under the following headings; textbook and authors, portraits, others, construction of our society, maps and pictures, student notes, teaching methods and techniques.

Content analysis was used to evaluate findings. The data were obtained from the history textbook in the researcher's own library. One of the aims of the research is that the textbook reflecting the spirit of the Second Constitutional period has never been examined before. The general evaluation of the textbook is in last section. Although the textbook aims to build national history, there is a lack of information and methods. Therefore, traditional understandings of Ottoman chronicles, gazavatname and oral history elements were used to construct national history. There was a lot of misinformation in the pre-Ottoman period. It is possible to find reasons for perception of history that emerged with the Turkish History Congresses in early Republic period in the textbook.

Article Type

Research

Key Words

The Second Constitutional Period, National History Construction, History Teaching

Giriş

II. Meşrutiyet'in ilanından sonraki süreçte eğitim alanında bir takım düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Özellikle II. Abdülhamit döneminde durağan bir hale getirilen tarih eğitimi II. Meşrutiyet döneminde dünyadaki gelişmelere paralel olarak güçlenen milliyetçi perspektifin bir uzantısı olarak önem kazanmıştır. Ortak bir geçmiş, kültür, coğrafya ve mite bağlı bir topluluğun inşası için şekillenen tarih dersi ve araştırmaları bu dönemde derinlik kazanarak Cumhuriyet'in erken dönemlerine kadar uzanmıştır. Bu sürecin somut bir çıktısı olan ders kitaplarından *"Resimli ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi"* üzerine detaylı bir araştırma yapılmamış olması dikkate değerdir. Ders kitabı birkaç araştırmada kaynak olarak kullanılmasının dışında direkt II. Meşrutiyet dönemi tarih ders kitaplarıyla ilgili çalışmalarda dahi müstakil olarak ele alınmamıştır (Cabalar, 2019). Dolayısıyla ders kitabının muhtevası ve yazarın kimliği hakkında literatürde derin bir boşluk bulunmaktadır. İncelemede, milliyetçi bir toplum inşasında tarihin araç olarak kullanılma pratiğinin yoğunlaştığı II. Meşrutiyet dönemi anlayışının, üzerinde çalışılan ders kitabında da yoğun olarak hissedildiği görülmektedir (Altay, 2018; Yıldırım, 2014). Sadece mili tarih anlayışının inşası sürecinin değil aynı zamanda yazıldığı dönemin politik olaylarına bakışı da Meşrutiyet döneminin genel ahvalini yansıtmaktadır (Çatar, 2019). Yine şekil ve içerik bakımından da yazıldığı dönemin

ruhunu büyük ölçüde temsil ettiği ifade edilebilir (Gümüşer, 2017). Ayrıca Meşrutiyet süreci, erken Cumhuriyet döneminin tarih anlayışının kurgusal anlamda ilk temellerinin atıldığı bir zaman dilimi olması itibarıyla *"Resimli ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi"* bu geçiş sürecini yansıtan tarih ders kitaplarından birisi olarak gösterilebilir (Akdağ, 2005; Elban, 2015; Gök, 2005; İşçimen, 2007; Metin, 1998). Bu bağlamda bahsedilen tarih ders kitabının yazıldığı dönem içerisinde nasıl konumlandırılabileceği, anlamlandırılabileceği ve muhtevasının nelerden oluştuğunun anlaşılması amaçlanmıştır. İnceleme II. Meşrutiyet döneminde yazılan *"Resimli ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi"* adlı tarih ders kitabının tarih öğretim anlayışının nasıl olduğu sorusu üzerine tartışmayı derinleştirmeyi arzulamaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılarak yapılmıştır. Nitel araştırmayla ele alınan konuyu derinlemesine analiz edilebilmek ve detaylarıyla ortaya konulabilmek mümkündür (Balcı, 2011; Creswell, 2017; Merriam, 2018; Punch, 2005). Nitel araştırma sürecinde elde edilen veriler kategorikleştirilerek araştırmacı tarafından incelenip yorumlanır (Büyüköztürk, Ş., Çakmak. E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., 2012; Creswell, 2021; Glesne, 2014). İncelemede doküman araştırmasından yararlanılmıştır. Doküman analizi verilerin elde edilmesi sürecinde veri kaynaklarının hayatta olmadığı veya olayın yaşanıp sonlandığı vakalarda uygulanmaktadır. Doküman analizinde aydınlatılması arzulanan olgularla ilgili yazılı, görsel veya bu türden kayıtların analizi amaçlanmaktadır (Karasar, N., 2020; Yıldırım, A., Şimşek, H., 2013).

Veri Toplama Araçları

Doküman analizinde araştırma konusuna ilişkin veriler çoğunlukla yazılı, görsel ve benzeri kaynaklardan elde edildiği için datalar bunların kayıtlı olduğu alanlardan alınmaktadır. Dolayısıyla araştırmada elde edilen verilerin bütünü incelemeye konu olan tarih ders kitabından elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmada bulguların olabildiği ölçüde objektif olarak değerlendirilmiş olması beklenmektedir. Bunu sağlamak için verilerin incelenmesinde planlama, titizlik ve şeffaflık önemli kriterlerdendir. Böylece araştırmacı analiz sürecini ortaya koyarak tarafsızlık konusunda dikkatli davrandığını göstermektedir (Patton, 2014). Araştırma sürecinde elde edilen veriler tasnif edilerek temalaştırılmıştır. Ardından çıktılar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Dolayısıyla veriler içerik analizi ile değerlendirilerek kritik edilmiştir (Berg, B. L., Lune, H., 2019; Maxwell, J. A., 2018).

Bulgular

1. Eser ve Yazar

Ahmed Hilmi tarafından kaleme alınan *"Resimli ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi"* adlı tarih ders kitabı 1914 (1330) tarihinde neşredilmiştir. Kitabın girişinde *"son programa tevfikan*

bilumum mekatib-i rüşdiyeye tedris edilmek üzere tertib olunmuştur" denilerek rüştiye okulları için yazıldığı belirtilmiştir. Dersaadet'te (İstanbul) Kasbar Matbaası, Vezir Han, Numara 48'de basılmıştır. 144 sayfadan oluşan ders kitabında 39 adet resim ve harita bulunmaktadır. Kitaptaki konular Türklerin Anadolu'ya gelişlerinden başlayarak Trablusgarb Savaşıyla son bulmuştur. 169 alt başlıktan oluşmaktadır[37] (Alkan, 2014; Gümüşçü, 2012). Eseri yazan Ahmed Hilmi'nin kim olduğu net değildir. Ayrıca Ahmed Hilmi tarafından aynı tarihte yazılmış olan *"Resimli ve Haritalı Milli Küçük Osmanlı Tarihi"* isimli bir kitap daha bulunmaktadır[38] (Alkan, 2000; Küçükkeleş, 2021). Ancak bu eser kütüphanelerde yapılan katalog taramalarında bulunamamıştır. Çalışmamıza konu olan *"Resimli ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi"* adlı eser ise Erzurum Atatürk Üniversitesi kütüphanesinde (2 adet), Ankara Milli Kütüphanesinde, Edirne Selimiye Yazma Eser Kütüphanesinde ve İSAM envanterinde görülmektedir. İnceleme makale yazarının elinde bulunan orijinal kitap üzerinden yapılmıştır. Tüm bu kayıtlar arasında 1986'da Nezihe Baştuğ tarafından bağış yoluyla Ankara Milli Kütüphanesine verilen kitabın envanterinde eserin yazarının Ahmed Hilmi Kalaç olduğu kaydedilmiştir. Dolayısıyla bu kayıt eserin Ahmed Hilmi Kalaç'a ait olduğuna dair elimizdeki tek veridir.

Kalaç'a baktığımızda onun 1888'de Kayseri'de doğduğu ve 1904'te Kayseri İdadisinden mezun olduktan sonra İstanbul'a gelip Darülmuallimin'in fünun kısmını ve Mülkiye mekteplerini bitirdiği görülmektedir. Kalaç, İstanbul'da öğrenci olduğu günlerde II. Abdülhamit saltanatının son yıllarına, II. Meşrutiyet'in ilanına, 31 Mart Vakasına ve Sultan

[37] Ahmed Hilmi'nin 1914'te basılan Resimli ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi adlı tarih ders kitabını kaynak olarak kullanan çalışmalar şu şekildedir; Alkan, M. Ö. (2014). Militarist Turkish-Islamic Synthesis: Official Ideology, Official History and Nationalism in the Second Constitutional Period, Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, s. 147-172; Osman Gümüşçü (2012). Türkiye Tarih Atlası Çalışmaları. Belleten, 76, 261-322.

[38] Alkan, M. Ö. (2000). Modernization From Empire to Republic and Education in the Process of Nationalism, içinde Ottoman Past and Today's Turkey, (Ed. Karpat, K.), s. 47-132; Bu araştırmada Ahmed Hilmi'nin Resimli ve Haritalı Milli Küçük Osmanlı Tarihi'nden alıntı bulunmakla beraber eserin künyesinde 1912'de Artin Asadoryan ve Mahdumları Matbaasında basıldığı belirtilmektedir. Alkan, M. Ö. (2014). Militarist Turkish-Islamic Synthesis: Official Ideology, Official History and Nationalism in the Second Constitutional Period, Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, s. 147-172; Bu araştırmada ise araştırmada Ahmed Hilmi'nin Resimli ve Haritalı Milli Küçük Osmanlı Tarihi'nden alıntı bulunmakta ve eserin künyesinde 1914'te Kasbar Matbaasında basıldığı belirtilmektedir. Küçükkeleş, N. (2021). İttihat ve Terakki'nin Eğitim Politikası (1908-1918) Cemiyet'in Kendi İnsan Tipini Yaratma Politikası, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Ana Bilim Dalı, s. 110; Burada da Ahmed Hilmi'nin Resimli ve Haritalı Milli Küçük Osmanlı Tarihi'nden alıntı bulunmakta ve eserin künyesinde 1914'te Kasbar Matbaasında basıldığı belirtilmektedir. Dolayısıyla aynı yazarın diğer eserinin içeriği ve niteliği karmaşık bir hal almıştır. Konuyla ilgili Alkan ile iletişime geçilmiş ve kendisi emin olmamakla beraber eserin kütüphanesinde olabileceğini ancak kentsel dönüşüm sebebiyle evlerinin dönüşüme girdiğini ve kitaplarının depoda bulunduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla şehre dönüş yaptığında eseri kontrol edeceğini ifade etmiştir. Küçükkeleş ile de tez danışmanı olan Ayşe Kayapınar'a ulaşılarak iletişim kurulmuş ancak kendisi tezde kullandığı kaynakların flashıyla beraber kaybolduğunu ve imkanı olursa yardımcı olmaya çalışacağını belirtmiştir. Her iki isme de paylaştıkları bilgilerden ötürü teşekkür ederim.

Hamit'in tahttan indirilmesi olaylarına şahitlik etmiştir. İstanbul'daki günlerinde Kalaç, II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasında İttihat ve Terakki Cemiyetine üye olmuştur. 1910'da Kayseri'ye dönen Kalaç burada Mekteb-i İdadi'de tarih ve coğrafya öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Kayseri mutasarrıfı Muammer (Cankardeş) Bey onu Maiyet Memurluğuna çekerek yanına almıştır. Muammer Bey 1911'de Adana Valisi olunca Kalaç da onunla beraber Adana'ya gitmiştir. Bu süreçte Liverpool Üniversitesinden Profesör George Karisteng, İslahiye'deki Sakçagöz'de Hititlerle ilgili kazı yapmak için Türkiye'ye gelince tarihçi olması nedeniyle Kalaç bu kazıya refakat etmiştir. Anadolu'da pek çok idari görev alan Kalaç, 1913'te Muammer Bey'in Sivas valisi olmasıyla bu bölgeye gitmiş ve Sivas'a bağlı pek çok yerleşim yerini gezerek gözlemlerde bulunmuştur. 1914'te Suşehri'ne giderek izci teşkilatı kurma ve bir okul inşa etme çalışmalarına başlamıştır. Yapılan okulun kapı kemerinin üzerine bir kurt başı kabartması işlenmiştir. 1917'de önce Şarkikaraağaç ve sonra Karaman kaymakamı olmuştur. 1919'da tehcir meselesi nedeniyle tutuklanan Kalaç kısa sürede serbest bırakılmıştır. Aynı yıl Kayseri'ye dönmüştür. 1919'da Sivas Kongresine Kayseri delegesi olarak katılan Kalaç, Milli Mücadeleye de aktif destek vermiş ve Kayseri mebusu olarak İstanbul'da Mebusan Meclisine katılmıştır. Meclis işgale uğradıktan sonra ise Ankara'ya geçerek TBMM'de görevine devam etmiştir. 1946'da emekli oluncaya dek milletvekilliği görevini sürdüren Kalaç, 1966'da hayatını kaybetmiştir. Bugün, Ahmet Hilmi Kalaç'a ait bilinen iki eser vardır. Bunlardan birisi 1911'de yazdığı Kayseri'nin İktisadi Mevkii diğeri ise 1960'ta yazdığı Kendi Kitabım adlı eserleridir. Konuyla ilgili kapsamlı bir çalışma yapmış olan Kilci de bu iki eser dışında Kalaç'a ait başka bir eserden söz etmemiştir (Kilci, 2005). Dolayısıyla yukarıda da bahsedildiği üzere *"Resimli ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi"* adlı ders kitabının Kalaç'a ait olduğuna ilişkin tek bilgi Milli Kütüphanedeki envanter kaydıdır. Ancak Kalaç'ın öğretmen lisesi mezunu olması, bir dönem tarih dersi öğretmenliği görevini yürütmesi, tarihle ilgili bazı çalışmaların içerisinde bulunması ve eğitim konusunda bir takım faaliyetler yürütmüş olması nedeniyle böyle bir kitabı yazma ihtimali de yüksektir. Dolayısıyla eserin Ahmed Hilmi Kalaç'a ait olması kuvvetle muhtemeldir.

2. Portreler

Rüşdiye mektepleri için kaleme alınan Resimli ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi adlı ders kitabında Türklerin Orta Asya'dan Anadolu'ya gelişlerinden Trablusgarb Savaşına dek uzanan yaklaşık 1000 yıllık geçmişlerinde rol oynamış pek çok tarihi figüre yer verilmiştir[39].

[39] Kitapta adları geçen tarihsel figürlere bakıldığında Süleymanşah, Oğuz Han, Cengiz Han, Ertuğrul Gazi, Sultan Alaattin Keykubat, Osman Bey, İnegöl tekfuru Nikola, Mihal Gazi, Alaattin Paşa, Süleyman Paşa, Orhan Gazi, I. Murat, Miloş Obiliç, Çandarlı Kara Halil Efendi, Burgundiya dükünün oğlu Jean de Nevers, Doğan Bey, Abbasi Halifesi III. Mütevekkil, Timur, Yıldırım Bayezit, Mustafa Çelebi, İsa Çelebi, Musa Çelebi, Süleyman Çelebi, Mehmet Çelebi, Cüneyt Bey, İmparator Manuel, Şeyh Bedrettin, Torlak Kemal, Jan Hünyad, Çandarlı Halil Paşa, II. Murat, Ladislas, Kardinal Cesarini, İskender Bey, Fatih Sultan Mehmet, XI. Konstantinos Paleologos Dragas, Uzun Hasan, Gedik Ahmet Paşa, Bellini, Cem Sultan, Kemal Reis, II. Bayezit, Şehzade Ahmet, Şehzade Korkut, Yavuz Sultan Selim, Şah İsmail, Kansu Gavri, Tomanbay, Sinan Paşa, Barbaros Hayrettin Paşa, İbn-i Kemal, Abbasi Halifesi Mütevekkil Alellah, Canberdi Gazali, Jan Zapolya, Şarlken, Fransuva, Ferdinand, Pargalı İbrahim Paşa, Turgut Reis, Seydi Ali Reis, Murat Reis, Andrea Doria, Hadım Sinan Paşa, Yanoş, Hürrem Sultan, Şehzade Mustafa, Kanuni Sultan Süleyman, Sokollu Mehmet Paşa, II. Selim, Özdemiroğlu Osman Paşa, Lala Mustafa

Bu isimlerden bazıları öğrencilerin öğrenimi için derinlemesine sunulurken bazıları ise sadece adları anılarak geçilmiştir. Bu tarihsel figürler arasında ön plana çıkanlar altta kronolojik sırayla açıklanmıştır.

Oğuz Han, kitapta adı anılan ilk tarihsel figürdür. Türkler alt başlığında aktarılan Oğuz Han'ın Türkleri Orta Asya'da bir araya toplayıp devlet kurduğu anlatılmaktadır. Süleymanşah bahsinde ise onun *"Oğuz Han neslinden"* olduğu ve Oğuz'dan sonra *"Türklere reis"* olduğundan söz edilir. Onun, Tatarlar önünden Anadolu'ya gelip Ahlat'a yerleştiği ve Fırat'ta boğularak öldüğü anlatılır. Süleymanşah'ın *"Türk Mezarına"* defnedildiği yazar. Caber Kalesine işaret eden Türk Mezarı ibaresine eserin hemen başındaki harita üzerinde de rastlanmaktadır. Süleymanşah'ın oğlu olarak bahsedilen Ertuğrul Gazi'nin ise aşiretiyle Anadolu'da kaldığı, Erzurum taraflarına yerleşip Konya Ovasında denk geldiği bir savaşta güçsüz tarafa yardım ettiği aktarılır. Böylece Anadolu Selçuklu hükümdarı Alaattin Keykubat'ın yer aldığı güçsüz taraf, Moğolların oluşturduğu güçlü tarafı yenebilmiştir. Bunun üzerine Sultan Alaattin, Ertuğrul'a Söğüt ve Domaniç'i vererek Osmanlıların buraya yerleşmesinin önünü açmıştır. Tüm bu bölüm boyunca Osmanlıların kökenine ilişkin tarihsel bir anlatı kurgulanmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 1-6). *"Türkler ve Osmanlılar"* başlığında anlatılan tüm bu olaylar Osmanlıların tarihsel geçmişlerini Türklük çatısı altında müşterek bir zaman ve mekân paydası gözetilerek *"milli"* biçimde inşa edilmiştir. Bu bölümde olumsuz bir figür olarak Cengiz Han'a da yer ayrılarak onun hakkında *"muntazam kuvvetli orduları"* olan ve *"son derece zalim"*, *"geçtiği yerlerin ahalisini öldüren"*, *"her tarafı kanlar içinde bırakan"* yakıştırmaları yapılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 4).

Osman Bey bahsinde onun devletin kurucusu ve isim veren kişisi olduğundan söz edilerek *"cesur ve gayretli"*, *"devletimizin temelini kurmuş ve pek büyük bir nam bırakmıştır. Kendisi kanaat, adalet ve şecaatle şöhret bulmuştur"* değerlendirmeleri yapılmıştır. Mihal Gazi için ise *"vatanımıza pek çok hidmet eden"* bu zatın Müslüman olduğu aktarılır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 6-13). Orhan Gazi için ise *"cesur, fukaraperver, hayrat ve hasenat sever"* biri olduğu anlatılır. Orhan Gazi'nin kardeşi olarak anılan Alaattin Paşa ise ilginç bir biçimde çok daha parlak ve baskın bir karakter olarak anlatılmaktadır. Alaattin Paşa için *"Islahat ve Tanzimat-ı İbtidaiye"* başlığı altında

---

Paşa, Piyale Paşa, Kılıç Ali Paşa, III. Murat, Tahmasb, Bosna Valisi Hasan Paşa, Koca Sinan Paşa, Şeyhülislam Hoca Saadettin Efendi, III. Mehmet, Tiryaki Hasan Paşa, Abbas Han, Kuyucu Murat Paşa, I. Ahmet, I. Mustafa, Valide Sultan, II. Osman, Kösem Sultan, Hafız Mehmet Paşa, IV. Murat, Nefi, Sultan İbrahim, Kemankeş Kara Mustafa Paşa, IV. Mehmet, Köprülü Mehmet Paşa, Raimondo Montecuccoli, Köprülü Fazıl Ahmet Paşa, Merzifonlu Kara Mustafa Paşa, II. Süleyman, Köprülü Fazıl Mustafa Paşa, II. Ahmet, II. Mustafa, Amcazade Hüseyin Paşa, Petro, Demirbaş Şarl, III. Ahmet, Baltacı Mehmet Paşa, Katherina, Sadrazam Damat (Şehit) Ali Paşa, Sadrazam Damat İbrahim Paşa, Nadir Şah, Patrona Halil, Topal Osman Paşa, I. Mahmut, Hekimoğlu Ali Paşa, Silahdar Mehmet Paşa, III. Osman, III. Mustafa, Koca Ragıp Paşa, Kırım Hanı Kerim Giray, II. Katherina, Tepedelenli Ali Paşa, I. Abdülhamit, Koca Yusuf Paşa, III. Selim, Sovarof, General Horace Sebastiani, Napolyon Bonapart, Cezzar Ahmet Paşa, Pazvandoğlu Osman, Kabakçı Mustafa, IV. Mustafa, Şeyhülislam Topal Ataullah Mehmet Efendi, Köse Musa Paşa, Alemdar Mustafa Paşa, II. Mahmut, Kavalalı Mehmet Ali Paşa, Tepedelenli Ali Paşa, İbrahim Paşa, Mustafa Reşit Paşa, Abdülmecit, Âli Paşa, Abdülaziz, Mısırlı Fazıl Mustafa Paşa, Namık Kemal Bey, Ziya Paşa, Şinasi, Ali Suavi Efendi, Mithat Paşa, Hüseyin Avni Paşa, V. Murat, II. Abdülhamit adları görülmektedir.

"Alaattin Paşa dirayetli, mütefekkir, huluk bir zat idi. Osmanlı medeniyetinin esasını bu zat kurmuştu, diyebiliriz. Çünkü Alaattin Paşa, Osmanlıların terakkisi için son derecede çalışmıştır, mülkiye ve askeriyeye dair nizamlar, kanunlar yapmıştır" denilerek Orhan Gazi dönemindeki teşkilatlanma tamamen onun eseri olarak gösterilmiştir. Orhan Gazi'nin oğlu Süleyman Paşa hakkında ise *"genç ve gayretli"* olduğu ve Rumeli'ye geçtiği, ölümüne babasının çok üzüldüğü söylenmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 13-17).

I. Murat'ın *"iyi kalpli biri"* olduğundan Hüdavendigar olarak anıldığı, I. Kosova Savaşı'ndan önce Osmanlılar galip gelsin de ben şehit olayım şeklinde dua ettiği ve *"cesur ve vatanperver"* olduğu anlatılmaktadır. Miloş Obiliç'ten *"hain bir Sırplı"* olarak söz edilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 18-22). Yıldırım Bayezit ise *"gayretli ve mağrur"* ayrıca *"zevk ve sefasına devam etmekle beraber icabında vatanı için her türlü fedakarlığı ifa"* eden bir kimse olarak tasvir edilmektedir. Onun kazandığı Niğbolu Savaşı'nın İslam dünyasında büyük bir sevince neden olduğu ve Mısır'daki Abbasi halifesi *"Mütevekkil-i Salis"*in, ona *"Sultan-ı İklim-i Rum"* unvanı verdiği belirtilir. Timur ve Yıldırım arasındaki mücadelede ise Timur pek olumlu biçimde tasvir edilmemiştir. Timur'u hakkında *"Timurlenk, Cengiz Han gibi bir Tatar cihangiri idi. Birçok mezalim icra ederek Asya-ı vustayı kana boyadıktan sonra Osmanlı memleketine tecavüze başlamıştı"* denir. Fakat *"Sultan Bayezid, evvelce o kadar muzafferiyete nail olmuş olduğundan Timur'un hücumuna pek çok ehemmiyet vermedi"* denilerek Yıldırım'ın Timur karşısında üstün olduğu algısı aktarılmaktadır. Ankara Savaşı sonunda *"bunun neticesi olarak Ankara Muharebesinde Timurlenk galip geldi. Sultan Bayezid esir düştü. Yıldırım gibi Avrupa'yı titretmiş ve müddet-i ömründe hiç mağlubiyet yüzü görmemiş olan bir padişaha hasmı elinde esir olmak ve bahusus terakkisi için son derecede çalıştığı memleketinin Tatarların ayakları altında harabezare döndüğünü görmek pek ağır geldi. Ve bir az sonra kederinden vefat etti"* şeklinde anlatılmıştır. Timur ise *"biraz sonra Çin'e hücum için hazırlanmakta iken 85 yaşında vefat etti ve teşkil eylediği Tatar devleti de nasıl ki süratle büyüdüyse yine öylece batıp gitti"* denilerek Timur devletinin *"batıp gitmesi"* aktarılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 23-28).

Yıldırım'dan sonra ortaya çıkan *"Fasıla-ı Saltanat"* yani fetret devrinde Musa, İsa, Süleyman ve Mehmet Çelebi kardeşlerin mücadelesi anlatılmıştır. Düzeni sağlayan Mehmet Çelebi için *"akıllı, gayur"* ve ülkenin fetret devrinden çıkmasını sağladığından *"vatanı birçok tehlikelerden kurtardığı için kendisine müesses-i sani-i devlet"* denildiğini aktarmaktadır. Onun döneminde karışıklıklara ve "insanların birbirlerine müsavi olduklarını neşre çalışan" Şeyh *Bedrettin"*in isyanından bahsedilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 28-32). II. Murat hakkında kendi dönemindeki iç karışıklıklarla uğraştığından *"tanzim ve ıslah için çalıştı"*, *"merhametli, güzel huylu"* gibi tanımlamalar yapılmıştır. Varna Savaşı arifesinde tahta geri dönmesini ise bir vatanperverlik olarak tanımlayan kitap olayı *"Sultan Murad himmet ve vatanperverliği saikasıyla tekrar saltanatı kabul etti"* şeklinde yorumlamıştır. Kitap, Edirne-Segedin Antlaşmasını bozan Jan Hünyad'ın Osmanlılara karşı kazandığı askeri başarılardan söz ettikten sonra *"Varna Muharebesindeki hezimete canı sıkılan Jan Hünyad rahat durmadı"* ve *"bu muharebede Jan Hünyad fena halde perişan oldu ve kaçarak kurtuldu"* gibi yorumlarda bulunmuştur. Bu dönemde ortaya

çıkan Mustafa Çelebi hakkında ise *"padişahın kardeşi olup Ankara muharebesinde gaip olan şehzade Mustafa meydana çıktı"* ve öldüğü düşünüldüğünden ona *"Düzmece Mustafa"* denildiği söylenerek onun bir sahte şehzade olduğu iddiası reddedilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 32-38).

Fatih Sultan Mehmet dönemi anlatılırken *"fatih"* unvanının İstanbul'un fethine dek olan sürede kullanılmadığı görülmektedir. Padişah anlatılırken *"Sultan Mehmed, tahsili son derecede severdi. Altı lisan öğrenmişti. Edebiyat ve ulum-ı heyete meraklı idi. Hatta Venedikli ressam Bellini'yi taht-ı himayesine alarak iltifatına mazhar etmişti"* ve *"fevkalade akıllı, alim"* ifadeleri kullanılmıştır. Ayrıca pederinin *"vasiyeti"* üzerine İstanbul'u aldığı belirtilmiştir. İstanbul'u almak için *"o zamana kadar hiç görülmemiş gayet cesim toplar döktürdü"* yorumu yapılmış ve tüm bu özellikleri dolayısıyla padişah *"Osmanlıların en büyük padişahlarından olan Fatih'in ismini bütün dünya bilir"* şeklinde değerlendirilmiştir. Bizans'ın son hükümdarı XI. Konstantinos Paleologos Dragas (eserde İmparator Drakuza) hakkında ise ezberin dışında olumlu yorumlar yapılmış ve *"İstanbul'da değerli bir İmparator olan Drakuza bulunuyordu. Bizans'ın bir sürü sefil hükümdarlarına hatime olmak üzere sevk-i takdirle Konstantiniyye tahtına bu muktedir prens geçmişti"* denilmektedir. Buna karşı Osmanlıları hayli uğraştıran Arnavut İskender Bey için *"haşin ve kurnaz"* yorumu yapılmış onun padişahın has bendelerinden olup sarayda hançerle kâtibi tehdit edip kendisini Arnavutluk'ta görevlendiren bir ferman yazdırttığı anlatılmıştır. Çandarlı Halil Paşa'nın ise *"Rumlara hidmet etmek emelinde"* olduğunun anlaşıldığı ve ortadan kaldırıldığı belirtilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 43-48). II. Bayezit döneminde onun Cem ile mücadelesine değinilmiştir. Bayezit *için "kendisi hükümet işleriyle çok iştigal etmez, ibadetle vakit geçirirdi"*, *"dindar, halim"*, *"ihtiyar ve zayıf kalıblı"* gibi ifadelerin yanı sıra *"Mısırlılar"* olarak sözü edilen Memlüklere karşı zafer kazanamadığından Yeniçeri ve halk üzerindeki nüfuzunun azaldığı söylenmiştir. Kendisinin bu tabiatı devlet yönetiminin vezirlerin eline geçmesine neden olmuştur. Şehzadelerin bu sebeple *"hükümeti kurtarmak için"* mücadeleye başladıkları ifade edilerek Beyazıt'ın tahttan indirilmesi yazarın kaleminde meşru gösterilmiştir. Zira *"bu sebebden devletimizin şanı yavaş yavaş azalıyordu"*. Anadolu'da çıkan isyanlarla ilgili olarak *"Sultan Bayezid'in gevşekliği neticesi"* denilmiştir. Yavuz Sultan Selim'im kardeşleri Ahmet ve Korkut ile mücadelesinde *"Sultan Ahmet kardeşine silahla karşı koymuş, Sultan Korkud da sadık kalacağına söz verdiği halde sözünde durmamıştı"* ve *"saltanat selameti uğruna"* kardeşlerini *"feda eder"* ifadeleriyle tahtın hakkı Selim'e teslim edilmiştir. Ayrıca Bayezit tahtı Selim'e bırakmak zorunda kalmasını *"Sultan Selim padişah olduktan sonra babasına hürmet ve riayette kusur etmemiş ve hatta İstanbul'da oturmasını teklif"* etmişti. Fakat pederi *"bir kında iki kılınç olmaz"* sözleriyle bu teklifi reddederek Çorlu'da *"taat ve ibadet ile bakiye-i ömrünü geçirmek üzere giderken yolda vefat etti"* şeklinde izah ederek baba ve oğul arasındaki olayları yumuşatılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 49-54).

Yavuz Sultan Selim'in saltanatının anlatıldığı bölüm Bayezid döneminin eksikliklerinden Selim döneminin başarılarından bahsedilerek başlar; *"ilk zamanlarında devlet-i Osmaniye terakki ettiyse de sonraları hükümeti büsbütün vüzeranın eline bırakdığından devlet-i Osmaniye'nin eski şevketi zail olmaya başlamıştı. Fakat Sultan Selim padişah olunca Osmanlılar yine parlak muzafferiyetlere nail oldular"*. Fatih ile de kıyaslanan Yavuz için *"Sultan Selim efkar-ı cengaveranesiyle büyük pederi Sultan Fatih'in mesleğini ihtiyar etmişti"* ifadeleri kullanılmıştır.

Padişahın tabiatı hakkında *"şiddet siyasetiyle temyiz ettiği"* için ona Yavuz denildiği, sert ancak doğru sözü kabul eder ve *"hakimane-i nesayihe karşı şiddetini tadil ederdi"*, *"cesur, kahraman bununla beraber şair"*, *"İslamları bir idare altında toplamak"* arzusunda, *"padişahlarımızın en büyüklerinden biri"* yorumlarında bulunulmuştur. Ridaniye Savaşı'nda ölen Sinan Paşa için *"akıllı ve gayretli bir vezir idi"* ifadeleri bulunmaktadır. Yine İbn-i Kemal ile padişah arasında yaşanan olay aktarıldıktan sonra *"Sultan Selim ulemayı pek severdi"* denilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 55-62).

Kanuni Sultan Süleyman döneminde çok fazla tarihsel şahsiyetin adı geçmesine rağmen bunlar arasında detaylı aktarım yapılan çok az kimse vardır. Ömrü seferlerde geçen ve hayatının son safhalarını istirahatta geçirmekteyken Zigetvar Seferine çıkan ve burada hayatını kaybeden Kanuni için şu açıklamalar yapılmıştır; *"devr-i saltanatı devletimizin en parlak zamanıdır"*, *"hem memleketin terakkisine çalışmış hem de vatan-ı Osmaniyi tevsi eylemiştir"*, *"memleketin tanzimi, idarenin ıslahı, hukuk-ı ahalinin muhafazası için birtakım kanunlar, nizamlar da yapmıştır"*, *"kudret-i askeriyesini her tarafta tanıtmıştır"* denilmiştir. Ayrıca hazinede paranın çoğaldığı ama aynı zamanda israfın da artarak ülkede fenalık ve gerilemelerin ilk emarelerinin verildiği aktarılmıştır. Hürrem Sultan hakkında ise *"Sultan Süleyman artık ihtiyarlamıştı. Yavaş yavaş zevcesi Hürrem Sultan'ın sözüyle iş görmeye başladı. Bu kadın kendi öz oğlu Sultan Selim'i tahta çıkarmak için Sultan Süleyman'ın diğer şehzadesi olan Sultan Mustafa'yı bir iftira ile öldürdü"* ifadeleri kullanılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 64-72). Kanuni döneminde başlayan ve III. Murat dönemine dek anlatısı süren Sokollu Mehmet Paşa için ise saltanatlarını zevk ve eğlenceyle geçiren II. Selim ve II. Murat dönemlerinde *"memleketi pek güzel idare etmeye başladı"* denilerek padişahlardan oluşan boşluğu giderdiği anlatılmıştır. Sokollu *"bir mecnun tarafından katl edilmiştir"* ve böylece devlet yönetimindeki işler daha da karışmış *"hazine-i devlette ıslahat yapmak için para yoktu, ötede beride ihtilaller zuhur"* etmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 71-77).

Cengaverlik ve savaştan uzak zevk ve safa içinde yaşadığı aktarılan II. Selim'in, devlet işleriyle ilgilenmediği ancak bu açığı maharetli devlet adamlarının doldurduğu belirtilmiştir. II. Selim hakkında *"kendisi muharebeye gitmekten ziyade istirahat ve zevk ile ömrünü geçirmeyi severdi"*, *"kahramanlık devri Selim-i sanide nihayet bulmuştur denilebilir"*, *"bu padişahtan itibaren gelen bütün padişahların şahıslarının ahali ve asker üzerinde tesiratı zail olmaya başladı. Bunlar baba ve dedeleri gibi ordu önünde muharebe meydanlarında bulunmayı terk ederek saraylarında yaşamayı adet etmişlerdir"*, *"devletimizin ilk zamanlarda o derece suratle vasıl-ı kudret olmasında padişahların şahıslarının büyük bir tesiri olduğunu kimse inkâr edemez. Bununla beraber Osmanlı fütuhatının henüz kapısı kapanmamıştı. O tarihten sonra gelen birkaç hamiyetli vezir Osmanlılık şanını muhafaza için pek ziyade çalışmışlardır. Mamafih Sultan Selim-i saninin bidayet-i saltanatı Devlet-i Osmaniye'nin devr-i inhitatının da bidayeti olduğunu kabul etmek icap eder"*, *"inhitat devrinin en mühim sebepleri sarayın entrikaları ve yeniçerilerin bitmez tükenmez olan isyanları idi. Sarhoşluk ve hasislik gibi evsafı tarih sahifelerine geçmiş olan Selim-i sani vazettiği sefahat kaideleri ile Hanedan-ı Osmani içinde gelen iktidarsız prenslerin rehberi olmuştur. Fakat zamanında Sokullu Mehmet Paşa, Özdemiroğlu Osman Paşa gibi hamiyetli zatlar pek büyük hadematta bulunarak devletimizi bazı mehalikten kurtarmışlardır"* denilmiştir. Dolayısıyla Özdemiroğlu Osman Paşa ve Sokollu Mehmet Paşa devleti ayakta tutmayı başarabilmiş kimseler olarak aktarılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 73-76). Benzer bir değerlendirme III. Murat saltanatı için de yapılmıştır; *"eyyam-ı*

saltanatını sarayında istirahat ve sefahatle geçirmişti fakat Mehmed Paşa'nın dirayetiyle devletimiz şanını bir dereceye kadar muhafaza edebildi" ve *"bu padişahın zayıf kalbi ve kadınlara ibtilası, yeniçerilerin hoşnutsuzluğunu mucib oldu. Kendisi birçok kadın aldığından yüzü mütecaviz çocuk bırakmıştır"* yorumu yapılmıştır. Ayrıca Sinan Paşa'nın Avusturya ile *"şöhret kazanmak içün"* savaştığı söylenmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 76-78). *"Saraylarında yaşamayı adet edinen"* bu padişahlardan sonra sefere çıkan III. Mehmet hakkında *"çoktan beri padişahlar muharebeye gitmemekte oldukları içün bunu gören ahali sevinmişti. Herkese yeniden bir şevk ve cesaret geldi"* değerlendirmesi yapılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 79-80).

I. Ahmet ile ilgili *"iyi huylu, gayet dindar"* yorumu yapılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 84-85). I. Mustafa için ise *"mecnun gibi idi. Haremden hiç çıkmazdı"*, *"bu seferki saltanatı da yanındakilerin entrikalarına alet olmaktan ibaret kalmıştır. Tarihte en acınacak devir bu sultan Mustafa'nın zaman-ı saltanatıdır"* denilmiş ve tahtı Valide Sultan'ın idare ettiği söylenmiştir. *"Balıklara altun saçan böyle meczub bir padişahın şeran hilafeti caiz olmadığı her nasılda hatra getirilerek"* nihayet padişah tahttan indirilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 85-87). I. Mustafa'nın ilk ve ikinci saltanatında hükümdarın akli dengesinin yerinde olmaması nedeniyle *"Valide Sultan ile adamları bundan bilistifade umur-ı hükümete parmaklarını sokmaya, böylece işleri büsbütün karıştırmaya başlamışlardı"* denilerek dönemin Valide Sultan'ın da etkili olduğu müşterek bir iktidarın yönetimine sahne olduğu belirtilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 85-87). *"Akıllı fakat aklını hüsn-i istimal edemeyecek kadar genç idi"* denilen II. Osman ile ilgili ayrıca *"bu genç sultan şedit bir siyaset takibine başladı. Lehistan ile muharebe etti. Muharebede mağlub oldu. Çünkü asker, itaatsizlik ediyordu"* denilerek onun daha sonra *"alçakça idam"* edildiği aktarılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 86-87). Çocuk yaşta tahta çıkan IV. Murat'ın ilk yıllarında tahtı annesi Kösem Sultan'ın idare ettiği belirtilerek *"Validesi Kösem Sultanın maharetiyle işler biraz yoluna kondu"* denilmiştir. IV. Murat hakkındaysa *"maharet ve iktidarında pek çok şeyler beklenilen Sultan Murad-ı rabi işrete fazlaca mübtela olduğundan ispirtonun tesiriyle yatağa düşmüş"*, *"Sultan Murad, kuvvet-i hükümeti kemal-i maharetle iade etti ise de hunzirliği ve sarhoşluğu badi itiraz olmuştur"* yorumları yapılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 88-90).

Sultan İbrahim bahsinde ise *"bunun saltanatı da Osmanlı devletinin inhitatını tesri eylemiştir"*, *"düşmanlarımız padişahı iktidarsızlığından"* faydalandı ve *"Sultan İbrahim, zaten işlere bakamazdı. Haremde kadınların arasında otururdu. Rivayete nazaran duvarlara kürk giydirir, sakalının tellerine inci dizdirirdi. Artık milletin ahlakı bozulmuştu. Saray halkının ihtişamatı, padişahın safahatı, tahammülün fevkine çıkmıştı"* ifadeleri kullanılmıştır. İbrahim döneminde sadrazamlık yapan Kemankeş Kara Mustafa Paşa'nın bu kötü gidişat karşısında yönetimi maharetle sürdürdüğü belirtilerek *"devletin esbab-ı zevalini keşf ile iktiza eden icraatı nazar-ı mütaalaya almıştır"* yorumunda bulunulmuştur (Ahmed Hilmi, 1330, s. 91-92). IV. Mehmet ile ilgili ise *"nihayet ulema tarafından padişahlığa kabiliyetsizliğinden dolayı hal edildi"* denilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 97). Ancak onun dönemini parlatan kişi olarak söz edilen Köprülü Mehmet Paşa hakkında *"devlete parlak bir istikbal hazırladıktan sonra"* öldüğü aktarılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 94). Köprülü Fazıl Ahmet Paşa döneminde kaybedilen Saint Gotthard Muharebesi'nden sonra Osmanlılar lehine bir barış imzalanması olayıyla ilgili ise *"böyle mağlub iken galibane bir muahede akdine muvaffakiyet Köprülü'nün mahirane siyaseti neticesidir"* değerlendirmesi yapılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 96). *"İktidarsız"* bir padişah olarak nitelenen II. Süleyman için Köprülü

Mustafa Fazıl Paşa gibi *"iktidarlı bir veziri"* sadrazam yaparak karışıklıkları bir nebze düzelttiği söylenmiştir. Salankamen Savaşında şehit olan Mustafa Fazıl Paşa için *"Mustafa Paşa muharebede son derecede kahramanlık ibraz etmiştir. Fakat lüzumsuz cesareti, şehid olmasını mucib oldu"* ifadeleri kullanılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 98-99). II. Mustafa için ise *"Sultan Mustafa, memleketin ıslahı içün çalıştı, ecdadının mesleğini ihya etmek üzere bizzat iki defa muharebeye gitti"* yorumu yapılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 100).

Rus Çarı Petro'dan da bahseden kitap onun hakkında *"Rusya devleti bu esnada pek ziyade terakki etmişti. Petro birçok yerler almıştı. Kendisini herkese tanıtmıştı. O zamanlar devlet-i Osmaniye eski şevketini gaib etmiş olduğu cihetle mütemadiyen Ruslar bize taciz ediyorlardı"* denilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 109). Prut Savaşı dolayısıyla Baltacı Mehmet Paşa'ya da değinen ders kitabı onun *"ihanetle itham"* edildiğini belirtmiş ayrıca Petro'nun eşi *"Katrina"nın kurnazlığı sayesinde"* Mehmet Paşa'nın Petro'nun ordusunu imha etmediği aktarılmıştır. Burada dipnot düşülerek Katerina'nın kurnazlığının kendi mücevheratını Mehmet Paşa'ya vermiş olması şeklinde açıklanmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 103). Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'nın sadareti ise zevk ve eğlenceyle anılarak *"senelerce bir atalet ve sefahat devri açmıştır"*, *"bu esnada İstanbul'da zevk ve sefahatle vakit geçiriliyordu. İbrahim Paşa maarifin terakkisine çalışmış ise de memlekette israf ve sefahat pek ilerlemişti. Mesireler adam almıyordu, Osmanlıların eski gayretleri azalmıştı"* yorumları yapılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 104). III. Mustafa ile ilgili *"hamiyetperver, iyi huylu bir padişahtı"* dönemin sadrazamı Koca Ragıp Paşa için ise *"bu vezir hakikaten fazıl, hamiyetli ve dirayetli bir zat idi. Memlekette birçok ıslahat yapmaya muvaffak olmuştur"* denilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 108-110). I. Abdülhamit'in ise Rusların Özi'yi almasından hayli müteessir olduğu ve *"milletin perişan olmasına dayanamadı, kederinden vefat ettiği"* belirtilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 111-114). III. Selim için *"Sultan Selim, gayet zeki, bir padişah olduğundan"*, *"terakkiperver bir padişah olduğundan ıslahata başladı"*, *"Selim-i Salis cidden pek değerli bir padişah idi. Fakat yaptığı şeyler hüsn-ü telakki edilemedi. Ahalinin taassub ve cehaleti büsbütün bu ıslahat ve terakkiyata mâni oldu. Zamanında musiki terakki etmiştir"* gibi olumlu ifadeler kullanılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 114-120). IV. Mustafa'ya ise *"bu gayri muktedir bir padişah idi. Topal Şeyhülislam ile Köse Musa Paşa ve Kabakçı Mustafa'nın ellerinde bir oyuncak olmuştu"* yorumunda bulunulmuştur (Ahmed Hilmi, 1330, s. 119). III. Selim'i yeniden tahta çıkartmak isteyen Alemdar Mustafa ve ekibini *"erbab-ı hamiyet"* olarak yorumlayan yazar bu hamiyetli zatların *"hükümeti düzeltmek iktidarını Alemdar Mustafa Paşa'da"* gördüklerini ifade etmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 119). Daha sonra tahta çıkan II. Mahmut'un için *"padişahın en büyük düşüncesi Sultan Selim-i Salisin teceddüdatını ihya etmek idi"*, *"hüsn-i niyet sahibi ve guyur bir padişah idi"* ve *"devletin şu halinden son derecede müteessir oldu. Kederinden hastalanarak vefat etti"* denilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 121-129). Kavalalı Mehmet Ali Paşa'ya dair ise *"Avrupa'dan muallimler celb ederek Mısır'ın terakkisine son derecede çalışmıştır. Şu maksadı bilahire anlaşılmıştır"* ve *"Mısır'ın terakkisine çok çalıştı. Zihnen bazı projeler tertib etmişti"* ifadeleri kullanılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 123-128).

Sultan Abdülmecit döneminde bakıldığında padişah hakkında *"zeki, halim bir padişah idi"* ve *"memalik-i Osmaniye'de ıslahat icra etmek için çalıştı. Kendisi bir hükümdar-ı mutlak idi"* denilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 132-133). Sultan Abdülaziz döneminde açılan okullar, idari alandaki yenilikler, donanmanın güçlendirilmesi gibi yapılan pek çok yenilik yanı sıra aynı zamanda

lüzumsuz harcamalar, israf, borçlar için ödenen ağır faizler ve inşa edilen köşklerden de söz edilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 134-136). Tüm bu süreçte ortaya çıkan Genç Osmanlılardan ise şu şekilde bahsedilmiştir *"millet gittikçe eziliyordu. Memleketteki bütün bu fenalıkları görerek neticenin vahametini takdir eden bazı parlak fikirli gençler, şikâyet etmeye başladılar. Kitablar, gazeteler neşrederek bu fenalıklardan bahsettiler. Böylece milletin fikrini tenvir eylediler. İşte bu fikirleri neşre çalışan gençlere "Yeni Osmanlılar" namı verildi"*. Yeni Osmanlılar ise şu kimselerden oluşmaktaydı *"Mısırlı Fazıl Mustafa Paşa, Namık Kemal Bey, Ziya Paşa, Şinasi ve Ali Suavi Efendiler"* (Ahmed Hilmi, 1330, s. 135). V. Murat için ise *"gayet hassas bir padişah idi ve bu hallere son derecede canı sıkıldı. Tesirinden zihnini oynattı"* ifadeleri kullanılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 136-137).

Yazar, II. Abdülhamit dönemine ise uzun bir bölüm ayırmıştır. Şehzade Abdülhamit'in tahta çıkmadan Yeni Osmanlılara *"milletin rahatı için ne yapmak lazımsa yapacağı"* sözünü vererek hükümdar olduğu belirtilmiştir. 93 Harbinin ise *"askerlerimizin muntazam"* olmaması, *"Abdülhamid'in mezalimi"* ve padişahın saraydan emirler vererek *"kumandanlar arasına nifak"* sokması sebebiyle kaybedildiği aktarılmıştır. Ardından *"bu kadar yerleri gaib ettikten sonra hükümetimiz pek zayıf bir halde kaldı. Abdülhamid buna hiç ehemmiyet vermiyordu. O zalim istibdadında devam ediyordu. Abdülhamid kendi nefsinin ve saltanatının muhafazası için her fenalığı yapmakta idi. Düşmanlarımız Abdülhamid'in bu halinden istifadeye başlamışlardı. Milletin bu halleri anlamaması için Sultan Hamid matbuata sansür vazetmişti. Hiçbir tarafta siyasi bir mesele konuşulmazdı"* yorumunda bulunulmuştur. Bu sırada yaşanan 1897 Türk-Yunan Savaşının ise *"mekteb-i harbiyeden yetişen genç ve gayretli zabitlerimiz himmetleriyle"* kazanıldığı vurgusu yapılmıştır. Ayrıca *"milletin serbestçe hareket edememesi için birtakım hafiyeler tayin etti"*, *"nerede namussuz, alçak bir adam varsa hemen hafiye olurdu"*, *"İstanbul sokaklarında adım başında bu heriflere tesadüf edilirdi. Bütün bu fenalıklara kimse ses çıkaramazdı. Abdülhamid yeni fikirli adamların gece yarıları evlerini bastırır, kendilerini ya zindanlara atar yahut boğdururdu. Mekteblerde Malumat-ı Medeniye ve tarih gibi kitaplar okutturulmazdı. Birçok kitabları yaktırmıştı"* gibi iddialara da yer vermiştir. Sultan Hamit'in idaresine karşı oluşan muhalefetten ise şu şekilde söz edilir *"fenalık o dereceyi bulmuştu ki babalarını jurnal iden çocuklar bile görüldü. O zaman bu fenalıklara tahammül edemeyen bazı gençler Avrupa'ya kaçtılar. Bir kısmı da İstanbul'da ve taşrada milletin fikrini tenvir için uğraştılar. Bazı kitaplar neşrederek bu fenalıklardan bahsettiler. Bu kitaplar el altından gizli gizli okunurdu. Fakat şayet bunları alub satanlar ve okuyanlar duyulursa kendilerine pek fena muamele icra edilirdi. İşte milleti şu istibdattan kurtarmaya azmetmiş olan adamlar İttihad ve Terakki Cemiyeti namıyla bir cemiyet teşkil ettiler. Senelerce Avrupa'da çalıştılar. Abdülhamid, Avrupa'ya hafiyeler göndererek bunların ahvalini anladı. Kendilerine birçok paralar vaat ederek İstanbul'a gelmelerini teklif etti. Fakat bu hamiyetli adamlar böyle zulümkar bir padişahın paralarını kabul etmediler. Her sefalete katlanarak Abdülhamid'in mezalimine nihayet vermek için uğraştılar"* (Ahmed Hilmi, 1330, s. 137-141). 31 Mart Olayı ise şu satırlarla anlatılmaktadır *"muhalifler Abdülhamid'e açık mektuplar yazmak derecesinde küstahlıklara kalkıştılar"*, *"isad edilen bazı neferler ve bunların müşvikleri olan hainler (şeriat isteriz) diye Ayasofya meydanına toplandılar. Çünkü hainler zavallı askerleri şeriat elden gitti, İttihad ve Terakki Cemiyeti hepinizi dinsiz yapacak diye kandırmışlardı. O başta olanların maksatları İttihad ve Terakki'yi ortadan kaldırdıktan sonra kendi menfaatlerini temin etmekten ibaret idi. İşte bu maksadla o tertibat-ı hainaneye cüret etmişlerdi. Abdülhamid de el altından bunlara yardım ediyordu. O gün Ayasofya'da toplanan süngülü askerler bir takım bigünah genç zabitleri öldürdüler.*

Meclis-i Mebusan'ı kuşattılar. Nihayet Abdülhamid idareyi eline aldı. Bir gün zarfında meşrutiyete muhalif ne kadar fenalıklar vuku buldu. Artık gazetelerin lisanı bile değişmişti" (Ahmed Hilmi, 1330, s. 143).

3. Ötekiler

Ders kitabında yazarın merkezi anlatımının dışında kalan, faaliyetleri kitap akışının bütününe aykırı rol sergileyen bir biçimde aktarılan dahili ve harici olmak üzere iki kategoride tanımlanabilecek "öteki" imgesi bulunmaktadır. Ülke dışındaki ötekilere bakmak gerekirse bunların başında Bizans gelmektedir. Osmanlıların sürekli mücadele ettiği Bizans'tan sıklıkla *"İstanbul İmparatorluğu"* şeklinde bahsedilmiştir. Özellikle Orhan Gazi'nin İstanbul İmparatorluğu'nun iç işlerine sık sık müdahale ettiği aktarılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 15). Bizans'a dair pek olumsuz yorum olmamakla beraber sadece son imparator XI. Konstantinos hakkında *"Bizans'ın bir sürü sefil hükümdarlarının"* aksine *"değerli bir İmparator"* ve *"muktedir prens"* olarak söz edilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 40). Tabi Bizans'ın ortadan kalkması ve Osmanlıların topraklarını genişletmesiyle Rumlar artık dahili bir öteki imgesi olarak ders kitabının ileriki konularında belirecektir. Diğer bir harici unsur olarak Balkan uluslarından söz edilir. Osmanlıların Rumeli'ye geçmesiyle Hıristiyan hükümetlerinin korkmaya başladıkları ve Macar, Bulgar, Sırp, Ulah ve Papa'nın ittifak kurduğu ifade edilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 19). Yine bu korku *"işte Osmanlıların muvaffakiyet-i azimeleri Avrupalıların pek ziyade telaş ve heyecanlarına mucib oluyordu"* sözleriyle aktarılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 47). Osmanlıların Balkanlardaki mücadelelerinden bahsedilirken Balkan grupları çoğunlukla ehl-i salip yani Haçlılar çatısı altında Avrupalı güçlerle karma bir kuvvet olarak ele alınarak anlatılmıştır. Örneğin I. Kosova ve Niğbolu Savaşları, Sırp, Bosna, Fransız ve Alman gibi milletlerin kuvvetlerinden oluşan bir ehl-i salip ordusu olarak değerlendirilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 20 ve 25). Yine Avrupalı, Haçlı ve Balkan karma tanımlarının içerisinde ele alınan Macarların, Edirne-Segedin Antlaşmasını bozarak Varna Savaşına girişmeleri şu şekilde aktarılmıştır *"henüz mürekkebi kurumayan ve yeminlerle teyid edilen bir ahidname tanımadığı gibi muharebede bizzat at ile padişahın üzerine hücum etmek cüretinde bulunan Macar Kralı Ladislas'ın başı bir yeniçeri neferi tarafından kesilerek orada teşhir edilmişti"* ve Kardinal Cezarini (Cesarini) de *"telef olmuştur"* ifadeleri kullanılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 36).

İşlerin Osmanlılar aleyhine döndüğü süreçte ise Avrupalılar dini bir koalisyon olarak anılmaktan ziyade ulus devletler olarak ayrı ayrı aktarılmışlardır. Örneğin İngiltere, Fransa ve Hollanda'nın araya girmesiyle imzalanan Karlofça Antlaşmasında *"Karlofça Muahedesi mucibince devlet-i Osmaniye Avrupa heyet-i düveliyesi arasına idhal kılındı. Fakat artık Osmanlı kahramanlığın korkusu Avrupalıların kalbinden bir dereceye kadar silinmiş oldu"* denilmiştir. Böylece kendisinden korkulan Osmanlılar artık Avrupa üzerindeki haşmetini yitirmeye başlamıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 101). Bunun nedeni olarak *"çünkü artık Avrupalılar, yavaş yavaş terakki etmeye, talimli, muntazam asker beslemeye"* başlamaları gösterilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 78). Bundan sonraki bölümlerde Avrupa'ya bakış Osmanlı tarihinin ilk dönemlerinden çok farklı biçimde temayüz etmiştir. Osmanlıların Nizam-ı Cedit ordusunu kurup, Bahriye ve Topçu mekteplerini açmaları, tersaneyi ıslah etmeleri, Avrupa'dan muallimler getirerek idarede pek çok yenilik yapmaları anlatılmıştır. Avrupalıların ise buna hayret ettikleri söylenerek Fransız General Horace Sebastiani'nin III. Selim'e ıslahatlar konusunda yardımcı olduğu ve *"iki devlet arasında münasebat-ı hasene"* oluşmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu sırada Napolyon *"birden bire"* Mısır'a girmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 116). Bir rol model olarak ele alınan

Avrupalıların memnuniyet ve onayını arayan bu anlatılara Tanzimat Fermanı'nın ilanının anlatıldığı kısımda da denk gelmek mümkündür. *"Milleti bir tarik-i tecdide isal edecek olan bu hat Avrupalıların mucib-i memnuniyeti olmuştur"* denilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 131). Benzer biçimde Mebusan Meclisi'nin açılması ve matbuata hürriyet verilmesi anlatılırken Avrupalıların *"terakki"* etmesinin bir nedeninin de bu olduğu aktarılmaktadır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 137). Ancak Avrupalılara karşı şikayet içerikli pasajlar da bulunmaktadır. Örneğin *"10 Temmuz İnkılabı"* alt başlığında Avrupalıların ülkenin her işine karıştıklarından şikayet edilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 141). Ayrıca ders kitabının yazıldığı tarihe çok yakın olan Trablusgarb Savaşı için *"İtalyanlar Trablus kıtasında yeni yeni hezimetlere uğradılar"* denilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 144). Avrupa tarih yazıcılığı da eleştirilen bir diğer konu olup *"Avrupa tarihlerinde Sultan Mehmed hakkında bazı isnadat varsa da bunların tamamıyla mukarin-i hakikat olduğunu kabul edemeyiz. Onların şu garezkarane iftiralarının İstanbul gibi muhteşem bir şehrin zabtı münasebetiyle uydurulduğu da varid-i hatır olur"* ifadeleri kullanılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 39). Avrupa imgesinin dışında ele alınan Rusya ile ilgili olarak ise 93 Harbi öncesinde *"Rusya öteden beri terakkimizi çekemediği için bazı ağır şeyler teklif etti"* denilerek söylemsel olarak uzun bir dönem kullanım ömrünü sürdürecek olan "dış mihrak" imgesine kaynak oluşturulmaktadır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 138).

Diğer öteki kavramı ise Anadolu'daki beyliklerdir. Beylikler sürekli olarak sorun çıkaran ve karışıklık yaratan idareler olarak ele alınmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 23). Benzer bir bakış açısıyla *"öteden beri Osmanlıların terakkiyatını çekemeyen Karamanoğulları yine Anadolu'da karışıklık çıkarttılar"* ve *"Osmanlıların terakkiyatını çekemeyen Dulkadirliler bazı münasebetsizliklerde bulunmuşlardı"* denilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 38 ve 58). Osmanlıların Anadolu'daki beylikleri ortadan kaldırmaları şu şekilde meşrulaştırılmıştır *"eskiden bunlar isyan ettikçe üzerlerine bir ordu gönderilir, sonra mağlup oldukları zaman beyleri padişahların merhamet ve mürüvvetine iltica eder sonra afv olunur ve ekserya ellerinden alınan yerler iade edilirdi"* ve dolayısıyla *"Sultan Mehmed o zamana kadar vakit buldukça bir gaile çıkartmakta olan Karamanoğullarının vücudunu büsbütün kaldırmak istiyordu"* denilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 45). Hatta Anadolu Beyliklerinin Ankara Savaşında Timur safına geçmesi sonrası Yıldırım'ın savaşı kaybedip esir düşmelerine neden olmuşlardır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 27). Dulkadiroğullarının ortadan kaldırılıp bütün *"Anadolu kıtası Osmanlıların taht-ı idarelerine geçmiş"* olmasıyla bu mesele büsbütün hallolunmuştur (Ahmed Hilmi, 1330, s. 58). Benzer bir biçimde Akkoyunlu hükümeti için *"bazı münasebetsizlikler yaparak hükümet-i Osmaniye'nin işlerine karışmaya başladı"* ve yine Mısırlılar olarak bahsedilen Memlükler hakkında ise *"bazı gayr-i makul mutalebatta bulunur"* denilerek onların yaptıkları da Anadolu beyliklerinin durumuyla eş tutulmuştur (Ahmed Hilmi, 1330, s. 45 ve 59). Tatarlar da Cengiz Han ve Timur bahislerinde sözü edilen ötekilerdendir. Türkleri Horasan'dan sürüp Anadolu'ya iten Moğollar yani Tatarlar güçlü ancak son derece zalim bir biçimde tasvir edilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 4). Timur ordusunun Ankara Savaşından sonra Anadolu'ya girmesi ise *"terakkisi için son derecede çalıştığı memleketinin Tatarların ayakları altında harabezare döndüğünü"* şeklinde aktarılmıştır. Timur'un ölümünden sonra devletinin de yıkıldığı ve *"Tatar devleti"*nin hızla *"batıp gittiği"* anlatılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 27-28).

Ülke içerisindeki ötekilere bakıldığında Yeniçerilerle ilgili aktarımların çok yoğun olduğu görülmektedir. Yeniçerilerin başta *"vatanın muhafazası için"* kurulan padişah ve zabitlere itaat eden muntazam bir ordu olduğundan bahsedilerek devşirme sistemi anlatılmaktadır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 14). Sultan Selim'in başa geçmesinde *"ihtilal"* yapan *"bu gürültücü askerlerin*

cülus bahşişini" yeni padişah derhal ödemiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 53-55). Selim döneminde Yeniçerilerin Çaldıran öncesi yarattığı sıkıntılara da değinen yazar Kanuni'nin ise *"yeniçeriler bazı uygunsuz hallerde bulunuyorlardı. Bundan dolayıdır ki padişah kendisini muhafaza için Bostancı Ocağı tesis"* ettiğini belirtmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 66). Özellikle XVI. yy. sonlarından itibaren yeniçerilerle ilgili olumsuz ifadelerin yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin *"inhitat devrinin en mühim sebepleri sarayın entrikaları ve yeniçerilerin bitmez tükenmez olan isyanları idi"*, *"hazine-i devlette para kalmadı, ordunun intizamı bozuldu, İstanbul'da kıtlık zuhur etti. Yeniçeriler rast geldiklerine saldırmaya başlamışlardı. Avusturya'daki Osmanlı ordusu ise ale'l-ekser mağlup oluyordu"* ve *"rüşvet gibi suistimalat ve yeniçeri azgınlıkları her türlü intizamı mahvedecek bir raddede idi"* yorumları yapılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 75, 80 ve 82). II. Osman döneminde yeniçerilerle ilgili şikayetler had safhaya ulaşmıştır. Onun döneminde *"Lehistan ile muharebe etti. Muharebede mağlub oldu. Çünkü asker, itaatsizlik ediyordu"* denilerek yenilgilerin müsebbibi olarak yeniçeriler gösterilmiştir. Ayrıca hükümdarın yeniçeriler tarafından öldürülmesi olayı ise *"alçakça idam ettiler"* biçiminde değerlendirilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 86). Sultan İbrahim için *"yeniçeriler yine bir ihtilal çıkararak padişahı"* tahttan indirdiği anlatılmaktadır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 92) . Yine XVII. yy'ın ikinci yarısı için *"yeniçerilerin yaptıkları fenalıkların hesabı yoktur"*, *"pay-ı tahtta da yeniçeri karışıklığı devam ediyordu. Yeniçeriler, memleketi ıslah için çalışanlara hücum, sadrazamların konaklarını yağma ediyorlardı. Bir kısmı da ahalinin evlerine tecavüz eyleyorlardı"* yorumları yapılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 94 ve 98). XVIII. ve XIX. yy'da artan yenileşme çabalarıyla beraber yeniçerilerin ıslahat karşıtı olma durumları da ortaya çıkmıştır. Kitapta *"yeniçeriler, şeyhülislamın teşviki ile büyük bir isyan tertib ettiler. Nizam-ı Cedid elbiselerini kabul etmediler. Yeni şeylere "Frenk icadıdır!" diye itiraz ettiler. Kabakçı Mustafa namında bir adam bunlara riyaset ediyorlardı. Bunlar ahaliyi soymaya, Nizam-ı Cedid askerini kesmeye başladılar"* denilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 118). Tabi tüm bu olumsuz durumlar ve Ruslar karşısında *"ordumuz, intizamsızlığından, para bulunmamasından"* yenilmiş olması II. Mahmut'u yeniçerileri kaldırma düşüncesine sevk etmiştir; *"Mahmud-ı Sani birçok fenalıklara sebeb olan Yeniçerilerin ilgasını düşünüyordu"* (Ahmed Hilmi, 1330, s. 121-122). *"Vaka-yı Hayriye: Yeniçerilerin İlgası"* alt başlığındaysa yeniçerilerin ortaya çıkardığı sorunların maliyeti gözler önüne serilerek onun kaldırılmasının ne kadar isabetli bir karar olduğu öğrencilerle paylaşılır *"yeniçeri ocağının ilk zamanlarda ne suretle devletin işine yaradığını fakat bilahire nasıl bir fesad ocağı halini aldığını artık hiçbir işe yaramayacak bir hale geldiklerini gördük. Bunlar adeta devletin terakkiyatına sed çekiyorlardı. Mora isyanı bu askerle o kadar uğraşıldığı halde teskin olunamamıştı. Fakat İbrahim Paşa Nizam-ı Cedid askeriyle az bir zamanda Mora ihtilalini yatıştırmıştı"* denilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 125). Ancak *"yeniçerilerin ilgasından sonra henüz Asakir-i Mansure lüzumu derecesinde"* çoğalamadığından Rusların muharebede Osmanlılara kolaylıkla üstünlük sağladıkları belirtilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 127).

Osmanlı yönetiminde yaşayan ve idareyle mücadele içerisine giren halk gruplarına da yer ayrılmıştır. Rumlara, "Sultan Mehmet, İstanbul'u zabt ettikten sonra Rumlara son derecede müsaadekarane davrandı. Şehirdeki Hıristiyanlara hürriyet-i mezhebiye" verildiği belirtilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 43). Bu ifadelerle Yunanlıların kimliklerini korumasında Osmanlıların etkisi ve üstünlüğü ön plana çıkarılarak "Osmanlıların kılıcıyla taht-ı itaate alınan Yunanistan, yetiştirdiği üdeba ve şuaranın şöhretleriyle iktifa ederdi. Bunlar, yalnız lisan, din ve kavmiyetlerini muhafaza ederek asırlarca Osmanlılara tabi oldular. Osmanlılar bu asırda pek çok yerler fethetmeye muvaffak olmuştur. Mora'nın kısm-ı azimiyle, Epir, Sırbistan, Bosna, Eflak, Eğriboz vesaire gibi azim ülkelere yeniden sahip olan Osmanlılar

bu kıtaat-ı cesimeye kanaat etmeyerek daha ziyade tevsi memalik arzusunda idiler" (Ahmed Hilmi, 1330, s. 48). Dolayısıyla isyan eden Yunanlar tüm bu iyiliklere nankörlük eden şımarık kimseler olarak tanımlanmıştır; "kendileri [Moralılar] esasen şımarık olduklarından ara sıra isyan ederlerse de [Tepedelenli] Ali Paşa tarafından derhal tedib olunurlardı" (Ahmed Hilmi, 1330, s. 124). Ayrıca isyan eden bir grup olarak Vahhabiler, Trablusgarb'ın İtalyanlara karşı savunulmasına yardım eden Arap vatandaşlar ve Yavuz döneminde "padişahın kudret ve azimetini" işiterek Osmanlılara katılan tüm Kürt aşiretleri ismi geçen ancak olumlanan diğer gruplardır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 58, 117, 123, 139 ve 144).

Özellikle XIX. yy'dan itibaren devlet içerisinde çıkan diğer bir ikilem de ıslahatlar ve onlara karşı olanlardır. Bu ötekileştirme *"Islahat Aleyhdarları"* alt başlığıyla da doğrudan öğrencilere aktarılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 117). Islahat çabalarının karşısındaki en büyük engel olan yeniçeriler Nizam-ı Cedit'e karşı muhalif saflarda yer alıp *"yeni şeylere "Frenk icadıdır!" diye itiraz"* ediyorlardır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 118). Cehalet ve taassupla ilişkilendirilen bu durumun yeniçerilerle beraber halka da sirayet etmiş olduğu ve ıslahatların öneminin yeteri kadar takdir edilemediği ifade edilmektedir. Örneğin III. Selim için *"yaptığı şeyler hüsn-ü telakki edilemedi. Ahalinin taassub ve cehaleti büsbütün bu ıslahat ve terakkiyata mâni oldu"* denilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 120). Bu olaylar sonucunda yeniçerileri ilga etmeyi düşünen II. Mahmut, Sekban adlı ordu kurmuş ve bu ordunun yeniçerilerin aksine *"Avrupa usulünde talim"* gördüğü açıklanmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 121). Yazar, Sultan Abdülmecit dönemini aktardığı bölümde bu durumu açıktan ifade ederek padişahın döneminde halkın *"ıslahat taraftarı"* ve *"taassub-ı cehalet"* taraftarları olarak ikiye ayrıldığını belirtmiştir. İkinci grup *"her türlü teceddüdata mâni olmak isteyenlerdi"* olarak nitelenmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 133). II. Abdülhamit saltanatının hemen öncesinde ıslahat kavramı yazar tarafından ilk kez merkezin tasarrufundan alınarak *"Yeni Osmanlılar"* ve daha sonra benzer muhalif gruplara atfedilen bir özellik olmuştur. Dolayısıyla II. Abdülhamit döneminde bu sefer merkez ıslahat karşıtı olarak ötekileştirilerek ıslahat talep eden aydın zümre perspektifinden olayların seyri değerlendirilmiştir. Örneğin *"millet gittikçe eziliyordu. Memleketteki bütün bu fenalıkları görerek neticenin vahametini takdir eden bazı parlak fikirli gençler, şikâyet etmeye başladılar. Kitablar, gazeteler neşrederek bu fenalıklardan bahsettiler. Böylece milletin fikrini tenvir eylediler"* ve 1897'de *"mekteb-i harbiyeden yetişen genç ve gayretli zabitlerimiz himmetleriyle"* Osmanlıların kazandığı ifade edilen Türk-Yunan harbinde bir bütün halinde sunulan ıslahat ve terakki meşaleleri yazar tarafından merkeze muhalif grupların eline verilmiştir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 135 ve 140). Sultan Hamit'e karşı ıslahatı savunan İttihat ve Terakki Cemiyeti için *"o zaman bu fenalıklara tahammül edemeyen bazı gençler Avrupa'ya kaçtılar. Bir kısmı da İstanbul'da ve taşrada milletin fikrini tenvir içi uğraştılar. Bazı kitaplar neşrederek bu fenalıklardan bahsettiler. Bu kitaplar el altından gizli gizli okunurdu. Fakat şayet bunları alub satanlar ve okuyanlar duyulursa kendilerine pek fena muamele icra edilirdi. İşte milleti şu istibdattan kurtarmaya azmetmiş olan adamlar İttihad ve Terakki Cemiyeti namıyla bir cemiyet teşkil ettiler"* ifadeleri kullanılarak merkezin okumayı yazmayı engelleyen, cehaleti körükleyen, baskıcı ve fena olduğu buna karşın merkeze muhalefet edenlerin ıslahat ve terakkiden yana olduğu, aydın, fedakâr ve hürriyetperver kimselerden oluştuğu satır aralarında aktarılmıştır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 141). İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin çalışmaları sonucu Meşrutiyet'in tekrar ilanı *"millete hürriyet ve Kanuni Esasi verilmesini talep"* ettiler olarak yorumlanmış ve buna karşı yaşanan 31 Mart Vakası ise *"hainler rahat durmadılar muhalefet namıyla ortaya çıktılar"*, *"birtakım müfsidler neşrettikleri gazetelerde fesad yaptılar"* ve *"isad edilen bazı neferler ve bunların müşvikleri olan hainler (şeriat isteriz) diye Ayasofya meydanına*

toplandılar. Çünkü hainler zavallı askerleri şeriat elden gitti, İttihad ve Terakki Cemiyeti hepinizi dinsiz yapacak diye kandırmışlardı. O başta olanların maksatları İttihad ve Terakki'yi ortadan kaldırdıktan sonra kendi menfaatlerini temin etmekten ibaret idi. İşte bu maksadla o tertibat-ı hainaneye cüret etmişlerdi. Abdülhamid de el altından bunlara yardım ediyordu. O gün Ayasofya'da toplanan süngülü askerler bir takım bigünah genç zabitleri öldürdüler. Meclis-i Mebusan'ı kuşattılar" denilerek bu durum yazar kaleminden tarafları açık biçimde sunulmuştur (Ahmed Hilmi, 1330, s. 142-143).

4. Biz İnşası

Ders kitabında portre ve ötekilerde belirtilen biz algısı dışında cengaverlik, kahramanlık, cesaret ve şecaat gibi temaların baskın olarak bulunduğu bir anlatı yer almaktadır. Örneğin Türklerin Orta Asya'da başka kavimlerle de beraber yaşadığı ancak diğer topluluklara göre *"şecaat ve cesaret"* bakımından ayrıldıklarından söz edilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 3). Yine Yıldırım döneminde yaşanan Niğbolu Savaşı anlatılırken *"Osmanlıların metanet ve cesaretlerini bilmeyen mağrur şövalyelerin"* bu bilgisizliklerini yeniçeriler saldırınca *"cezalarını bulmaları"* şeklinde ödedikleri anlatılmaktadır (Ahmed Hilmi, 1330, s. 24). Bu cesaret ve kahramanlığın Osmanlıların yükselmesindeki en temel neden olduğu sıklıkla dile getirilmektedir. Bizans'ın Osmanlılar karşısında tutunamamasının ana sebebi olarak askerlerinin muntazam olmaması ve Osmanlılar kadar *"safiyet-ı ahlakiye"* ve *"haslet-i cengaverane"* sahibi olmamaları gösterilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 9). I. Kosova Savaşı'nda ise *"Osmanlılar sadece düşmanlardan az idiler. Fakat kuvve-i maneviyeleri mükemmel olduğu için düşmanın hücumlarına mukavemette hiç tereddüd göstermediler"* denilerek tüm olumsuzluklara rağmen yüksek maneviyat ve cesaretin savaşı Osmanlıların lehine çevirdiği söylenmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 21). İktidarın *"elmaslı taç ile"* sağlanamayacağı bu noktada *"ne altunun ne de mücevheratın ehemmiyeti"*nin olmadığı ve iktidarın ancak *"demir"* ile tesis edilebileceği *"itaat kılıncla temin edilir ve muhafazası kılıncla mümkün olur"* denilerek izah edilmiştir. *"Bu gibi fikirlerle meşhun olan ve hararet-i diniye ile harb eden Osmanlılar süratle birçok yerleri istila ediyorlardı. Yalnız bu fikirlerle muharebe eden bir millet hiç şüphesiz menafi-i şahsiyeleri için harbe giden düşmanlarını galebe itmekte güçlük çekmez"* denilerek Osmanlıların kişisel menfaatleri için savaşa gelen Avrupalıları dini bağlılıklarıyla mağlup ettikleri söylenmektedir. Osmanlılar *"büyüklerine itaat ve ittifak ve ittihada riayette devam ittikçe"* bu zaferleri kazanmayı ve *"devr-i istilalarını"* sürebileceklerdir denilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 48). Osmanlıların savaşları kazanması ve güçlü bir devlet olarak temayüz etmesindeki cesaret, cengaverlik, şecaat, dini rabıta, büyüklerine itaat ve bağlılık gibi kişisel ve manevi özellikleri öğrencilere doğrudan sorularak bu cevaplar alınmak istenmiştir. Kitapta öğrencilere yöneltilen bir soruda *"mülahaza: Osmanlılar, bu kadar azim-i muzafferiyete ne suretle nail oluyorlardı? Osmanlılara devr-i istilalarında rehber olan şeyler nelerdir?"* denilerek bu kavramlar öğretilmek istenmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 49).

"Devlet-i Osmaniye'nin devr-i inhitatının da bidayeti" olarak ifade edilen ve gerileme devrinin başlangıcı olarak tanımlanan II. Selim devri anlatılırken *"kahramanlık devri Selim'i sanide nihayet bulmuş"* olması bu durumun en önemli nedeni olarak ön plana çıkartılmıştır. Osmanlıların ilk zamanlarında süratle genişlemesi ve güçlenmesinde *"padişahların şahıslarının büyük bir tesiri olduğunu"* kimsenin inkâr edemeyeceğinden söz edilmiştir. Bu padişahların II. Selim ve ondan sonraki hükümdarlardan en önemli farklılıklarının savaş meydanlarında bulunmaları, cesaretleri, cengaverlikleri ve yaptıkları fütuhatlar olarak gösterilmiştir; *"bu padişahtan itibaren*

gelen bütün padişahların şahıslarının ahali ve asker üzerinde tesiratı zail olmaya başladı. Bunlar baba ve dedeleri gibi ordu önünde muharebe meydanlarında bulunmayı terk ederek saraylarında yaşamayı adet etmişlerdir" denilmektedir (Ahmed Hilmi, 1330, s. 76).

5. Harita ve Resimler

Ders kitabında toplam 39 adet harita ve resim bulunmaktadır. Bunlardan 33 tanesi resim 6 tanesi haritadır. Bu görseller kitabın anlatım özelliklerini güçlendirmektedir. Ancak kitaptaki resim ve haritalara yönelik hiçbir sorunun olmaması bunların ders içerisinde ne derece verimli değerlendirildiği konusunda şüpheler uyandırmaktadır. Eserin 1. ve 2. sayfasında bulunan resimler birebir aynı olup muhtemelen siyahi bir Darüssaade Ağası, bir yeniçeri, bir devlet görevlisi ve ortalarında oturan padişah temsil edilmektedir. 7. sayfada Osmanlıların ele geçirdikleri *"Karacahisar"*dan bir resim bulunmaktadır. Bir cami ve evlerden oluşan sade bir Karacahisar tasviri bulunmaktadır. 11. sayfada *"Sultan Osman Gazi"* başlığıyla devletin kurucusu gösterilmektedir. Bu gravür Joseph Marie Jouannin tarafından kaleme alınıp Jules Van Gaver tarafından gravürleri çizilen ve Türkçe'ye Osmanlı İmparatorluğu: Askerlik Sanatı, Örf ve Adetleri adıyla çevrilen Turquie adlı eserinde bulunan resmin aynısıdır. 12. sayfada ise *"Orhan Gazi"* başlığıyla Konstantin Kapıdağlı serisine ait görsel bulunmaktadır. 14. sayfada kolunun altında yayını tutan başında börkü ile bağdaş kurmuş "Yeniçeri neferi" başlıklı bir görsel, 15. sayfada ise *"sipahi"* başlığıyla bir eliyle atının eğerini diğer eliyle mızrağını tutan ve yaya olarak yürüyen asker görülmektedir. 20. sayfada *"Kosova Muharebesi"* başlığıyla savaş tasvir edilmiştir. Buradaki resim Max Fruchtermann (1852-1918) kartpostallarında yer alan ve üzerinde "Cennetmekan Hüdavendigar Gazi Hazretlerinin Kosova Meydan Muharebesi" notunun düşüldüğü 1895 tarihli resmin birebir aynısıdır. Aslında kartpostaldaki bu görselin de büyük bir ihtimalle ünlü ressam Stanislaw Chlebowski'nin (1835-1884) fırçasından çıkan ve 1865-1872 yıllarına tarihlenen Mohaç Meydan Muharebesi tablosundan alındığı düşünülmektedir. Bu tablonun bazı kaynaklarda hatalı olarak Hasan Rıza'ya atfedildiği de görülmektedir (Topallı, 2021; Yayla, 2023). Dolayısıyla Kosova Muharebesini anlatan görselde Mohaç Meydan Muharebesini anlatmak için betimlenen bir görsel kullanılmıştır. 35. sayfada *"Varna Muharebesi"* başlıklı bir görsel yer almaktadır. Burada kullanılan görsel de Stanislaw Chlebowski tarafından yapılan ve "İstihlas ve Muharebe-i Sırbistan ve Belgrad ve Zaman-ı Mahmud-ı Evvel Han Gazi Binemcetu" notuyla Sultan I. Mahmut devrinde Belgrad Kalesinin alınmasını tasvir eden bir yağlı boya tablosudur (Wojcik, 2019). Aynı ressamın Varna Meydan Muharebesiyle ilgili bir yağlı boya tablosu olmasına rağmen yazarın çok sonraki döneme ait bir savaşı tasvir eden bu görseli kullanması düşündürücüdür. Sayfa 41'de *"Rumili Hisarı"* başlıklı bir resim yer almaktadır. Bir arkada 42. sayfada birebir aynı resim bu sefer *"İstanbul Suru"* başlığıyla öğrenciye sunulmuştur. Tabi ki İstanbul surları olarak gösterilen yer aslında Rumeli Hisarı'dır. 50. sayfada *"Sultan Cem"* başlıklı ve Avrupai bir görünüme sahip görsel yer almaktadır. 56. sayfada *"Çaldıran Muharebesi"* adlı resim yer almaktadır. Ancak Çaldıran Savaşı olarak kullanılan bu görsel Hasan Rıza Bey tarafından resmedilen "Budin'in Alınması" adlı tabloya aittir (Yayla, 2023). 59. sayfada ise *"Sultan Selim'in Mısır'a Duhulü"* başlıklı görsel bulunmaktadır. Bu görsel gösterildiği gibi Hasan Rıza tarafından Ridaniye Savaşı'nı konu alınarak yapılan Yavuz Sultan Selim tablosundan alınmıştır. Ayrıca Kaymakam Halim Fikri tarafından 1915'te Hasan Rıza'nın tablosundan esinlenilerek çok benzer bir Yavuz Sultan Selim tablosu yaptığını da eklemek gerekmektedir (Yayla, 2023). 60. sayfada *"Mercibadık"* başlıklı Mercidabık Muharebesini anlatan bir görsel yer almaktadır. 61. sayfada *"Mısır*

Muharebesi" başlığıyla Ridaniye Muharebesinin anlatıldığı bir görsel bulunmaktadır. Bu görsel ise aslında Max Fruchtermann'ın Osmanlı savaşları serisinden üzerinde "Yavuz Sultan Selim'in Mısır Seferi, Mercidabık Cengi" ifadelerinin bulunduğu ve Mercidabık Muharebesini anlatan bir kartpostaldır. Ayrıca eski Türkçe "H" imzalı "Yavuz Sultan Selim Savaş Meydanında" adlı anonim tabloda bu tasvire büyük benzerlik göstermektedir. Hasan Rıza tarafından yapılan "I. Viyana Kuşatması" adlı tablonun da bu iki esere büyük benzerlik gösterdiği söylenebilir (Yayla, 2023). 65. sayfada *"Rodos Muharebesi"* başlıklı görsel yer almaktadır. Bu görsel ise Hasan Rıza tarafından yapılan ve "I. Viyana Kuşatması'nın" anlatıldığı bir yağlı boya tablosudur. Ayrıca Mustafa Cemil'in "Türklerin Viyana Kapısına İlk Hücumu" adlı tablosu da benzer özellikler taşımaktadır. 67. sayfada *"Viyana Muharebesi"* adlı I. Viyana Kuşatmasını anlatan bir görsel bulunmaktadır. Bu görsel "II. Viyana Kuşatması" adlı Chlebowski ekolünün izlerini taşıyan anonim bir yağlı boya tablodan iktibas edilmiştir (Yayla, 2023). 69. sayfada ise *"Barbaros Hayreddin Paşa"* başlığıyla onun bir portresi bulunmaktadır. 79. sayfada *"Eğri Muharebesi"* başlığıyla yer alan resim "Sultan Mehmed Han Hazretleri'nin Eğri Muharebesi. İş bu muharebe-i azimede Nemçe'lülerden doksan top ve otuzaltı bayrak zabt edilmiştir" notuyla yapılmış anonim bir yağlı boya tablosudur. Ayrıca Hasan Rıza tarafından yapılan "Eğri Zaferi" tablosu da benzerlik göstermektedir (Yayla, 2023). Dolayısıyla kullanılan görsel gerçekten Eğri Muharebesini temsilen yapılmıştır. 83. sayfada *"Sultan Ahmed-i Evvel"*, 89. sayfada *"Murad-ı Rabi"* başlığıyla Konstantin Kapıdağlı serisine ait portreler yer almaktadır. 90. sayfada yer alan *"Sultan Murad Han-ı Rabi Hazretlerinin Revan Seferi"* başlıklı görselin "Sultan IV. Murad'ın Bağdat Seferi" adlı anonim tabloyla aynı olduğu görülmektedir. 93. sayfada *"Viyana'nın Son Muhasarası"* başlıklı görsel ressam Jan Krzysztof Damel tarafından yapılan "1683 Viyana Muharebesi" adlı eserle büyük benzerlikler göstermektedir. 95. sayfada *"Köprülü Mehmed Paşa"* ve *"Fazıl Ahmed Paşa"*, 97. sayfada *"Kara Mustafa Paşa"* başlıklı resimler bulunmaktadır. 110. sayfada *"Üçüncü Sultan Mustafa"* başlığıyla yer alan resim ise aslında Konstantin Kapıdağlı serisinden bir önceki padişah III. Osman'a ait görseldir. 112. sayfada *"Tepedelenli Ali Paşa"* başlığıyla Fransız ressam Louis Dupré'in çizimi eklenmiştir. 115. sayfada *"Sultan Selim-i Salis"* başlığıyla Konstantin Kapıdağlı serisinden III. Selim görülmektedir. 121.sayfada *"Sultan Mahmud-ı Sani"* başlıklı resim görülmektedir. 124. sayfada *"Mora Asileriyle Muharebe"*, 130. sayfada *"Reşid Paşa"* ve 135. sayfada *"Namık Kemal"* başlıklı resimler yer almaktadır.

3. sayfada Türklerin Orta Asya'dan Anadolu'ya gerçekleştirdikleri göçün takip edilebileceği bir harita mevcuttur. Haritada Anadolu, Karadeniz, Akdeniz'in Doğusu, Basra Körfezi, Aral Gölü, Kızıl Deniz'in kuzeyi, Mısır, Arabistan, İran, Kafkasya ve bugünkü Türki Cumhuriyetlerinin bulunduğu alan yer almaktadır. Türkistan, Altın Orda Tatar Hükümeti, Abbasiler, İran, Selçuki Kirman, Tevaifü'l-müluk, Hindistan, Bizans, Eyyübi gibi isimler yer almaktadır. Ayrıca Suriye'nin kuzeyinde Türk Mezarı diye bir bölge tanımlanmıştır. Burası Süleymanşah'ın olduğu Caber Kalesidir. 10. sayfada ise *"devr-i tesis"* yani kuruluş dönemi başlığıyla Anadolu ve çevresinin gösterildiği harita yer almaktadır. Burada Ermenistan, İran, Azerbaycan, Lazistan, Kürdistan, Bayındıroğulları, Dulkadiriye, Ramazanzade, Karaman, Teke, Menteşe, Saruhan, Karesi, İsfendiyar, Ankara Cumhuriyeti, Selçukiler ifadeleri yer alır. 25. sayfada Anadolu ve Balkanların merkeze alındığı *"Yıldırım Bayezid Devri"* başlıklı harita görülmektedir. Haritada İlhanlı Devleti, Mısır Kölemenleri, Kuban, Kırım, Macaristan, Eflak, Rumili, Adalar Denizi, Girit, Kıbrıs, Rodos, Adriyatik Denizi, Bahr-i Siyah, Menteşe, Teke, Ramazanzade, Saruhan, İsfendiyar, Dulkadir, Germiyan, Karaman, Konstantiniye, Mora,

Arnavutluk, Tuna, Sırp Krallığı, Bosna Krallığı, Bulgar Krallığı, Trabzon Krallığı ve Venedik'in sahip olduğu yerler vardır. 29. sayfada *"fasıla-ı saltanat devrinde Rumili ve Anadolu taksimat-ı siyasiyesi"* başlıklı harita bulunmaktadır. Burada Yıldırım'ın oğulları olan İsa, Mehmet, Musa ve Süleyman Çelebi'lerin hakim oldukları alanlar gösterilmektedir. 113. sayfada *"Kaynarca Muharebesinden Evvel ve Sonra Avrupa-ı Osmani"* başlıklı Osmanlıların Balkan topraklarına odaklanan ve Anadolu'nun da büyük bir kısmını gösteren haritası görülmektedir. 126. sayfada *"1814 Tarihinde Avrupa'daki Memalik-i Osmaniye"* adlı haritada Osmanlıların Avrupa toprakları ve Batı Anadolu gösterilmektedir.

6. Öğrenci Notları

İncelenen kitabın üzerinde onu kullanan bir veya birkaç öğrenciye ait olduğu düşünülen bazı notlar ve işaretler bulunmaktadır. Hemen ilk sayfada bir çocuk elini bu sayfaya koyarak onu çizdiği görülebilmektedir. 13. sayfada *"İkinci Padişah Orhan Gazi"* başlığının yanında kitabı kullanan öğrenci tarafından düşülen *"dersimiz burasıdır"* notu bulunmaktadır. 14. sayfada bulunan *"Yeniçeri Ordusu"* başlığının yanına ise *"ızdırabat"* notu düşülmüştür. 17. sayfada öğrenci tarafından *"761-74=687"* işlemi yapılmıştır. 22. sayfada *"Mehmed Paşa"* ve Yıldırım Bayezit'in anlatıldığı başlığın yanına *"ilk katil Kabil ilk meyyit Habil"* notu düşülmüştür. Kitabın son sayfası olan 144. sayfada ise *"hitam"* ve *"son"* kelimeleri yazılmıştır. 144. sayfanın karşısında boş bir sayfa daha yer almaktadır. Buranın içeriye bakan yüzünde öğrenci tarafından ders programı yazılmıştır. *"Cumartesi"* günü altına da *"Cuma"* yazılmış şekilde *"Kuran-ı Kerim"* (2. kez yazılmış), *"tahrir"* (2. kez yazılmış), *"hesab-ı hendese"*, *"tarih"* (2. kez yazılmış), *"coğrafya"* (2. kez yazılmış), *"hesap"*, *"musahabat-ı ahlakiye"* yazılmıştır. *"Pazar"* gününün altında ise *"ulum-ı diniye"* (2. kez yazılmış), *"hesab"*, *"?"* yazılmıştır. *"Pazartesi"* gününü altına *"Kuran-ı Kerim"* (2. kez yazılmış), *"kıraat"* (2. kez yazılmış), *"tarih"* (2. kez yazılmış), *"ulum-ı diniye"*, *"el işleri"* yazmaktadır. *"Salı"* gününde ise *"Kuran-ı Kerim"*, *"coğrafya"*, *"hesab-ı hendese"* yazmaktadır. *"Çarşamba"* gününün altında *"Kur'an-ı Kerim"*, *"ulum-ı diniye"*, *"yazı"*, *"musahabat-ı ahlakiye"*, *"el işleri"* yazmaktadır. Çok silik bir halde okunabilen *"Perşembe"* gününde *"kıraat"*, *"ezber"* dersleri kayıtlıdır. Ders programının üzerine ise *"Eğirdir Kasabasının Seydim Mahallesinden biraderin* **?** *tarafından Eğirdir mahallesindedir"* notu düşülmüştür. Bunun hemen yanında ise *"Eğirdir Mekteb-i Celilesi Mekatib-i Aliyesi"* notu okunmaktadır. Ders kitabının en arkasında ise *"fiyatı 3 buçuk kuruştur"* ve silik bir şekilde *"bugün imtihan olduk yazar, Safer"* yazılmıştır. Kitabın sonrada yeniden yaptırıldığı belli olan karton kapağında işaretlemeler çok silinmiş olduğundan net olarak okunamamaktadır. Kapağın ön yüzünde 3'te 2'si yırtılmış halde muhtemelen bir gazete veya dergiden alınıp yapıştırılmış olan saat, çini, tabak, dikiş makinesi, şemsiye, elbise gibi eşyaların satıldığı bir dükkâna ait olduğu tahmin edilen ilan görülmektedir.

7. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Rüşdiyeler için hazırlanan ders kitabında yer alan resim ve haritaların anlatımı güçlendirdiği ve kitabın yayınlandığı dönem için önemli bir durum olduğu kesindir. Ancak harita ve resimlere dair hiçbir sorgulatıcı sorunun bulunmaması bunların eğitim içeriğinde yeteri kadar kullanılıp kullanılamadığı konusunda şüpheler uyandırmaktadır. Kitabı kullanan öğrenci veya öğrencilerin eserin üzerine aldığı notlardan dersin ödevler verilerek ya da notlar tutularak işlendiği düşünülebilir. Ancak genel itibarıyla kitabın çok baskın bir biçimde siyasi

olayları merkeze alarak kronolojik bir dizgiyle ilerlemesi dersin işleniş tarzının öğretmen merkezli ve daha çok ezbere dayalı olarak aktığının göstergesi olarak sayılabilir. Ayrıca her sayfanın altında o sayfada anlatılan konuya ilişkin soruların yer alması ve bu soruların da büyük bir çoğunlukla kavrama düzeyindeki bilgilere referans vermesi dersin daha ezberci ilerlemesine ve düşünme, sorgulama gibi becerilerin gölgede kalmasına sebep olmaktadır. Öğrencinin yazdığı *"ızdırabat"* notu da belki dersin bu şekilde işlenişine bir tepki olarak kaydedilmiş olabilir. Yoğun bir konu akışına rağmen kavrama düzeyindeki sorular dışında öğrencileri derste aktif duruma getirebilecek başka bir unsur yer almamaktadır.

Tartışma

Ahmed Hilmi tarafından kaleme alınan tarih ders kitabında II. Meşrutiyet döneminin izlerini bulmak mümkündür. Milli bir anlatı etrafında kurgulanmak istenen kitap içerik olarak bu anlamda tam olarak başarılı olamamıştır. Türklük vurgusunun en açık ve bariz örneklerini Osmanlı öncesi döneme ilişkin girişteki birkaç sayfada görebilmek mümkündür. Ancak Osmanlıların Bilecik'e gelmesi ve kurulmasıyla beraber Türklükle ilgili vurguların aniden azaldığı ancak yer yer vatanseverlik duygularının satır aralarında pekiştirildiği görülmektedir. Kimi zaman anakronik olarak aktarılan vatanseverlik fikri aslında milli tarih yazımının önemli çıktılarından birisi olarak değerlendirilebilir. Türk tarihinin bir parçası olan Timur, Şah İsmail, Uzun Hasan ve Anadolu Beyliklerine karşı yer verilen olumsuz aktarımlar ve bu devletlerin milli anlatının çeperine alınmaması kitabın içeriğinde hedeflenen milli tarih inşasındaki eksiklikleri göstermektedir. Bunun sebebi olarak iki temel neden gösterilebilir. İlki ders kitabını kaleme alan Ahmed Hilmi'nin Osmanlı kronik ve gazavatnamelerin yaratmış olduğu genel Osmanlı tarihi algısı çerçevesinde konuları ele almasıdır. Esere bakıldığında haritalarda yer alan Caber Kalesi'nin Türk Mezarı olarak gösterildiği görülmektedir. Bu kroniklerde de aynen bu biçimde aktarılmaktadır (Neşri, 2013). Yine Cengiz Han, Moğollar ve Timur ile ilgili olumsuz tutumların ve bu karakterlerin Türk tarihi kapsamının dışında ele alınmasının kroniklerden kalan bir miras olduğu anlaşılmaktadır (Aşıkpaşazade, 2013; Neşri, 2013). Kitapta padişahların karakterleriyle ilgili yapılan yorumların kroniklerdeki bilgilerle çok benzerlik gösterdiği ifade edilebilir (Enveri, 2012; Neşri, 2013; Oruç, 2014). Bunun yanı sıra ikinci bir neden olarak ise ders kitabının yazıldığı dönemde Osmanlı ve öncesine ilişkin tarih araştırmalarının yetersiz olması gösterilebilir. Zira kroniklerde ifade edilen pek çok hata ders kitabında da aynen tekrar edilmiştir. Örneğin milli bir mit oluşturma çabasının yoğun olarak hissedildiği Osmanlı öncesi dönem, Osmanlıların silsilesi ve Oğuz Han'a dayandırılması kroniklerde sıklıkla tekrar edilen fakat eserin yazıldığı dönemde üzerinde detaylı araştırmaların yaygın olarak yapılmadığı geleneksel bir anekdottur (Neşri, 2013). Dolayısıyla milli bir mit inşa etmek isteyen tarih kitabı muhtemelen hem yazarın içinde bulunduğu kültürel muhit hem de bilimsel anlamda Osmanlı tarihi araştırmalarının henüz filizlenmeye başladığı süreçte kroniklerin izindeki geleneksel tarih algısını aşamamıştır. Bu nedenle kullanılan tarihsel bilgi ve bakış açısı hanedana, dini unsurlara, cesaret ve şecaate vurgu yapan Osmanlı kronik ve gazavatname türü eserlerin izini takip etmek zorunda kalırken aynı zamanda elindeki malzemenin içeriğine uygun olmayan milli tarih inşa etme amacı benimsemiştir. Bu, eğitimi modernleştirme sürecindeki bir toplumun aslında modernizm kavramının ne olduğuna ilişkin bilinmezliklerine ve uyumsuzlarına da işaret etmektedir (Shayegan 2012; Somel, 2019).

Eserde yoğun bir siyasi anlatı mevcuttur. Bu anlatının erkek egemen bir söylem özelliği taşıdığını ifade etmek mümkündür. Zira ders kitabında erkek figürler baskın biçimde fazlayken kadın figürler yok denilecek kadar azdır. Bunun yanı sıra ele alınan tarihsel şahsiyetlerin büyük bir bölümünün asker ve idarecilerden oluştuğunu çok az kısmının sanat, kültür ve bilim çevresinden geldiğinin altını çizmek gerekmektedir. Hatta kitapta adı geçen sanat ve kültür muhitindeki tarihi isimlerin çoğunun da aslında bir yönüyle devlet adamı oldukları görülmektedir. Dolayısıyla inceleme konusu olan ders kitabındaki erkek egemen tarih anlatısı ile siyasi tarih arasındaki pozitif korelasyon dikkati çekmektedir. Bu durum bazı araştırmacıların da dikkatini çekmiştir (Egan, 2010). Ders kitabı bu yönüyle kendi döneminin genel özelliklerini yansıtmaktadır. Kitapta ele alınan kadınlara ilişkin ön plana çıkabilecek ölçüde olumsuz bir tutum bulunmamaktadır. Ders kitabının kapsamında toplam 152 tarihi figür bulunmaktadır. Bunların 5 tanesi kadın 146 tanesi erkeklerden oluşmaktadır. 134 kişi yönetim ve askerlikle ilgili işlerle alakadar kimselerden oluşmaktadır. 7 kişi kültür, sanat ve bilim gibi alanlarla iştigal etmiş olan kimselerden oluşmaktadır. Aynı zamanda bu isimlerin 5'i bürokrasiyle ilgili devlet kadrolarında 1'i din ve eğitimle ilgili devlet kadrolarında da yer almaktadırlar. 6 kişi din ve eğitimle ilgili devlet görevinde 5 kişi bürokratik devlet kadrolarında yer almaktadır. 6 kişi ise diğer şeklinde kategori edilmiştir.

Ders kitabı XVII. yy'dan itibaren ele aldığı konularda gittikçe artan bir dozda yenileşme söylemlerinden bahsetmekte ve bunun gerektiği gibi yapılamamasında ıslahat karşıtlarını sorumlu tutmaktadır. Islahatlara karşı tutumda özellikle Yeniçerilerin en önemli temsil figürü olarak ön planda tutulduğu görülmektedir. Yeniçerilerin düzensizlik ve intizamsızlıkları, yeniliklere karşı çıkmaları çoğu kez anlatılmaktadır. Ancak Yeniçeriler kaldırıldığı için bu olayın hemen akabinde çıkan Osmanlı-Rus Savaşında ordunun hazır olmamasına dair yorumunun Ahmet Cevdet Paşa'nın tarihinden etkilenilerek yapıldığı düşünülebilir. Yeniçerilerin kaldırılmasından sonra da ıslahat taraftarı olanlar ve olmayanlar şeklinde insanların ikiye bölündüğünü ifade eden yazar bu anlatıyı sürdürmüştür. II. Abdülhamit dönemi anlatılırken yazarın durduğu noktanın değiştiği görülmektedir. Sultan Hamit devrine dek ıslahat taraftarı olan merkez iken bu dönemden sonra merkez ıslahat karşıtı çevre ise ıslahat, yenilik ve terakki taraftarı olarak aktarılmaktadır. Burada ders kitabı yazarının İttihat ve Terakki mensubu olduğunu ve Sultan Hamit dönemine dair anlatısının dönemin siyasi havasını yansıttığını belirtmek gerekmektedir. Dolayısıyla yenilik taraftarları ve karşıtları arasındaki ilişki anlatılırken ders kitabı yazarının kendi döneminden ve tarihsel olayların sonuçlarından hareket ederek yorumladığı görülmektedir. Bu bağlamda retrospektif bir okuma yapıldığı ifade edilebilir.

Kitapta diğer milletlere karşı genellikle ön yargılı anlatılar mevcuttur. Özellikle Yunanların uzun süre Osmanlı idaresinde barış içerisinde yaşayıp isyan ettikleri söylenerek "nankörlükle" itham edilmektedirler. Yine Yunanlıların antik dönemde yetiştirdiği bilginlerden bahsedilerek Türklerin idaresinde yaşayan Yunanlılara dil ve mezhep özgürlüğü sağlandığı ve bu şekilde kültürlerini devam ettirebildikleri belirtilmiştir. Dolayısıyla Avrupa'da Yunan mirasına duyulan romantizme de üstü kapalı bir eleştiri getirilmektedir. Dolayısıyla ders kitabında Türklerin kılıcıyla idaresi altına aldığı ifade edildiği Yunanlıların uzun süre sonra bağımsız olması ve Balkan Savaşlarında da zafer kazanması bu bakış açısının temel sebeplerindendir. Rusya'dan Osmanlıların terakkisini çekemeyen devlet olarak söz

edilmesi günümüze dek ulaşacak bir perspektifin kökenlerini bizlere göstermektedir. Anadolu Beylikleri Osmanlıları sürekli arkadan vuran bir çerçevede öğrencilere yansıtılmıştır. Beyliklerin ürettiği politikalar bu devletlerin kendi şartları içerisinde değerlendirilmemiştir.

Osmanlıların zaferler kazandığı ilk dönemlerinde sıklıkla aktarılan cesaret, şecaat ve cengaverlik anlatılarındaki bakış açısının temel esin kaynaklarının cenkname ve gazavatname türünden eserler olduğu düşünülmektedir. Ders kitabında Osmanlıların kuvve-i maneviyatları, cesaretleri, hararet-i diniyeleri, kahramanlıkları savaşları kazanmalarındaki temel nitelikler olarak anılmaktadır. Buna karşın Avrupalı güçlerin şahsi menfaatleri için savaşa gittikleri ve cesaretli olmadıklarından ötürü yenildikleri belirtilmektedir. Zafer ve yenilgilerin nedenleri üzerine yapılan bu genellemeler yüzeysel özelliklere sahip olup gazavatname türü eserlerin anlatılarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Osmanlıların savaşları kaybettiği süreçte Avrupalıların daha cesur ve cengaver olup Osmanlıların şahsi menfaatler için savaşa gidip cesaret göstermedikleri için yenildikleri şeklinde bir yorum yapılmamaktadır. Dolayısıyla XVII. yy'dan sonraki anlatımda Avrupalıların terakki gösterdiği ve ordularının daha nizamlı olduğu için zaferler kazandıkları aktarılmaktadır. Ders kitabı Osmanlıların zaferler elde ettiği dönemleri geleneksel Gazavatname-Cenkname çizgisinde yorumlamaktayken Osmanlıların askeri yenilgiler aldığı süreci daha rasyonel sebepler içerisinde yazarın yaşadığı devrin bakış açısı çerçevesinde ele almaktadır.

Kitaptaki harita ve resimlere bakıldığında bunların 7 tanesinin hatalı olduğu görülmektedir. Burada yazarın dönemin imkansızlıklarından ötürü kasten mi yanlış görsel kullanmak zorunda kaldığı yoksa bunu bilmeden mi yaptığı aydınlatılması güç bir sorudur. Zira Rumeli Hisarı görselinin aynısını hem Rumeli Hisarı hem de İstanbul Surları başlığında göstermesi bilmeden yapılabilecek bir hata gibi durmamaktadır. Ancak bazı padişah görsellerini Konstantin Kapıdağlı serisinden alan yazarın yine aynı seriden III. Mustafa'nın görselini hatalı kullanması da ilginç bir detaydır. Bu nedenle kullanılan hatalı görsellerde bilgisizlik ve imkânsızlık durumlarının ikisinin de geçerli olduğu düşünülebilir.

Kaynakça

Ahmed Hilmi (1330). *Resimli ve Haritalı Yeni Küçük Osmanlı Tarihi*. İstanbul: Kasbar Matbaası.

Akdağ, H. (2005). *Tek Parti ve Demokrat Parti Dönemi Lise Tarih Ders Kitaplarının Muhtevası.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim ve Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.

Alkan, M. Ö. (2000). Modernization From Empire to Republic and Education in the Process of Nationalism. K. Karpat (Ed.). *Ottoman Past and Today's Turkey* içinde, (s. 47-132). Leiden: Brill.

Alkan, M. Ö. (2014). Militarist Turkish-Islamic Synthesis: Official Ideology, Official History and Nationalism in the Second Constitutional Period. *Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, s. 147-172.

Altay, A. (2018). *Mehmet Fuat Köprülü'nün II. Meşrutiyet Dönemi Milli Tarih Ders Kitapları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.

Aşıkpaşazade (2013). *Aşıkpaşazade Tarihi*. Haz. Necdet Öztürk. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Berg, B. L. ve Lune, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Eğitim Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak. E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cabalar, S. (2019). *II. Meşrutiyet Döneminde Tarih Ders Kitaplarında Avrupa İmgesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.

Çatar, S. (2019). *Cumhuriyet Dönemi Tarih Ders Kitaplarında Sultan II. Abdülhamit İmajı*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Egan, K. (2010). *Eğitimli Zihin*. Ankara: Pegem Akademi.

Elban, M. (2015). *Tarih Ders Kitaplarında Milli Kimlik İle İlişkili Görsellerin İncelenmesi (1930-2014)*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Enveri (2012). *Düsturname-i Enveri*. Haz. Necdet Öztürk. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gök, S. (2005). *1923–1930 Dönemi Orta Öğretim Tarih Dersi Ders Kitapları ve Tarihçilik Anlayışı*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilimdalı Tarih Eğitimi Bilim Dalı.

Gümüşer, Ö. (2017). *1869'dan 1913'e Kadar Rüştiye Mekteplerinde Okutulan Tarih Ders Kitaplarının Şekil ve İçerik Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.

İşçimen, S. (2007). *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlkokullarında Okutulan Tarih Ders Kitapları (1923-1931)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kilci, A. N. (2005). *Ahmet Hilmi Kalaç (1888-1966)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.

Küçükkeleş, N. (2021). *İttihat ve Terakki'nin Eğitim Politikası (1908-1918) Cemiyet'in Kendi İnsan Tipini Yaratma Politikası*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Ana Bilim Dalı.

Maxwell, J. A. (2018). *Nitel Araştırma Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayınları.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Metin, C. (1998). *Türk Tarih Tezi ve Tarih Ders Kitaplarında Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1923-1960)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Mevlana Mehmed Neşri. (2013). *Cihannüma*. Haz. Necdet Öztürk. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Oruç bin Adil (2014). *Oruç Beğ Tarihi*. Haz. Necdet Öztürk. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Osman Gümüşçü (2012). *Türkiye Tarih Atlası Çalışmaları*. Belleten, 76, s. 261-322.

Patton, M. (2014) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4th Edition, Sage, Thousand Oaks.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Shayegan, D. (2012). *Yaralı Bilinç*. İstanbul: Metis Yayınları.

Somel, S. A. (2019). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*. İstanbul; İletişim Yayınları.

Topallı, E. (2021). Örnekleyen ve Örneklenen Ressam: Şehit Hasan Rıza (1858-1913). E. Karaca (Ed.). *Tarih Öncesinden Cumhuriyete Edirne Üzerine Araştırmalar* içinde, (s. 367).

Wojcik, A. (2019). Stanisław Chlebowski, Sultan Abdülaziz'in Sarayında. *Milli Saraylar Sanat Tarih Mimarlık Dergisi*, Sayı 17, s. 44.

Yayla, R. I. (2023). Stanisław Chlebowski'nin Osmanlı Savaş Tabloları Üzerine Bazı Tespitler. *Art Sanat*. s. 296-297.

Yayla, R. I. (2021). Yağlıboya Tablolarda Osmanlı Savaşları (14.-17. Yüzyıl). Yayımlanmış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat Tarihi Anabilim Dalı.

Yıldırım, T. (2014). *Meşrutiyet'ten Günümüze Tarih Ders Kitaplarında Türk Kimliğinin İnşası*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Eğitimi Bilim Dalı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Ekler

Ek 1: Kosova Muharebesi

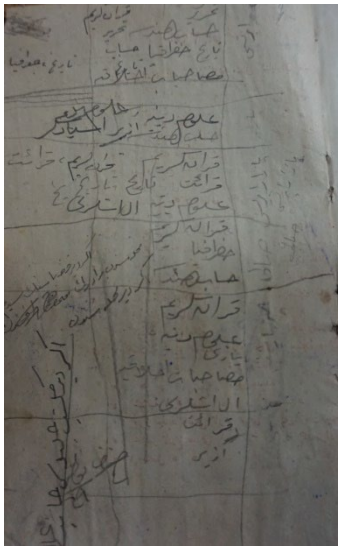
Ek 2: Varna Muharebesi

Ek 3: İstanbul Suru

Ek 3: Üçüncü Sultan Mustafa

Ek 4: Öğrencinin Çizdiği El

Ek 5: Öğrencinin Yazdığı Program



Şehit Muallim Mehmet Zeki Dündar Alp ve Şeyh Sait Ayaklanması'nı Önleme Çabaları

Erol EVCİN

Doçent Doktor / Kültür ve Turizm Uzmanı, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-2433-5134

ÖZET

Bünyesinde etnik ayrımcılık ve irticai özellikler barındıran Şeyh Sait Ayaklanması, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin karşılaştığı ilk ciddi tehlike olması nedeniyle önem arz etmektedir. Cumhuriyet rejimine, inkılaplara, ülkenin birlik ve bütünlüğüne yönelen bu tehdit devlet ve millet hayatında büyük bir tahribat yaratmıştır. Dahası iç politikada çok partili hayata geçiş sürecinin sekteye uğramasına yol açarken, dış politikada da Musul'un kaybedilmesi hususunda ciddi bir etkiye sahip olmuştur. Bu çalışmada Şeyh Sait Ayaklanması sırasında asiler tarafından katledilen Muallim Mehmet Zeki Dündar Alp konu edilmiş olup, günümüzde unutulmaya yüz tutmuş bu tarihî kişilik ve faaliyetleri hakkında farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. Dündar Alp, Gazi Mustafa Kemal'in ilke ve inkılâpları ışığında çağdaş, gelişmiş ve müreffeh bir ülke ideali ile genç nesilleri geleceğe hazırlayan maarif teşkilatının vatanperver bir ferdidir. Söz konusu muallimin Şeyh Sait Ayaklanması'nı engellemeye yönelik çabalarını özgün bilgi ve belgeler ışığında müstakil bir çalışma konusu olarak inceleyen ve bu hususta oynadığı tarihî role dikkat çeken çalışma alan yazınında önemli bir eksikliği giderecek niteliktedir. Dündar Alp'in verdiği mücadele, Cumhuriyetin ilk yıllarında muallimlerin ülkenin istikbali hususunda üstlenmiş oldukları görev ve sorumlulukların önemi ve kutsiyeti hakkında belirgin bir örnek teşkil etmiştir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Muallim Mehmet Zeki Dündar Alp, Şeyh Sait Ayaklanması, Genç Valisi İsmail Hakkı, Çapakçur Kaymakamı Hüseyin Hilmi, Türk Maarif Tarihi

Martyr Teacher Mehmet Zeki Dündar Alp and Efforts to Prevent the Sheikh Sait Uprising

ABSTRACT

The Sheikh Sait Uprising, which contained ethnic discrimination and reactionary features, is important because it was the first serious danger faced by the Republic of Turkey. This threat to the republican regime, the reforms, the unity and integrity of the country has caused great destruction in the life of the state and nation. Moreover, while it caused the transition to multi-party life to be disrupted in domestic politics, it also had a serious impact on the loss of Mosul in foreign policy. In this study, Teacher Mehmet Zeki Dündar Alp, who was murdered by the rebels during the Sheikh Sait Uprising, is discussed and it is aimed to raise awareness about this historical personality and his activities, which are about to be forgotten today. Dündar Alp is a patriotic member of the education organization that prepares young generations for the future with the ideal of a modern, developed and prosperous country in the light of Gazi Mustafa Kemal's principles and reforms. The study, which examines the efforts of the teacher in question to prevent the Sheikh Sait Uprising as an independent study subject in the light of original information and documents and draws attention to the historical role he played in this regard, will fill an important gap in the literature. The struggle of Dündar Alp set a clear example of the importance and sanctity of the duties and responsibilities undertaken by teachers for the future of the country in the first years of the Republic.

Article Type

Research

Key Words

Teacher Mehmet Zeki Dündar Alp, Sheikh Sait Uprising, Genç Governor Ismail Hakkı, Capakçur District Governor Hüseyin Hilmi, History of Turkish Education,

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında önem arz eden belli başlı hadiseler arasında yer alan Şeyh Sait Ayaklanması çeşitli yönleriyle birçok araştırmaya konu olmuş ve olmaya devam etmektedir. Bu bağlamda çalışmada söz konusu ayaklanma öncesinde devletin yetkili mercilerine sunduğu istihbaratla ayaklanmayı önleme çabasında olan Muallim Mehmet Zeki Dündar Alp konu edilmiştir. Bugüne kadar Şeyh Sait Ayaklanması ile ilgili yapılan çalışmalarda Dündar Alp'in söz konusu tarihî rolünün ya hiç dikkate alınmadığı ya da birkaç kelime dışında üzerinde pek durulmadığı görülmektedir. Konuya yüzeysel olarak temas eden bazı çalışmalarda ise bariz bilgi yanlışlıkları dikkat çekmektedir. Dündar Alp'in kimliği, ayaklanmanın önlenmesi hususundaki çabaları, bu nedenle maruz kaldığı tehditler ve nihayetinde katledilmesi hadisesi bildiri münasebetiyle derinlemesine incelenmiştir.

Konuya ilişkin olarak T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı'ndan, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Arşivi'nden, Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridelerinden, dönemin basın organlarından, diğer süreli yayınlardan, hatırattan ve telif-tetkik eserlerden temin edilen bilgiler tasnif ve tahlil edilerek tenkit süzgecinden geçirilmiş ve söz konusu bilgiler ışığında özgün bir yorumla terkip yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan "doküman analizi yöntemi" tercih

edilmiştir. Tarihî özellikleri ve arz ettiği önem nedeniyle bazı belgelere bildiride orijinal şekliyle yer verilmiştir.

Şeyh Sait Ayaklanması ve Türkiye Cumhuriyeti İçin Yarattığı Tehlike

Şeyh Sait Ayaklanması, milletin birlik ve bütünlüğüne karşı yarattığı etnik ayrımcılık ve irtica tehlikesi nedeniyle Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne ağır bedeller ödetmiştir. Gazi Mustafa Kemal'in Millî Mücadele döneminden itibaren hayata geçirmeye başladığı inkılap hareketi, Cumhuriyetin ilanı ve hilafetin ilgasıyla yeni bir safhaya girmiştir. Ülkeyi çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkarma hedefi doğrultusunda siyasi, iktisadi, hukuki, sosyal ve kültürel alanda köklü yenilikler yapılmıştır. Bu gelişmeler ülke topraklarında her türlü etnik ve dinî ayrımcılığı reddeden çağdaş bir anlayışın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Buna karşılık Türk milletine medeni ülkeler arasında yer açan Millî Mücadele ile inkılap hareketini kendileri için bir tehdit unsuru sayan bir kısım iç ve dış mihrakların etkisiyle yeni Türk Devleti'nin üzerinde çeşitli oyunlar oynanmaya devam etmiştir. Bu etkilerle kışkırtılmaya müsait duruma gelmiş Doğu Anadolu Bölgesi'nde Şeyh Sait Ayaklanması çıkmıştır.

Ayaklanmanın kökleri Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden Millî Mücadele ve Cumhuriyet dönemine uzanan olaylar ağı ile birbirine bağlı durumdadır. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketlerinden Meşrutiyetin ilanına kadar birçok ilerici hamlenin irticai tepkilerle karşılaştığına sıklıkla şahit olunmuştur. Ülkede etnik ayrımcılığa yönelik faaliyetlerin de arttığı bu dönemde devlete karşı kışkırtılan unsurlar arasında Kürtler de yer almıştır. Bu doğrultuda II. Meşrutiyet öncesinde teşkil edilen "Kürdistan Azm-i Kavî Cemiyeti" (Göktaş, 1991: 25) ile ilk nüshaları Kahire'de çıkan "Kürdistan" (1898-1902) gazetesinin Jön Türk muhalefeti içinde yer aldığı anlaşılmakla birlikte (Issı, 2013: 134) hareketlenmeye başlayan "Kürtçülük" cereyanı için de uygun bir zemin hazırladığı anlaşılmaktadır. 1908'de İstanbul'da kurulan ve kurucuları arasında Seyyit Abdülkadir'in de bulunduğu "Kürt Teavün ve Terakki Cemiyeti" (Öke, 1995: 23) ile bu cemiyetin yayın organı "Kürt Teavün ve Terakki Gazetesi" (Malmîsanij, 1999)'nin ön planında da Meşrutiyetçi, Osmanlıcı ve hatta İslâmcı fikirler görünse de bunların "Kürtçülük" hareketini besleyen etnik bir siyasi anlayışa hizmet ettiği söylenebilir. Birinci Dünya Savaşı öncesinde Rusların Doğu Anadolu'ya müdahale etmek amacıyla bahane üretmek üzere Kürtleri tahrik ve teşvik ettikleri bilinmektedir. Nitekim tahrik derecesi gittikçe artan bu cereyan dâhilinde ayaklanan Abbdürrezzak, Molla Selim, Haçokanlı Süleyman Ağa gibi isimlerin yanında Şeyh Sait'in de adının geçtiği görülmektedir (Öke, 1996: 24). Ali Fuat Cebesoy hatıratında Şeyh Sait'in Doğu Anadolu'da Rusya yanlısı tahriklerde bulunduğunu, hatta 1914'te bir ayaklanma çıkardığını ve bu hadiseden Rus Konsoloshanesine sığınarak kurtulabildiğini ifade etmiştir (Cebesoy, 2002: 148). 1918'de merkezi İstanbul'da olmak üzere kurulan, Diyarbakır, Bitlis ve Elâziz (Elazığ)'de şubeleri bulunan "Kürdistan Teâlî Cemiyeti", Seyyit Abdülkadir'in riyaseti altında yabancı devletlerin himayesinde bağımsız bir Kürt Devleti teşkilini amaçlamış ve Millî Mücadele aleyhindeki faaliyetleriyle dikkat çekmişti (Atatürk, Nutuk, 1997: 4; Atatürk, Nutuk Vesikalar, 1991: 615-616). Sabık Osmanlı Âyan Meclisi Üyesi ve Şura-yı Devlet Reisi olan Seyyit Abdülkadir'in "Kürdistan" hazırlıkları çerçevesinde İstanbul'daki İngiliz Büyükelçiliği Tercümanı Andrew Ryan ile bağlantı hâlinde olduğu anlaşılmıştı (Göldaş, 1991: 155 vd.). Buna karşılık Millî Mücadele döneminde elde edilen başarılar ve TBMM Hükümeti'nin teşkiliyle cemiyet büyük bir tehlike yaratamadan ortadan kalkmıştı (Tunaya, 1952: 431). İlerleyen süreçte bu cemiyetin yerini, Hamidiye

Alayları'nda görev yapmış bir Osmanlı subayı ve aynı zamanda Şeyh Sait'in eniştesi olan Miralay Cibranlı Halit ile Bitlis Milletvekili Yusuf Ziya'nın öncülüğünde 1923'te Erzurum'da kurulan "Kürdistan İstiklâl Komitesi / Kürt Âzâdî Cemiyeti" adlı gizli, ayrılıkçı bir teşkilat almıştı. Komite 1924'te gerçekleştirdiği Kürt Kongresi'nde, Doğu Anadolu'da laik inkılaplara karşı tarikat ve şeyhleri Kürt millî hareketini temsil eden teşkilatlarına dâhil etme emelinde olduğunu belirtmişti (Dersimi, 1952: 174). İngiltere'nin Bağdat'taki Yüksek Komiserliği ile irtibat halinde olan bu teşkilata Seyyit Abdülkadir ile Şeyh Sait'in de üye olduğu ve bunların cemiyetin faal isimleri arasında yer aldığı biliniyordu (Behçet Cemal, 1955: 14). Mehmet Vahdettin'in de onayı dâhilinde hilafet taraftarlarınca kurulan ve faaliyetlerini Bükreş merkezli olarak yürüten "Hilafet Komitesi" ile bu iki isim arasında da bir ayaklanma hareketi çıkarmak suretiyle hilafet makamını ve saltanatı yeniden tesis etmek, dahası Doğu Anadolu'da bir Kürt Devleti kurmak üzere mutabakat sağlanmıştı (Türkiye Cumhuriyeti'nde Ayaklanmalar, 1972: 82-84).

İtilaf Devletleri tarafından şekillenen Sevr Muahedesi'nde Kürtlere Doğu Anadolu'da bağımsız bir devlet kurma imtiyazı verilirken (Meray ve Olcay, 2021: 96), Baş Murahhas sıfatıyla İsmet (İnönü) Bey tarafından Türklerin ve Kürt unsurların hukukunun bir arada savunulduğu Lozan Sulh Muahedesi'nde böyle bir duruma izin verilmemişti (İnönü, 2006; 420 vd.; Soysal, 1989: 95-100). Buna karşılık Türk Hükümeti'nin; tarihî, coğrafî, iktisadî, askerî, demografik ve kültürel özellikleriyle Anadolu'nun bir parçası olduğu iddiasına rağmen Türk ve Kürt unsurlarla meskûn Musul'un aidiyeti meselesi Lozan'da çözülememişti. İngiltere hem Doğu ve Güneydoğu Anadolu hem de bu bölgelerin doğal bir uzantısı durumunda olan Musul ile ilgisini bir türlü kesmemişti. Bu doğrultuda 19 Mayıs 1924'te başlayan Haliç Konferansı'nda İngiltere temsilcisi Percy Cox, Musul'dan Hakkâri'ye kadar uzanan toprakların Nesturîlere verilmesini talep etmişti (Öke, 1995: 238-240). Tam da bu süreçte 7 Ağustos 1924'te Hakkâri'de Nesturî Ayaklanması patlak vermişti. Bu ayaklanma sırasında İngilizlerin himaye ettiği Nesturîlere (Goloğlu, 2017: 61-62), Kürdistan İstiklâl Komitesi'nin ileri gelenleri ile bazı Kürt aşiret reislerinin de destek olduğu görülmüştü. Bunların asıl amaçları da ortaya çıkan karışıklıktan "Müstakil Kürdistan" için fayda sağlamaktı. Zira tenkil harekâtına katılan bazı Kürt kökenli subaylar ve bunların emrindeki erler söz konusu komite üyelerinin kışkırtmaları neticesinde sınırın güneyine geçerek İngiliz kuvvetlerine katılmışlardı. Bu sebeple bahse konu komiteye mensup söz konusu kışkırtıcılardan büyük bir kısmı Türk Hükümeti tarafından tutuklanmıştı (Toker, 1968: 34-35). Nesturî Ayaklanması ile ilgili olarak, bölgede nüfuz sahibi Nakşibendî Tarikatı Şeyhi Sait de tanık sıfatıyla Bitlis'teki Özel Harp Divanı tarafından çağrılmıştı. Ancak o hasta olduğunu beyan ederek istinabe yoluyla ifadesinin alınmasını istemiş ve bu talep kabul görmüştü (Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyanları, 1992: 129; Cebesoy, 2002: 148). Bu süreçte, doğrudan Kürtler tarafından gerçekleştirilmesi planlanan bir ayaklanma hareketinin hazırlıkları hususunda Seyyit Abdülkadir'in Şeyh Sait ile ortak hareket ettiği anlaşılmaktadır (Öke, 1995: 278-279). Bu iki şahsın da söz konusu dönemde doğrudan veya dolaylı bir şekilde İngiliz çıkarlarına hizmet ettiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır (Cebesoy, 2002: 148).

Bu gelişmeler üzerine çözümü daha da zorlaşan Musul Meselesi Milletler Cemiyeti'ne taşınmış, cemiyet tarafından görevlendirilen İnceleme Komisyonu 11 Şubat 1925'te Musul vilayetinde göreve başlamıştı. Meselenin gündemde olduğu böylesine hassas bir dönemde

ayaklanma hususundaki tecrübelerine yukarıda kısaca değindiğimiz 61 yaşındaki Şeyh Sait Doğu Anadolu'da propaganda faaliyetlerini artırmış, nüfuzu sayesinde sindirdiği birçok vatandaşı yanına çekmeyi başarmıştı. Şeyh Sait aslen Palulu olup, hâlihazırda Hınıs kasabasında ticaretle iştigal ediyordu (Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyanları, 1992: 120-121). Ayaklanma 13 Şubat 1925'te Şeyh Sait'in bulunduğu Diyarbakır'ın Eğil bucağına bağlı Piran (Dicle) köyünde başlamıştı. Firari birkaç mahkûmu teslim almak üzere Piran'a gelen jandarmalara Şeyh Sait'in emriyle ateş açılmıştı. Ardından telefon ve telgraf hatlarını kesen asiler bölgenin iletişim imkânlarını yok etmişti. Hedef bölgelere kumandan tayin ve kuvvet sevk eden Şeyh Sait "Emirü'l-Mücahidîn" sıfatını kullanarak (TBMM ZC, 25 Şubat 1925: 351,370-374) emrindeki silahlı asilerle Genç (Darahini) vilayeti üzerine yürümüştü. Bu sırada: *"Ey Müslüman Kürdler bu kıyamımız şer'an vacib ve bu hareketimize hüsn-i imtisal etmeyenler indallah asimdir. Ahkâm-ı diniyyenin tatbik ve icrası için bu mücahedemizde ölenimiz şehittir. Bu da mühdir olup, şer'an kısas ve diyet lazım gelmez."* şeklindeki hitabıyla dinî hislerini tahrik ettiği halkı ayaklanmaya davet etmişti. Nitekim 16 Şubat'ta Genç vilayet merkezini işgal ederek, valiyi ve diğer resmî görevlileri esir almıştı. İşgal edilen cephelerden sevk ettiği ve çevreden topladığı kuvvetlerin kumandanlığını bizzat üstlenen Şeyh Sait, Tilalo'yu hareket üssü olarak belirlemişti. Onun tarafından Çapakçur (Bingöl), Muş ve Diyarbakır'da 3 cephe hâlinde idare edilen ayaklanma sırasında 21 Şubat'tan itibaren Çapakçur, Hani, Lice ve Elâziz, mart ayı başlarında ise Maden, Silvan, Kulp, Varto, Bulanık ve Malazgirt kazaları asilerin eline geçmişti. Ele geçirdikleri bölgelerde yağma ve çapulculuk yapan asiler 7/8 Mart 1925'te stratejik bir mevkide bulunan Diyarbakır'a saldırmıştı. Nüfuz bölgesini genişletmek ve Cizre yoluyla Musul'daki İngilizler ile irtibat kurmak isteyen Şeyh Sait bu esnada birçok kayıp vermesine rağmen şehri ele geçirememişti. Tekrar saldırıya geçmek istese de maiyetindekilerin çekinceleri buna imkân tanımamıştı (Şark İstiklâl Mahkemesi, 6/1, 2016: 79, 81).

Ayaklanma hareketine tedbir olmak üzere Hükümet tarafından Doğu Anadolu vilayetlerinde kısmi seferberlik ve yine Hükûmetin önerisiyle TBMM tarafından Genç, Muş, Ergani, Dersim, Diyarbakır, Mardin, Urfa, Siverek, Siirt, Bitlis, Van, Hakkâri, Malatya vilayetleriyle Erzurum'un Kiğı ve Hınıs ilçelerinde bir ay süreyle sıkıyönetim ilan edilmişti (TBMM ZC, 25.02. 1925: 351,370-374). Ardından Hıyanet-i Vataniye Kanunu'da yapılan bir değişiklikle: *"Dini veya mukaddesât-ı diniyyeyi siyasî gayelere esas veya alet ittihaz maksadıyla cemiyetler teşkil etmek veya bunlara dâhil olmak"* yasaklanmıştı. Aksi bir hareket tarzı ve davranış sergileyenler "vatan haini" kabul edilecekti (RG, 26.02.1925; TBMM ZC, 1976: 374-377). Gerek bu tedbirlerin etkisi gerekse bölgedeki askerî kuvvetlerin ve halkın desteğiyle 26 Şubat'ta Elâziz geri alınmış, Diyarbakır'a saldıran asiler ise 7 Mart'ta geri püskürtülmüştü. Ancak bu kısmî başarılar ayaklanma bölgesinin genişlemesini önlemeye yetmemişti. Bunun üzerine 2 Mart 1925'te icra edilen Cumhuriyet Halk Fırkası (CHP) Grup Toplantısında şiddetli eleştirilere uğrayan Başvekil Fethi (Okyar) Bey, Cumhur reisi Mustafa Kemal Paşa'nın da gelişmeler hususunda endişeli olması nedeniyle görevinden istifa etmişti (TBMM ZC, 4.03.1925: 127). İsmet Paşa tarafından kurulan yeni hükûmet 3 Mart'ta Meclisten güvenoyu alarak göreve başlamıştı (TBMM ZC, 4.03.1925: 127-129). Hükûmetçe teklif edilen "Takrir-i Sükûn Kanunu" 4 Mart'ta TBMM tarafından kabul edilmişti. Kanunda: *"İrtica ve isyana ve memleketin nizamı içtimaisini ve huzur ve sükûnunu ve emniyet ve asayişini ihlale bais bilumum teşkilât ve tahrikât ve teşvikât ve teşebbüsât ve neşriyâtı Hükümet, Reisicumhurun tasdiki ile resen ve idareten men'e mezundur. İşbu*

efal erbabını Hükümet İstiklâl Mahkemesine tevdi edebilir." denilmişti (RG, 4.03.1925: Karar No:578). Nitekim bu kanun gereğince basın geniş çaplı bir sansüre tabi tutulmuş, Ankara ve Diyarbakır'da birer İstiklâl Mahkemesi kurulmuştu (TBMM ZC, 4.03.1925: 149-154; RG, 4.03.1925: Karar No: 117). İrtica, ayaklanma, ülkenin huzur ve güvenliğini bozma amacı güden hareket ve yayınlar hususunda yargı faaliyetinde bulunacak olan Şark İstiklâl Mahkemesinin riyasetine Mazhar Müfit (Kansu), onun sağlık sorunları nedeniyle istifasıyla da Hacim Muhyiddin (Çarıklı), Müdde-i Umumiliğine Ahmed Süreyya (Örgeevren), üyeliğine Ali Saib (Ursavaş), Lütfi Müfid (Özdeş) ve Avni Doğan (Bozok) Bey seçilmişti (Aybars, 2006: 183). Bu adli tedbirlerin ardından askerî birliklerin bir kısmı doğuya doğru kaydırılmıştı. Bu şekilde asiler, 3. Ordu Müfettişi Kâzım (Orbay) Paşa kumandasındaki birliklerin 24 Mart'ta başlattığı tenkil hareketi ile bozguna uğratılmıştı. 26 Mart'ta Varto, 27 Mart'ta Piran ve Maden, 1 Nisan'da Lice ve Silvan, 2 Nisan'da Hani, 4 Nisan'da Palu, Bulanık ve Malazgirt, 8 Nisan'da Kulp ve Çapakçur (Bingöl), 12 Nisan'da ise Genç vilayeti asilerden geri alınmıştı. Ayaklanma liderlerinden Şeyh Şerif Palu'da, Şeyh Sait ise 15 Nisan 1925'te Bingöl-Muş arasındaki Bağlan (Solhan)'daki Çarpuh deresi civarında ele geçirilmişti (Türkiye Cumhuriyeti'nde Ayaklanmalar, 1972: 130 vd.).

Nesturî Ayaklanması'ndan sonra tutuklanarak Divân-ı Harbe sevk edilen Kürdistan İstiklâl Komitesi'nin kurucuları Cibranlı Miralay Halit ile eski Bitlis Milletvekili Yusuf Ziya'nın da bulunduğu lider kadrosu 14 Nisan 1925'te Bitlis'te kurşuna dizilerek cezalandırılmıştı. Bu süreçte söz konusu ayaklanmayı gizlice destekleyen ve bu amaçla İngiliz yetkilileriyle bağlantı kuran, kapatılmış Kürdistan Teâlî Cemiyeti'nin Reisi Seyyid Abdülkadir ile yandaşlarından bir kısmı 13-14 Nisan gecesi İstanbul'da yakalanmıştı. Seyyid Abdülkadir ile yandaşlarından 5'i Şark İstiklâl Mahkemesinin: *"Kürt ihtilâl ve isyanıyla alakadar ve isyanın amil ve muharriklerinden bulunmak"* gerekçesiyle 27 Mayıs 1925'te Diyarbakır'da asılarak idam edilmişti (Şark İstiklâl Mahkemesi, 6/1, 2016: 45, 47). Şeyh Sait ve yandaşlarından Şeyh Şerif, Melikanlı Şeyh Abdullah, Çapakçur Müftüsü Şeyh İbrahim, Silvanlı Şeyh Şemseddin, Binbaşı Kasım da dâhil olmak üzere toplam 92 zanlı Şark İstiklâl Mahkemesi tarafından: *"Güya dinî ve şer'i ve fakat herhalde müstakil bir Kürdistan Hükümeti teşkil ve tesis eylemek emel ve maksadıyla Hükümet-i Cumhuriye aleyhine fiilen ve müsellahan kıyam eyledikleri"* iddiasıyla yargılanmıştı. Şeyh Sait yargılama esnasında ayaklanmanın lideri olmayıp, kendini ayaklanmanın içinde bulduğunu, bunun planlı bir ayaklanma olmadığını, Kürtçülük davasıyla değil, şeriatı hâkim kılmak üzere hareket ettiğini belirtmişti. Bununla birlikte Mahkeme Heyetince suçlu bulunan Şeyh Sait dâhil toplam 48 zanlı hakkında 28 Haziran 1925'te idam kararı verilmiş, bir gün sonra da cezalar infaz edilmişti (Şark İstiklâl Mahkemesi, 6/1, 2016: 75, 79, 81).

Şark İstiklâl Mahkemesi, dinî duyguları siyasete alet etme yönündeki ifade ve hareketleri nedeniyle ayaklanmanın çıkmasında pay sahibi olduğu gerekçesiyle yetki alanındaki Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası (TCF) şubelerini kapatmıştı. Bu kararın ardından Hükûmet de söz konusu partinin programındaki: *"Fırka, efkâr ve itikâdât-ı diniyyeye hürmetkârdır."* maddesinin bazı parti mensuplarınca *"tesvil-i efkâra ve tahrikât-ı irticakaraneye vesile ittihaz edildiği"* ve Şeyh Sait Ayaklanması'nda da bunun etkilerinin görüldüğü tespitiyle 3 Haziran 1925'te TCF'nin tamamen kapatılmasına karar vermişti (RG, 6.06.1925; Zürcher, 2019: 130-131; Yeşil, 2002: 385). Böylece Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk çok partili demokrasi deneyimi 7 ay bile devam edemeyerek başarısızlıkla sonuçlanmıştı (Tunaya, 1952: 614). Şark İstiklâl

Mahkemesi'nin kendi görev bölgesi için aldığı benzer bir karara istinaden Hükûmetin teklifiyle tekke, zaviye ve türbelerin kapatılması, türbedarlıkların ve dinî bazı unvanların kaldırılması 30 Kasım 1925'te TBMM tarafından kabul edilmişti (TBMM ZC, 30 Teşrîn-i sânî 1925: 282-288; RG, 13.12.1925). Aynı süreçte Takrir-i Sükûn Kanunu'na dayanılarak ülkede asayiş ve sükûneti tehdit ettiği öngörülen gazete ve mecmualar kapatılmıştı (Tunçay, 2010: 149-152). Bu yasal düzenlemelere ek olarak ayaklanmanın etkilerini asgari düzeye çekebilmek, yeni bir ayaklanmanın çıkmasını önlemek, yapılacak düzenlemelerin idari, iktisadi ve sosyal yapı içinde sorunsuz bir şekilde işlemesini sağlamak amacıyla Diyarbakır merkezli olmak üzere Urfa, Elâzığ, Bitlis, Hakkâri, Siirt, Van ve Mardin'i yetki alanına dâhil eden "1. Umumî Müfettişlik" kurulmuştu (RG, 16.07.1927). Ayrıca TBMM'de 18-19 Haziran 1927'de yapılan görüşmeler neticesinde idari, askerî ve sosyal sebeplerden dolayı Şark İdare-i Örfiye Bölgesi ile Beyazıt vilayetinden 1400'e kadar şahsın ve ailelerinin, 80 asi ailesinin ve söz konusu bölgedeki ağır ceza mahkûmlarının batı vilayetlerine nakli için Hükümete yetki verilmişti (TBMM ZC, 18 Haziran 1927: 152-159; TBMM ZC, 19 Haziran 1927: 263; RG, 4.07.1927).

Siyasi, askerî, iktisadi ve sosyal alandaki sonuçları itibariyle ülke adına büyük zararlara yol açan Şeyh Sait Ayaklanması, Musul'daki Kürt nüfusun Türkiye Cumhuriyeti ile birleşmeyi arzu ettikleri tezine de büyük bir darbe vurmuştu. Musul vilayetindeki incelemelerini söz konusu ayaklanmanın etkisi altında devam ettiren İnceleme Komisyonu konu hakkında İngiliz politikasına hizmet eden bir rapor düzenlemiş, Milletler Cemiyeti Konseyi de bu raporu onaylamıştı. Bu şekilde Musul, uluslararası petrol şirketlerinin ve bu şirketlerde ağırlıklı olarak hisse sahibi İngiltere'nin isteği doğrultusunda İngiltere'nin manda yönetimi altındaki Irak'a bırakılmıştı (Türk Dış Politikası, 2001: 264-265). 4 aya yakın bir süre adeta bir savaş havası içinde devam eden ayaklanma hareketi bir Millî Mücadele sonrasında kurulan yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti için ciddi bir maddi külfet de yaratmıştı. Önemli miktarda silah ve askerî teçhizat sarfıyla birlikte binlerce insan çatışmalar sırasında hayatını kaybetmişti (Olson, 1992: 187-188).

Muallim Mehmet Zeki Dündar Alp'in Hayat Hikâyesi

Mehmet Zeki Dündar Alp aslen Elâzizli olup, nüfusu şehrin Mustafapaşa mahallesine kayıtlı idi. Jandarma Çavuşu olan babası Kamber Ağa'nın görev yaptığı Arapkir'de 1896 yılında dünyaya gelmişti (Vakit, 22 Mart 1927:). 1913'te İstanbul Erkek Muallim Mektebi'ni bitirmiş ve ardından doğu vilayetlerinde muallim olarak devlet hizmetine girmişti. Âliye Hanım ile evlenmiş ve 1921'de Diyarbakır'ın Maden ilçesinde görev yaptığı dönemde oğlu Necat dünyaya gelmişti. Sonrasında Çapakçur (Bingöl) adıyla anılan yerleşim yerinde önce muallim sonra da başmuallim olarak vazife almıştı. Mektebin araç ve gereçlerini bizzat tedarik ve sıralarını bizzat imal etmiş olması onun mesleğine olan saygısı ve talebelerine olan sevgisi hakkında bilgi vermektedir (Vakit, 22 Mart 1927). Nitekim Dündar Alp muallim olarak özverili çalışmaları ve vatanperverliği nedeniyle şehadetini takip eden aylarda Maarif Vekâleti tarafından "Fazilet Mükâfatı" ile ödüllendirilmişti (BCA, 180.9.0.0.9.54.12 / 27.07.1925).

Dündar Alp, Çapakçur'da görev yaptığı sırada 1925'te baş gösteren Şeyh Sait Ayaklanması'na dair emareleri çok önceden sezmiş ve yetkili mercilere haber vermişti. Ancak bölgedeki mülki idarecileri, adli mercileri ve hatta kolluk kuvvetlerini etkisi altına asiler onun mesleğinden ihracına daha sonra da hapse mahkûm edilmesine yol açmışlardı. Bununla da yetinmeyen

asiler Dündar Alp'i ayaklanma sırasında hunharca katletmişti (Karabekir, 2009: 974).

Meşrutiyet döneminde milliyetçi görüşlerle şekillenmiş eğitim hayatı Dündar Alp'i ülkesini ve milletini yükseltme ülküsüyle Türkçülük akımının saygın aydınlarından biri hâline getirmişti. Hatta yapılan güncel bir çalışmada II. Meşrutiyet'in Türkçü mecmualarından "Büyük Duygu" (15 Mart 1913-31 Ocak 1914)'nun kurucuları arasında yer alarak burada yazı ve şiirler yazmış, benzer minvaldeki "Ekinci" (24 Nisan 1913-18 Nisan 1914) mecmuasının yazı işleri müdürlüğünü yapmış, 1914'te "Şark'ın Büyük Hükümdarı Timurlenk" adı ile tarihî bir roman yayınlamış, dahası farklı mecmualarda da ismine tesadüf edilen Dündar Alp ile Şeyh Sait Ayaklanması'nda şehit düşen muallimin aynı kişi olduğuna dair kuvvetli kanıtlardan bahsedilmektedir (Karabulut, 2017: 109-126). Şehit muallimin İstanbul Erkek Muallim Mektebi'nden mezun oluşu, muhtelif mecmualarda faaliyet göstermesi, sonrasında da maarif teşkilatına katılmak suretiyle doğu vilayetlerinde muallim olarak görev yapması hususunda zamanlama açısından bir uyum söz konusudur. Türk milliyetçiliği konusundaki duyarlılıkları da dâhil olmak üzere bütün bu gelişmeler Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde başarılı çalışmalarıyla dikkat çeken bu şahısların aynı kişi olduğu iddiasını kuvvetlendirmektedir.

Dündar Alp, yeni Türkiye'nin kurucusu Gazi Mustafa Kemal'e ve Cumhuriyete bağlı, inkılap hareketinin anlam ve önemini özümsemiş, maarif çalışmalarında çağdaş eğitim anlayışını rehber edinmiş, davranışları ve görüntüsüyle muteber bir muallim olarak tanınıyordu. Çok okuyan, kitaplarını en yakın arkadaşı olarak gören, dahası nota bilgisi olan ve iyi derecede kanun çalan bir kişilik özelliğine sahipti. Dönemin Türk aydınları gibi o da millî tarihten esinlenmek suretiyle Dündar Alp ismini almıştı. Böylece ailesinin koyduğu Mehmet ve mektepte verilen Zeki adının yanına Dündar Alp eklenmişti. Şehadetinden kısa bir süre sonra devletin ilgili mercileri Dündar Alp'in oğlu Necat'a sahip çıkmıştı. Galatasaray Lisesi'nde okuması sağlanan Necat sonraki yıllarda "Dündar Alp" adını ailesine soyadı olarak seçmişti.

Mehmet Zeki Dündar Alp'in Şeyh Sait Ayaklanması'na Dair İstihbaratı ve Şehadeti

Dündar Alp, Çapakçur İlk Mektebi Başmuallimi olarak görev yaptığı sırada kasabanın ileri gelenleriyle zaman zaman bir araya geliyor ve bu suretle düzenlenen muhtelif toplantılara katılıyordu. Bu toplantılar sırasında yörede Cumhuriyet rejimi ve rejimin kurucusu Cumhur reisi Mustafa Kemal aleyhinde birtakım ithamlara şahit olmuş, dahası devlete ve idareye karşı bazı hareketlenmelerin olduğunu fark etmişti. Nitekim Şeyh Sait Ayaklanması'nın ardından incelemelerde bulunmak üzere bölgeye giden Vakit Gazetesi Muharriri Naşit Hakkı (Uluğ) ayaklanmanın: *"Vatanı parçalamak, müstakil bir Kürdistan teşkil etmek"* üzere çıkarıldığı tespitinde bulunmuştu. Asiler bu amaç doğrultusunda: *"Doğu vilayetlerinde en mukaddes ve mübeccel müessese-i vicdanı, dini âlet-i propaganda etmek suretiyle"* hazırlıklara başlamıştı. Dahası bölgedeki Müslüman ahali Hac vazifesi ile ilgili tahrik edici birtakım propagandalara maruz kalmıştı. Bu yıllarda Hicaz'da Kral Hüseyin ülkeye gelen hacıları kendi çeteleri vasıtasıyla soyduruyor; canlarına, mallarına musallat oluyordu. Bu nedenle Cumhuriyet Hükümeti içerde ve dışarda hukukunu muhafaza etmekle sorumlu olduğu vatandaşlarının Hac görevlerini yerine getirmek üzere Hicaz'a gittikleri takdirde bir felaketle karşılaşabilecekleri uyarısında bulunmuştu. Vatandaşların can ve mal güvenliğini sağlamaya yönelik bu tabii uyarı bir kısım müfteri tarafından Türkiye'deki huzur ve sükûneti bozmak amacıyla kullanılmıştı. Çapakçurlu Hacı Mehmet isminde bir asi Hükümet Konağı yakınlarında

ayaklanma planlarının hazırlandığı toplantılarda bahse konu Hac meselesini tahrik edici bir söylem olarak gündeme getiriyordu. Şeyh Sait de bu toplantılarda hazır bulunuyordu. Dündar Alp'in ayaklanmadan 3 ay kadar önce edindiği izlenimler bölgede yakın bir zamanda ayrılıkçı ve irticai bir ayaklanmanın başlatılacağı ve genç Cumhuriyetin henüz kök salamadan büyük bir tehlike ile karşılaşacağı yönündeydi. Gazi Mustafa Kemal'in izinde milliyetçi, cumhuriyetçi ve inkılapçı görüşlere sahip Dündar Alp durumu ilgililere bildirmeyi kendine bir görev addetmişti.

Toplantılarda ayaklanma yönünde net bir tavır alan müdavimlerin yanı sıra hadiselerin yol açabileceği tehlikeleri öngöremeyen ve etkisiz durumda bulunan bir kısım zevat da bulunuyordu. Bu gizli toplantılara katılanlar pek ifşa etmiyorsa da Dündar Alp bir gün bu "ifsâdât"ı bir zabıt varakası hâlinde tespit etmişti. Ancak toplantıya katılanlar ayaklanmayı destekledikleri ya da teşvik edenlerden çekindikleri için olsa gerek bu zaptı imzalamaktan kaçınmıştı. Tutulan 26 Ekim 1924 tarihli zabıt varakası şu şekilde idi (Vakit, 17 Mayıs 1925: 2):

"Çapakçur kazasının Kadı Madrak karyesinden Hacı Mehmed'in Merkez-i Hükümette Maliye Dairesinde Hükümet-i Cumhuriye aleyhinde ve bilhassa Mustafa Kemal Paşa Hazretleri'nin haklarında zeban-dırazlıkta bulunduğunu mübeyyin zabıt varakasıdır:

Şöyle ki merkum: 'Ferâiz-i ilâhiyeden birisi olan Hac ki, bilumum Müslümanların Hac'a gitmesi farzdır, hatta bizim gibi zengin olanların tekrar ziyareti lâzım iken 'Kemal'e bırakıyor.' gibi açık bir lisanla fikri gıcıklamak ve Kürdlük zihniyeti ile 'Kemal'in bu suretle İslâmiyet'e darbe vurmak istediğini söylemiş ve hazirûn birer suretle mukabelede bulunmuştur. Ezcümle Varidat Kâtibi Sıdkı Efendi tarafından 'Haccın ferâiz-i ilâhiyeden olduğu gibi insanların kendi yanlarında Hac sevabına nail olacak hasenat ve hayırlara sahip olacakları' gibi mukabele edildiği zaman Tüccardan Bitlisli Mahmut Çavuş, Tapu Memuru Abdülhalim, Merkez Tahsildarı Halit Efendiler, Mal Müdürü Vefik Bedri Beyler mevcut idi. Aynı günde hanesine avdetle gece saat bir buçuk raddelerinde Genç Mebus-ı Sabıkı Hamdi, Çanlı Şeyh Sait Efendilerle, Kadı Madrak Karyeli Ahmet Şemdin ve daha birçok halk huzuruyla keza Hükümet-i Cumhuriyemiz aleyhine propagandada bulunmuş ve merkez-i kasabadaki ifadelerini teyid etmiştir.

Vicdanların sada-yı zindegisi işbu malumatı zabt ve kaydeylemeye bizi sevk etmiş ve mesele-i maruzada Mebus-ı Sabık Hamdi Bey de mevcut olmakla tasdik buyurmayı fariza-ı zimmet addeylemiştir. Üçüncü sabah muhaveresinde Hükümetin bize lazım olmadığını, Hükümet bizden ne kadar uzak olursa başımızın da gaileden kurtulacağını yine Çanlı Şeyh Sait, mezkûr karyeli Jandarma Seyfi, Mebus-ı Sabık Hamdi Bey huzuruyla ifade etmiştir. Merkumun hülasa-ı fikri her zaman Hükümet-i hazıramız aleyhinde bulunmaktan ibaret olduğunu mübeyyin zabıt varakası bi't-tanzim imza kılındı.

Çapakçur Başmuallimi Mehmed Zeki Dündar Alp

İşbu zabıt varakası münderecâtı cerayân-ı hâle muvafık ve hakikate mukarin bulunduğunu tasdik ederiz.

Genç Mebus-ı Sabıkı Kadı Madrak Karyesinde Sakin Hamdi

(Mecliste hazır bulunanlardan karye-i mezkûrdan Jandarma Seyfi, karye-i mezkûrdan Hacı Mehmet, Madraklı Ahmet Şemsettin, Çan Şeyhlerinden Mahmut Efendizâde Şeyh Sait zabtı imzalamamışlardır)."

Görüldüğü üzere Çapakçur'da Maliye Memurlarından Hacı Mehmet, Varidat Kâtibi Sıdkı ile Şeyh Sait'in de içinde bulunduğu asi grubu tarafından ayaklanmaya yönelik teşvik ve tahriklerde bulunulmuştu. Bu nedenle gerekli tedbirleri almak üzere Hükümet yetkililerine ulaştırılması planlanan söz konusu zapta Dündar Alp'in yanı sıra bir tek I. Dönem TBMM'de Genç vilayeti (Bingöl) mebusu olarak görev yapan Hamdi (Yılmaz) Bey imza atma cesaretini göstermişti. Gazi Mustafa Kemal'in dostluğunu kazanmış olan Hamdi Bey asiler ve başlatacakları ayaklanma hususunda Dündar Alp ile aynı kanıyı taşıyordu. Nitekim Mülkiye Müfettişi Hasip Koylan'ın raporu ile Şark İstiklâl Mahkemesi Yedek Üyesi Avni Doğan'ın hatıratına göre Hamdi Bey bizzat Gazi Mustafa Kemal'e ilki 11 Mayıs 1924'te olmak üzere gönderdiği 9 ve 17 Haziran ve 13 Eylül 1924 tarihli ihbar mektuplarında Genç ve civarında Eski Bitlis Mebusu Yusuf Ziya ve Aşiret Reislerinden Sadi'nin öncülüğünde Kürdistan İstiklâl Komitesi üyelerinin ülke aleyhindeki faaliyetleri hakkında bilgi vermişti. Hamdi Bey benzer ifadelerle 28 Mayıs 1924'te Diyarbakır Valiliğine bir ihbarda bulunduğu gibi 24 Eylül 1924 ve 3 Kasım 1924 tarihli ihbar mektuplarını da doğrudan Dâhiliye Vekâletine göndermişti (Koylan, 1946; Mumcu, 1999: 49-50). Asilerden Fakih Hasan'ın da Genç Valisi İsmail Hakkı'ya, Dündar Alp ile Hamdi Bey'in ihbarlarına kulak asması, idarenin değişeceği için şimdiden oruç tutup namaz kılmaya başlamasının yerinde olacağı hususunda uyarıları söz konusu olmuştu. Oğnut Nahiye Müdürü Tevfik ile Nahiye Müdürlerinden Mustafa'nın da bölgede yapılan gizli faaliyetler ve ayaklanma hazırlıkları hususunda İsmail Hakkı'yı bilgilendirdiği anlaşılmaktadır. (Cumhuriyet, 17 Haziran 1925: 3; Behçet Cemal, 1955: 28; Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyanları, 1992: 127). Bunun yanı sıra Vartolu Aşiret Binbaşılarından Kasım da ayaklanma emareleri hususunda yetkili mercileri uyaran isimler arasındaydı (Özgeevren, 2002: 39, 47). Esasen bu aşamada Türk Hükümeti tarafından Kürdistan İstiklâl Komitesinin faaliyetlerinin yakından takip edildiği ve komitenin bir ayaklanma hazırlığı içinde olduğunun bilindiği anlaşılmaktadır (Koylan, 1946: 79-92; Cebesoy, 2002: 176-177; Toker, 1968: 17).

Dündar Alp, tuttuğu zaptı Hamdi Bey'in de desteğini alarak Çapakçur Kaymakamı Hüseyin Hilmi ile Genç Valisi İsmail Hakkı'ya sunmayı başarmıştı. Ancak hem kaymakamın hem de valinin durumun ciddiyetini kavrayamadığını ve konuya duyarsız kaldığını görmüştü. Doğu Anadolu'daki bir kısım Kürt unsurun Türk coğrafyasıyla olan tarihî bağlarına rağmen birtakım kışkırtmalar sonucunda bölgede bağımsız bir Kürdistan Devleti kurulması doğrultusunda bir ayaklanma hazırlığı içinde olduğunu bildirmiş ancak hayatından endişe duyan vali ve kaymakam Dündar Alp'in uyarılarına kulak asmamıştı. Söz konusu mülki idareciler tarafından "art niyetli" olarak değerlendirilen ve bir suç unsuru olarak işleme alınan ihbarları nedeniyle Dündar Alp yetkili Müdde-i Umumilikçe ifadeye çağrılmıştı. Aleyhinde gelişen bu süreç ve acı tecrübe neticesinde çaresiz kalan başmuallim hadiseyi doğrudan Cumhur reisi Mustafa Kemal'e aksettirmek zorunda kalmıştı. Netice itibariyle Dündar Alp ülke adına ciddi tehditler yaratacağını bizzat gözlemlediği somut hadiseler ve gizliden gizliye yürütülen ayaklanma hazırlıkları hakkında Gazi Mustafa Kemal'e Çapakçur Telgrafhanesi vasıtasıyla çektiği 3 ayrı telgrafla bilgi vermişti. Bir sureti de Dâhiliye Vekâletine olmak üzere Gazi Mustafa Kemal'e gönderilen 5 Ocak 1925 tarihli ilk telgraf şu şekilde idi (Vakit, 17 Mayıs 1925: 2):

> *"Ankara'da Türkiye Cumhuriyeti Reisi Halâskâr-ı Vatan Gazi Mustafa Kemal Paşa Hazretlerine,*

Kürtçülük propagandası ve esrarı hakkında Hükümet-i mahalliyece ifademin ahzına irade buyurulmuştur. Bu muhitte bilhassa Genç Vilâyeti dâhilinde hissiyât ve hayat-ı memuriyetim ve efrad-ı ailemin hayatı hemen tehlikeye ma'ruzdur. İfade vermekten tevahhuş u hazer eylerim. Kadı Madraklı Hacı Mehmed serbesttir. Propagandası tehdidi Hükümet-i hazıra aleyhindeki mefsedet, melanetler tertibi ve şahsî suikast ihzarâtındadırlar. Bu hususlarda evvela hayatımızın her suretle taht-ı temine aldırılmasına muntazırız. Hâlet-i nez'de olanlara merhamet talep, Hükümet-i milliyenin adaletine dehâlet ederim, ta'cil buyurulsun efendim.

5 Kânûn-ı sânî 1341 Çapakçur Merkez Başmuallimi Mehmed Zeki Dündar Alp"

Dündar Alp'in söz konusu ihbar telgrafı Riyaset-i Cumhur makamı tarafından dikkate alınmış ve Dâhiliye Vekâleti bu makamdan aldığı talimat üzerine Genç Valisinden konu ile ilgili bilgi talebinde bulunmuştu. Vali de usulen Çapakçur Kaymakamı Hüseyin Hilmi'yi ve Jandarma Komutanı Yüzbaşı Ali Avni'yi tahkikat ile görevlendirmişti. Bu tahkikatların neticesinde valilik makamı tarafından Dâhiliye Vekâletine verilen cevapta: *"ihbarın asılsız olduğu, muallimin köy işleriyle ilgilenmek suretiyle bir ot ve saman meselesi yüzünden ilgili kişilere iftira attığı"* (Behçet Cemal, 1955: 27) ve dahası: *"kendine satılmak üzere emanet edilen kitapları fazla paraya satarak zimmetine para geçirdiği"* (Vakit, 17 Haziran 1925: 1) iddiasında bulunulmuştu. Bu zeminden hareketle kaymakam tarafından Dündar Alp adına hazırlanan fezleke mahkemeye intikal ettirilmiş ve mahkemece ceza soruşturması başlatılmıştı. Cumhuriyet idaresine karşı asilerin faaliyetleri her geçen gün daha da artarken Dündar Alp'in sözlerine itibar edilmemiş, dahası genç muallim asılsız suçlamalara ve muhtelif baskılara maruz kalmıştı. Dündar Alp, tehditler içinde kaldığı söz konusu süreçte adil bir yargılama için Ankara'da ifade vermek istiyordu. Dönemin iletişim imkânları doğrultusunda telgrafının ulaşmadığı veya ulaştırılmadığı düşüncesiyle Gazi Mustafa Kemal'e çektiği 12 Ocak 1925 tarihli ikinci telgraf şöyleydi (Vakit, 17 Mayıs 1925: 2):[40]

"Ankara'da Türkiye Reis-i Cumhuru Halâskâr-ı Vatan Gazi Mustafa Kemal Paşa Hazretlerine,

Cereyan ve mesail-i mühimme-i Kürdiyeyi himaye tarikiyle bilhassa Hacı Mehmed'i ihbar eylediğime rağmen sükût ve tebdil-i ifade eylemekliğim için Genç Valisi İsmail Hakkı Bey tarafından işkence-i tehdid ve tazyika başlanıldım. İstirahatlerinin temini için memuriyetime hâtime çektiler. Değil memuriyetim zat-ı halâskârîleri gibi dehâet-i vatan ve mukaddes Cumhuriyetimiz uğruna canım ve efrad-ı ailemi fedaya müheyyayım. İfademin Hükümet-i Cumhuriye'nin makarrı olan Ankara Vilâyeti merkezinde ahzına irade buyurulmasını sabırsızlıkla beklerim efendim.

Çapakçur Başmuallimi Mehmed Zeki Dündar Alp"

[40] Dündar Alp'in ayaklanma ile ilgili olarak Gazi Mustafa Kemal'e, Başvekâlete ve Dâhiliye Vekâletine göndermiş olduğu telgrafların birer müsveddesini içeren defterlerin hadiseyi takip eden yıllarda Elâzığ İktisat Bankası'nda bulunduğu ve bunların bankanın muhasebecisi tarafından Etnografya Müzesi Müdüriyetine teslim edildiği anlaşılmaktadır (TİTE Arşivi: Sıra:424 Kutu: 24 Belge:151, Adet: 2, Tarih: 16/03/1931).

Bu telgraftan da anlaşıldığı üzere Kürtleri Hükümet aleyhinde tahrik ve tertiplere teşvik eden Hacı Mehmet'in faaliyetlerini açığa çıkardığından dolayı Dündar Alp ile ailesinin hayatına yönelen tehdit ve tehlike daha da büyümüştü. Bu hususta sessiz kalması ve ithamlarını değiştirmesi doğrultusunda Vali İsmail Hakkı'nın baskı ve tehditlerine maruz kalmıştı. Süreç Dündar Alp'in muallimlik görevinden azledilmesiyle sonuçlanmıştı. Bu gelişmeler ışığında Dündar Alp'in Gazi Mustafa Kemal'e gönderdiği 15 Ocak 1925 tarihli son mektubu ise şu şekilde idi:

> *"Ankara'da Türkiye Cumhuriyeti Reisi Halaskârâne-i Vatan Gazi Mustafa Kemal Paşa Hazretleri'ne,*
>
> *Meşhur Hacı Musa Bey, Genç vilâyetine kadar gelmiş ise de tesir-i nüfuzu ve fitneliği ile Bitlis eşrafından Hacı Necmeddin hafîdi Sıtkı gelerek Çapakçur Başmuallimliğine muallimlik şeraitini haiz olmadığı hâlde bilâ-imtihan Kürtçülük kuvveti tesiriyle tayin edilmiş ve ettirilmiştir. Bu tesir ve tehdit ahengine Çapakçur Kaymakamı da serfürû eylemiştir. Vali beyden sorulsun ki hüviyetini tetkik eylemediği efendi kıyafetindeki bir Kürt casusunu hangi kuvvetin tahtında muallimliğe tayin etmiştir. Vilâyetten ve Çapakçur merkezlerinden bu kabil memur kıyafetli Kürt, yerli ve hariçten eşhas-ı muzırra da gelmektedir. Acaba Çapakçur'da böyle bir kuvvet ve cemaatin mevcut olduğu hissedilmedi mi? Edilmiş ise niçin Hükümet-i Cumhuriye-i Mukaddese haberdar edilmiyor. Mir-i mumaileyh muhit alevlensin, esrar-ı hükümet keşfedilsin, eşhas-ı muzırra dağılsın, tahassun eylesin ve memleket bir ihtilâl içinde mi kalsın istiyor? Acizlerini tazyik ve ifademin niçin bu muhitte verilmesini, Ankara'ya ifadeye gelmekliğimi takip ve tehire uğratıyor. Çapakçur'da vücuduyla kaim maiyet-i mevat ne suretle tekzib edilecektir? İrade buyurunuz, vaziyet günden güne kesb-i vehamet ediyor. Fazlasını Hükümet-i mahalliyye tedkik ve tahkik buyursun, bendeniz başka esrar ve ifadeyi huzurunuzda vermeyi sabırsızlıkla bekliyorum. Telgraf parası vermeye, istikraza takatım yok. Şifrem yok. Fazlaca tazyik ve tehir edilirsem çekeceğim böyle açık telgraflarla esrar-ı mühimme efrad-ı nasda şüyû bulacaktır.*
>
> *Çapakçur Başmuallim-i Sabıkı Mehmet Zeki Dündar Alp"*

Asiler, Dündar Alp'i görevinden azlettirmekle önlerine çıkan ciddi bir sorunu bertaraf ettiklerini düşünüyorlardı. Sağladıkları başarıdan büyük bir cesaret alan bu güruh bir yolunu bulmak suretiyle başta Dündar Alp'in görevden alındığı mektebin başmuallimliği olmak üzere kazadaki muhtelif memuriyetlere kendi taraftarlarını yerleştirmeye başlamışlardı. Ayaklanma hareketi bu şekilde planlama aşamasından fiiliyata geçmiş oluyordu. Dahası telgraflarının asiler tarafından haber alınma tehlikesi de ortaya çıkmıştı. Dündar Alp maddi zorluklar içinde bulunduğu ve hadiselerin gitgide aleyhine dönmeye başladığı bu günlerde ailesiyle Çapakçur'dan ayrılıp Lice'deki eniştesinin yakınındaki bir haneye taşınmak zorunda kalmıştı. Bu süreçte Çapakçur Hâkimi Ali Rıza tarafından takip edilen "iftira davası" hızlı bir şekilde sonuçlandırılmıştı. Dündar Alp, kısa bir süre içinde patlak vererek ülkeyi büyük bir sıkıntıya sokacak ayaklanma hareketinin failleri hususunda devlet mercilerini teyakkuz halinde bulunmaya davet etmek suretiyle ödüllendirileceği yerde ağır bir ceza ile karşılaşmıştı. Kendisine verilen ceza hükmü şu şekilde idi (Vakit, 17 Mayıs 1925: 2):

> *"Muamelesi 1341-1 Fıkra-ı Hükmiye Hulâsası: İcabı bi't-teemmül Çapakçur kazasının Kadı Madrak Karyeli Hacı Mehmed'in Hükümet-i Muazzama-i Celiliye'nin aleyhinde mefsedet ve melanetler tertibi ve ahaliye bu zeminlerde ilkaâtta bulunduğundan bahisle hilâf-ı hakikat*

ihbarâtta bulunduğu iddiasıyla maznun-ı aleyh Sabık Çapakçur Mekteb-i İbtidâî Başmuallimi Mehmed Efendi hakkında Çapakçur Bidayet Mahkemesi Ceza Dairesinde cereyan eden mahkeme-i gıyabiye neticesinde maznun mumaileyhin köylü hayatıyla alakadar bulunması ve ot, saman gibi şeylerden dolayı Hacı Mehmed'e karşı peyda ettiği şahsî iğbirar saikasıyla merkum Hacı Mehmed aleyhinde verdiği bu yoldaki ihbarâtı sırf şahsî hususattan münbais ve hilâf-ı hakikat olduğu Genç Valiliği ile Çapakçur Kaymakamlığı taraflarından fezlekeli iki kıta tahkikat-ı istidaiye ve Çapakçur Kaymakamlığının 24 Kânunusani 1341 tarih ve 53/22 numaralı muharrerat ve maznun-ı merkumun davet-i kanuniyeye adem-i icabı ve bu babda maalkasem istima edilen şahitlerin şehadetleriyle sabit olmuş ve işbu ihbarın derkâr olan asayîş-i mahalliyeye su'-i tesiri keyfiyeti sebeb-i şiddet addiyle hareket-i vakıasına tevafuk eden Kanun-ı Ceza'nın 155 inci maddesinin ikinci zeylinde (işbu kanunda zikr ve tasrih olunan ahvâlden ma'ada hususatta her kim ahere müteallik bir maslahat için bir muamele-i resmiyeye esas olmak üzere nefsine veya gayre bir menfaât temini veya ahere mazarrat ibkaı maksadıyla hilâf-ı hakikat olarak ihbar veya tazyik-i munzamın her nevi olarak veya şehadetle tanzim veya ita eder veyahut daire veya memuriyet-i mahsusası huzurunda bu yolda beyanat-ı kâzîbede bulunur veya böyle hilaf-ı hakikat olarak evrakı bilerek istimal eylerse bir aydan üç seneye kadar hapis olunur ve 5 Osmanlı altınından 100 Osmanlı altınına kadar ceza-yı nakdî alınır. Zarar vukua gelmiş ise ayrıca tazmin ettirilir.) diye muharrer olmasına binâen zeyl-i madde-i mezkure mucibince maznûn merkum Mehmed Efendi'nin üç mah müddetle hapsine ve 5 Osmanlı altını ceza-yı nakdiye mahkûmiyetine ve emr-i ahir mucibince işbu ceza-yı nakdiyenin 5 misline iblağına ve ceza-yı nakdî-i mezkûru tesviye etmediği veya edemediği takdirde beher rub' lira için mukabiline birer gün ayrıca hapis edilmesine 10 zabıt, 50 i'lâm ve 40 suret tebliğ masrafları ile ceman yüz kuruş mesarif-i muhakemenin kendisinden tahsiline kabil-i itiraz ve temyiz olmak üzere 1343 senesi Recebi'nin 11'inci gününe müsadif 1341 senesi şehr-i Şubatı'nın beşinci Perşembe günü gıyaben karar verilerek tefhimi icra kılındı. 5 Şubat 1341."

Gıyaben yapılan yargılama sonucunda itiraz ve temyiz yolunun kapatıldığı 5 Şubat 1925 tarihli karar neticesinde vatanperver muallim 3 ay hapis ve 25 Osmanlı altını para cezasına çarptırılmıştı. Cezaya gerekçe olarak da Dündar Alp'in saman ve ot alışverişi sırasında anlaşmazlığa düştüğü Hacı Mehmet'e iftira atması gösterilmişti. Söz konusu iftira ise Hacı Mehmet'in ahaliyi Hükümete karşı kışkırttığı doğrultusundaydı.

Bu hükmün verildiği tarihten 8 gün sonra yani 13 Şubat 1925'te Piran'da, Dündar Alp'in Hükümet aleyhinde tahrikat yapıldığını haber verdiği toplantılarda hazır bulunan bir diğer şahıs olan Şeyh Sait devlet idaresine karşı isyan bayrağını kaldırmıştı. Asiler, bölgedeki ayaklanma hazırlıkları hususunda yaptığı ihbarlarla yetkili mercileri uyardığı, bu şekilde yarattığı rahatsızlık ve tedirginlikle kalkışmanın yeterli hazırlıklar yapılmadan 3 ay kadar önce başlamasına sebep olduğu ve ayaklanma planlarını tehlikeye attığı gerekçesiyle sorumlu tuttuğu Dündar Alp'i hedef hâline getirmişti. Bu nedenle Lice'yi ele geçirdiklerinde doğrudan genç muallimin Kale Mahallesi'ndeki evini basmışlardı (Vakit, 17 Mayıs 1925: 2). Dündar Alp, elebaşılığını Şaki Perişanoğlu Yusuf ile oğullarının yaptığı asi grubu tarafından evinden zorla alınarak sokağa çıkarılmıştı. Ardından karısı, oğlu ve yeğeninin gözleri önünde taş ve sopalarla dövülmek ve kurşunlanmak suretiyle linç edilmiş ve atkuyruğunda sokaklarda

sürüklenerek öldürülmüştü.[41] Asiler Dündar Bey'in paramparça olmuş cesedini bir mektebin karlar altındaki bahçesine atmış ve cesede yaklaşılmasına izin vermemişlerdi. Ayaklanma bastırıldıktan sonra bölgede incelemelerde bulunan Vakit Muharriri Naşit Hakkı: *"Mel'un şeyhin fetvasıyla dinsiz addedilen vatanperver ve şeyhten bin defa dindar zavallı genç muallimin cesedini günlerce sokaklarda köpeklere yediriyorlar. İşte artık ebediyen hayata veda etmiş bulunan genç muallimin hatırası, hikâyesi."* diyerek bu elim hadisenin son safhasına dair bilgi vermişti (Vakit, 17 Mayıs 1925: 2). Askerî birliklerin Lice'de kontrolü ele aldıkları 2 gün kadar sonra Dündar Alp'in cesedi bulunduğu mektep bahçesinden alınabilmişti. Şehit muallimin cenazesi bu suretle törenle kaldırılmış ve Lice mezarlığında toprağa verilmişti.

Muallim Mehmet Zeki Dündar Alp'in Katledilmesi Hadisesine Tepkiler

Dündar Alp'in katledilmesi hadisesi Şeyh Sait Ayaklanması ile bağlantılı olarak Şark İstiklâl Mahkemesinde ele alınmıştı. Kamuoyunda da büyük bir infial yaratan "katl" hadisesi, ayaklanma hareketine ve asilere verilen tepkilerin artmasına neden olmuştu. Dolayısıyla hadisenin safhalarını bu bilgiler ışığında ele almakta fayda vardır.

Hadisenin Şark İstiklâl Mahkemesinde Ele Alınışı

Şeyh Sait Ayaklanması'nın önde gelen faillerine ve akıbetlerine ilk bölümde yer vermiştik. Bu başlık altında ise Dündar Alp'in katli ile doğrudan ilişkili olan asiler ile destekçilerinin yargı süreçleri ele alınmıştır. Şark İstiklâl Mahkemesinde sorgulanan Genç Valisi İsmail Hakkı bu hususta suçlu görülen başlıca isimler arasında idi.

Mahkeme Reisi Mazhar Müfit Bey, ayaklanma hareketi ile ilgili olarak Vali İsmail Hakkı'ya: *"Muallim Mehmet Zeki, Mebus Hamdi Beyler gibi bazı zevat tarafından ihbar-ı keyfiyet edildiğinden malumâtdâr mıydınız?"* sorusunu sormuştu. İsmail Hakkı ayaklanma hadisesinin olacağından haberdar olmadığını, aksi takdirde derhal Hükümet merkezine bilgi vereceğini vurgulamıştı. Bu doğrultuda Dündar Alp'in verdiği bilgilerin ayaklanmayı ihbar niteliğinde olmadığını yalnızca Ankara'ya karşı bir suikast yapılacağına yönelik bilgilerden bahsettiğini belirtmişti. Bu hususta Dâhiliye Vekâletinden muallimin ihbarname suretinin de ekli olduğu şifreli bir telgraf aldığını, tahkikat yapılmak üzere telgrafı ekleriyle Çapakçur Kaymakamına havale ettiğini, yapılan tahkikat sonucunda kaymakamın kendisine bu meselenin şahsi husumetten başka bir şey olmadığını beyan ettiğini ifade etmişti. İsmail Hakkı bununla da yetinmeyerek Jandarma Kumandanıyla ortak bir tahkikata giriştiğini, Dündar Alp'in bu hususta kendisine

[41] İstiklâl Mahkemesi kayıtlarına göre katlin, elebaşılığını Şâkî Perişanoğlu Yusuf ile oğullarının yaptığı asi grubu tarafından gerçekleştirildiği sabit olmakla birlikte bu konuda farklı iddialar da söz konusu olup, tarihi ve yeri hakkındaki bilgiler de çelişkilidir. Dündar Alp'in eşi Âliye Hanım'ın Kubilay'ın eşine ve eniştesi Abdulgani Bey'in Maarif Vekâletine yazdığı mektuplara, olay sırasında Lice Askerlik Şubesi'nde görevli olan Tahsin Cahit (Çubukçu)'in tanıklığına (Mumcu, 1999: 179) ve Muharrir Naşit Uluğ (Vakit, 17 Mayıs 1925: 2)'a göre Dündar Alp Lice'deki evinden alınarak sokakta katledilmiştir. Benzer şekilde Yakup Kadri (Karaosmanoğlu) de muallimin Şeyh Sait yandaşlarının Lice'yi basmasıyla katledildiğini ve cesedinin bir mektep bahçesine atıldığını (Yakup Kadri, 24 Mayıs 1925: 1) belirtmiştir. Bu bilgilere karşılık Genç Valiliği'nin Dâhiliye Vekâleti'ne gönderdiği 23 Nisan 1925 tarihli yazıda Dündar Alp'in Lice'de bir suçtan dolayı aranmakta olan Galip Ağa'nın evinden çıkarken Galip Ağa sanılarak öldürüldüğü (Mumcu, 1999: 179), Yazar Behçet Cemal'e göre ise Dündar Alp'in asiler tarafından Çapakçur Hapishanesi'nde bulunduğu sırada katledildiği (Behçet Cemal, 1955: 29) ifade edilmiştir.

ifade vermekten kaçındığını dile getirmişti. Bu noktada Mahkeme Reisi: *"Elbette çekinir, her muhbiri tehdit ile mahkemeye verirseniz söyleyemez."* deyince İsmail Hakkı, muallimin ihbarını asılsız gördüğünden tahkik evrakını mahkemeye sevk ettiğini, bu doğrultuda tutuklanan Dündar Alp'in Lice'yi ele geçiren asiler tarafından öldürüldüğünü söylemişti. Mahkeme Reisinin ortada şüpheli bir durum olduğunu, meydana gelen ayaklanmanın ihbarın önemini ortaya koyduğunu, ihbarın doğru kabul edilmemesinin ayaklanmaya zemin hazırladığını vurgulaması hususunda İsmail Hakkı sessiz kalmayı tercih etmişti. İsmail Hakkı devam eden yargılama sırasında Dündar Alp'in mektepteki görevini ihmal ettiğini, satılmak üzere emanet edilen kitapları da fazla paraya satarak bu yolla *"zimmetine 20 lira para geçirdiğini"* iddia etmişti. Bu nedenle Vilayet Encümeni başmuallimin görevinden azline ve mahkemeye verilmesine karar vermişti. Mahkeme Reisi bunun üzerine Dündar Alp'in valiye intikal ettirilen ihbar telgrafını okumuştu. Bu telgrafta başmuallim: *"Çapakçur'da tertibat olduğundan, vaziyetin günden güne fenalaştığından, kendisine müfteri denilerek işkence yapıldığından ve vaziyetin inkişafını bildirmek için artık telgraf parası kalmadığından"* bahsediyordu. Hâkim: "*Muallimin kitap satışından suiistimal yaptığı farz-ı muhal olarak kabul etsek bile aradaki fark bu telgraf ücretleri ile ifa ettiği yüksek hizmet-i vataniyyeye tekabül etmez mi?... İsyanı vukuundan evvel söyleyen bu muallim vatanperver bir Türk şehididir. Karşınızdaki Kaymakam (Hüseyin Hilmi) ise Sait'in oğlu Ali Rıza'ya mektup gönderen, Sait'in elini öpen, kendisini Çerkez olarak takdim eden bir maznundur. Aralarındaki fark budur. Meclis-i Maarif dediğiniz Encümen azaları ise Kadı Ali Rıza vesaire gibi 3 hain-i vatandan ibarettir. Bunlar bugün maznunen mevkuf bulunmaktadırlar."* demişti. Ardından: "*Onların muallim hakkındaki azil ve lüzum-ı muhakeme kararını nasıl tasvip ettiniz?"* diye sormuştu. Bu kararı kendisinin vermediğini ifade eden İsmail Hakkı'ya Mahkeme Reisi: *"Reis-i Hükümetdiniz. Tasdik etmez iade ederdiniz*" şeklinde bir eleştiride bulunmuştu. Mahkeme Reisi bu sırada Eski Mebus Hamdi Bey'in ihbarlarını da hatırlatmıştı. İsmail Hakkı, 1924'te Dâhiliye Vekâletinden tahkik edilmek üzere bir ihbarname sureti aldığını, Hamdi Bey'e ait olan ihbarnamede Nahiye Müdürlerinden Tayyib'in Şeyh Sait ile görüşmekte olduğunun ve bunların İngiliz emellerine hizmet ettiklerinin yazıldığını ifade etmişti. Bu münasebetle Jandarma Kumandanını mahallinde tahkikata memur ettiğini, yapılan soruşturma neticesinde Hamdi Bey'in tekrar mebus olamamasının sebep olduğu gücenme duygusuyla böyle bir ihbarda bulunduğunun anlaşıldığını kaydetmişti. Zanlının sorgusuna belgeler eşliğinde devam edilmişti. Bu belgelerden birine göre ayaklanma propagandaları hakkında bilgi veren Oğnut Nahiye Müdürünün raporu "hıfz" ibaresi düşülerek saklanmıştı. İsmail Hakkı bu raporun bir örneğinin de Jandarma Kumandanında olması nedeniyle böyle bir not düştüğünü izah etmişti. Bir başka belgeye göre Oğnut Takım Kumandanı Mehmet Çavuş, işlediği bir suçtan ötürü Sadi adında birini tutuklamak istemiş, köylüler bu şahsı himaye ederek çavuşa silah doğrultmuş ve: *"Hükümetin bir hafta daha günü kaldı"* diyerek tehditte bulunmuştu. İsmail Hakkı da hadise hakkında bir zabıt ve rapor hazırlayan çavuşu "muallimin akıbetini" hatırlatarak uyarmıştı. Dahası bu raporu da saklamıştı. Takiben Mahkeme Reisinin, Şeyh Sait'in Genç vilayetine gelmesinin bir idare memuru olarak dikkatini çekip çekmediği sorusu üzerine İsmail Hakkı, bu sırada yanında ancak 8-10 kişi bulunan Şeyh Sait'in vilayete saldırı amacıyla gelmediğini söylemişti. O sırada hasta olduğunu, görüşme teklifini reddetmesi üzerine Şeyh Sait'in kendisini makamına gelerek ziyaret ettiğini ve havadan sudan konuştuklarını belirtmişti. (Vakit, 17 Haziran 1925: 1; Hâkimiyeti Milliye, 16 Haziran 1925: 1; Cumhuriyet, 17 Haziran 1925, 1, 4; Vatan, 17 Haziran 1925; 1, 4).

Şeyh Sait'in İnzibat Kumandanlığını yapan Hasan Fehmi ise Şark İstiklâl Mahkemesindeki muhakemesi sırasında bir asker olduğunu, ayaklanmanın sebebini bilmediğini ancak ayaklanmanın jandarmaların Piran'daki müdahalesi gibi basit bir sebepten ileri gelmeyip aylardan beri hazırlandığını, bunun için Şeyh Sait'in köyleri gezerek dinin elden gittiğine yönelik propaganda yaptığını belirtmişti. Ayaklanmadan 40 gün önce Çapakçur'a gelip Elâziz'e doğru giden Şeyh Sait ayaklanma meselesini Hasan Fehmi'ye burada açmıştı. Bu suretle bazı meselelerin İslam dinince kabul edilmediğini, amacının şeriat olduğunu, milletvekillerinin birbirine muhalefetinden ötürü şeriatın icra edilmediğini ifade etmişti. Yine Hasan Fehmi'nin ifadesine göre Şeyh Sait'in halk arasında tahrikatta bulunduğu ve bölgenin ileri gelenleri arasında ayaklanmaya dair görüşmeler yaptığı Dündar Alp ile Hamdi Bey tarafından mülki idarecilere bildirilmişti. Hatta kendisi de bunun üzerine valiye giderek yapılan ihbarların doğru olduğunu söylemiş fakat vali kendisine hiçbir sorun olmadığı yönünde bir cevap vermişti. Nihayetinde muallim valinin emriyle görevinden alınmış ve tutuklanmıştı. Bu tedbirsizlikler takip eden süreçte muallimin öldürülmesine yol açmıştı. (Hâkimiyeti Milliye, 4 Haziran 1925: 2; Vakit, 2 Haziran 1925: 1; Vakit, 17 Haziran 1925: 1, 3).

Genç Valisi İsmail Hakkı ayaklanma hadisesi öncesinde ayaklanma fikir ve hazırlıklarının belirtileri bazı kişilerce görülüp, ihbar edilmesine rağmen bu hususta gerekli tedbirleri almamıştı. Örneğin Muallim Dündar Alp ve Eski Mebus Hamdi Beylerin ayaklanmanın bazı tertip ve teşvikçilerinin isimlerini açıklayarak yaptıkları delillendirilmiş ihbarlarını basit bir tahkikatla geçiştirmiş, ihbar ve işaret edilen hadisenin şahsi bir düşünce, hayal mahsulü ve uydurma olduğu iddia ve fikrinde ısrar etmişti. Ayaklanmadan birkaç gün önce alışılmışın dışında olarak babası ve ecdadının mezarlarını ziyaret görüntüsüyle Palu'ya gelmek hususunda tez canlılık göstermesi ve bütün maiyetiyle Genç vilayeti hududuna gelmesi nedeniyle Şeyh Sait'in ayaklanma fikrini ilan ve yaymaya başladığı açık bir şekilde ortada iken bu hususta yüzeysel bir tahkikatla: *"Şeyh Said'in münhasıran ziyaret-i makabir maksadıyla vürüduna zahib olmak"* gibi bir dirayetsizlik ve basiretsizlik göstermişti. İşte İsmail Hakkı'nın bu kayıtsızlığı ve ihmali nedeniyle görevini kötüye kullandığı ve ayaklanmanın çıkmasına sebebiyet verdiği anlaşılmıştı. Şahitlerden ve zanlılardan alınan ifadeler, ikrarlar ve ayaklanma tahrik ve teşviklerine dair mektup ve beyannameler, zabıt varakaları, raporlar, şahitlerden elde edilen deliller ve valinin ihbarlara rağmen serbest dolaşmalarına izin verdiği asilerin birçoğunun isyan sırasında suçüstü yakalanması valilin suçlu olduğunu gösteriyordu. Şark İstiklâl Mahkemesince verilen 28 Haziran 1925 tarihli karara göre Vali İsmail Hakkı görevinden azledilmiş ve bir yıl süreyle Konya'da hapse mahkûm olmuştu (Şark İstiklâl Mahkemesi, 6/1, 2016: 81-85, 275).

Şark İstiklâl Mahkemesi Reisi Mazhar Müfit Bey'in ayaklanma hareketi hakkındaki düşüncelerini sorduğu Aşiret Reislerinden Selman ve Çapakçurlu Abdi kendilerini Çan köyü şeyhlerinin[42] ayaklanmaya davet ettiklerini beyan etmişti. Abdi ifadesinde Çan şeyhlerini tanıdığını, kendilerinden sadaka ve zekât topladıklarını söylemiş ve ayaklanmada Çapakçur Kaymakamı Hüseyin Hilmi Bey'in de ilgisinin bulunduğunu beyan etmişti. Bu beyana göre kaymakam, 35 jandarmanın bulunduğu Hükümet Konağını koruma çabasına girmemiş ve 9

[42] Bingöl'e bağlı Çan köyünün şeyhlerinin öncüsü Seyyid Şeyh Ahmed el-Çanî, Kadirî tarikatı geleneğinden gelen bir ailenin mensubu idi. 19. yüzyılda Bingöl, Erzurum, Diyarbakır bölgelerinde faaliyette bulunmuştu (Ayiş, 2018: 191-194).

kadar silahlı asi bu suretle konağı kolayca ele geçirmişti. Dahası Hüseyin Hilmi, asilerden Şeyh Şerif'i yakalamakla görevli iken tam aksine Arif Farisi'yi Şeyh Şerif ile Şeyh Sait'e gönderip, Çapakçur'a çağırtmış ve burada oturup konuşmuşlardı. Bu gelişmeler Dündar Alp ile eski milletvekili Hamdi Bey tarafından ilgililere ihbar edilmişti. Bu yüzden mahkemeye bizzat Hüseyin Hilmi tarafından verilen ve hedef hâline getirilen muallim, Lice'ye giren asiler tarafından ele geçirilerek katledilmişti. Nitekim Abdi'ye göre uyarılarından kısa bir süre sonra ayaklanma çıkması Dündar Alp'in haklılığını ispat etmişti. Mahkeme Üyesi Lütfi Müfid'in bu olayı sorması üzerine Hüseyin Hilmi, Dündar Alp'in ihbarının Dâhiliye Vekâletine yapıldığını, vilayetin havalesiyle kendisine gelen evrakla ilgili olarak Hacı Mehmet'i ve konuyla ilgili gördüğü kişileri çağırdığını, bu suretle söz konusu şahıslar arasında arpa ve saman meselesi olduğunu öğrendiğini, Hacı Mehmet'in masum olduğunu, Dündar Alp'in bir ayaklanmadan değil birtakım tahriklerden bahsettiğini belirtmişti. Mazhar Müfit Bey bu sırada Dündar Alp'in kaymakam tarafından alınan ve kaymakamı itham ettiği ifade varakasını göstermişti. Bu durum karşısında kaymakam kısa bir şaşkınlık yaşamıştı. Takiben evrakın fezlekesini yazarak vilayete gönderdiğini, görev yaptığı mektepte Dündar Alp'in hesabına baktıklarında 23 lira eksik tespit ettiklerini ifade etmişti. Şeyh Sait ile irtibatı hususunda ise: *"Şeyh Sait kazaya geldi. Görüştüğümde Palu'ya dedemin kabrini ziyarete gideceğim dedi. İsyan edeceğim demedi."* şeklinde cevap vermişti. Kaymakamın görüşmeye Çerkez olduğunu beyan ederek başlaması Ali Saib Bey'in eleştirisine neden olmuştu. Zira böyle bir ifade Şeyh Sait'e güven telkin etmek amacına matuf görülmüştü. Hüseyin Hilmi, Şeyh Sait'in ayağına kadar gitme ve elini öpme nedenini açıklamak hususunda da zorlanmıştı. Yaptığı tahkikat neticesinde şeyhin ayaklanma niyetine dair bir emareye rastlamadığını belirtmişti. İhtiyar şeyhi akşam daire kapanmış olduğundan yanına çağıramadığını ve bu suretle ayağına gittiğini söylemişti. Şeyh Sait'in el öptürmediğini fakat kendisinin elini öpmüş olabileceğini ifade etmişti. Zanlılardan Abdi bu ifade üzerine Hüseyin Hilmi'nin yalan söylediğini, kaymakamın 40 gün önce Şeyh Sait'in yanına geldiğini, ondan aldığı talimat üzerine Muallim Dündar Alp'i görevinden azlettirerek yerine Kürt Sıtkı (Sıddıki)'yı getirdiğini ifade etmişti. Şeyh Sait ise kaymakamla yaptığı görüşmenin dinî bir yönü olmadığını kaydetmişti. Ayrıca yargılama sırasındaki ifadelerden Şeyh Sait ile Çapakçur Hâkimi Bağdatlı Hâkim Ali Rıza arasında da sıkı bir ilişkinin olduğu ve birbirilerinden övgü dolu sözlerle bahsettikleri ortaya çıkmıştı (Cumhuriyet, 9 Haziran 1925, 2; Cumhuriyet, 10 Haziran 1925: 2).

Yargılama neticesinde 36 yaşındaki Çapakçur Kaymakamı Ahlatlı Hüseyin Hilmi'nin ayaklanma sırasındaki fiillerinden dolayı idamına karar verilmekle birlikte daha önce muhtelif mahallerde yapmış olduğu vatanperverane hizmetleri hafifletici sebep olarak görülmüş ve idam cezasına bedel 15 yıl süreyle Adana'da kürek cezasına mahkûm edilmişti. Hâkim Ali Rıza'nın görevden alınarak millî hudutlar dışına çıkarılması kararlaştırılmıştı. Malazgirt Müddei-i Umumisi Abdülmecid ise cezasını Konya'da çekecekti. Abdülmecid ile Hüseyin Hilmi'nin mahkûmiyet suçlarının mahiyetine göre cezalarını çektikten sonra zabıta nezareti altına alınmalarına ve zikredilen vilayetlerin haricine çıkamamalarına karar verilmişti. Jandarma Yüzbaşısı Ali Avni ise askerlik mesleğinden azledilerek 10 yıl kürek cezasına çarptırılmıştı (Şark İstiklâl Mahkemesi, 6/1, 2016: 83, 85, 275).

Asilere iltihak ve iştirak ederek Dündar Alp'i katletmek suçundan zanlı olup, 11 Mayıs 1925'te tutuklanan Lice'nin Kaya Mahallesinden Maliye Odacısı Reşid oğlu Oso, Fırıncı Hacı Ahmed

oğlu Aziz ve Şahin oğlu Arif, Hacı Halid oğlu Sait, firari Yusuf Perişan ve oğulları Mustafa, Halil, Tahir ve hizmetkârları Muhacir Velo, aynı mahalleden Mahey Temo, Reşid Mahey Temo haklarında Reis Hacim Muhyiddin ile üyeler Lütfi Müfid ve Avni Beylerin karar kıldığı muhakeme neticesinde muhtelif cezalara çarptırılmıştı. Zanlılardan Hacı Halid oğlu Sait'in isnat edilen fiile karıştığına dair kesin bir delil olmadığı için beraatine, Hacı Ahmed oğlu Aziz'in eceliyle vefat ettiği anlaşıldığından hakkındaki davanın düşmesine karar verilmişti. Firari Yusuf Perişan ve oğulları Mustafa, Halil, Tahir ile mevkuf Şahin oğlu Arif'in refakatlerine topladıkları diğer zanlılarla birlikte asilere iltihakla, asilerin ayaklanma emareleri hususunda Hükümeti haberdar eden Dündar Alp'i gaddarca şehit ettikleri anlaşılmıştı. Diğer zanlılardan Mahey Temo, Oso, Muhacir Velo, Reşid Mahey Temo'nun da Yusuf Perişan ve oğullarına iltihak ederek fiillerinde beraber bulundukları dava evrakı, şahitler ve icra edilen tahkikat neticesinde ortaya çıkmıştı. Bunlardan ayaklanma hadisesinde ortak hareket eden ve suçlu oldukları anlaşılan mevkuf Şahin oğlu Arif, Yusuf Perişan ve oğulları Mustafa, Halil, Tahir'in suçlarına karşılık idamlarına; hadiseye dolaylı olarak dâhil olsalar da suçları sabit olan Mahey Temo, Muhacir Velo, Reşid Mahey Temo ile Mevkuf Oso'nun Kastamonu Hapishanesinde 15 yıl kürek cezasına çarptırılmalarına, Oso'nun ayrıca cezasını çektikten sonra zikredilen şehrin dışına çıkarılmayarak zaptiye gözetimi altında bulundurulmasına 25 Şubat 1926'da ittifakla karar verilmişti (Şark İstiklâl Mahkemesi, 6/4, 2016: 1719, 1721).

Kamuoyu Tarafından Gösterilen Tepkiler

Şeyh Sait Ayaklanması ve bu ayaklanma sırasında Muallim Dündar Alp'in katli Türk kamuoyunda büyük bir infial yaratmıştı. Ayaklanma hadisesinin akabinde bölgede meydana gelen gelişmeleri ve "katl" hadisesini araştırmak üzere Vakit Gazetesi tarafından hususi olarak görevlendirilen Muharrir Naşit Hakkı (Uluğ) Diyarbakır'a gitmişti. Bu suretle muharrir tarafından: *"Şehit Muallim Mehmet Zeki Dündar Alp'in aziz hatırası yâd edilmek üzere"* tutulan notlar ile Dündar Alp'in Gazi Mustafa Kemal'e çekmiş olduğu telgrafların metinleri *"Çapakçur Telgrafhanesinde Boğulan Esrar"* başlığıyla 17 Mayıs 1925 tarihli Vakit gazetesinde yayınlanmıştı. Muharrir yazısında: *"Cumhuriyetin birliği uğrunda Lice'nin çamurlu sokaklarında feci bir cinayete kurban giden fedâkâr bir ibtidaî hocasının hatıra-ı vataniyyesini konu aldığına"* işaret etmişti. Edindiği bilgilere göre Dündar Alp ayaklanmayı 3 buçuk ay öncesinden Çapakçur Kaymakamı ile Genç Valisine haber verdiği için görevinden kovulmuş, bununla da yetinilmeyerek haksız bir hükümle hapse ve nakdî cezaya mahkûm edilmişti. Dahası ayaklanma sırasında Şeyh Sait'in emriyle katledilmişti.

Takip eden süreçte de basında bu konuya zaman zaman değinildiği görülmektedir. Örneğin Yakup Kadri (Karaosmanoğlu)'nin Hâkimiyeti Milliye'de 24 Mayıs 1925'te yayınlanan "Meselenin Öbür Safhası" başlıklı yazısı şu şekilde idi (Hâkimiyeti Milliye, 24 Mayıs 1925: 1):

> *"Makaleme bir hikâye ile başlayacağım. Şeyh Sait isyanı baş göstermezden birkaç ay evvel 'Genç'te Dündar Alp namında genç bir mektep muallimi varmış. Bu genç muallim bir gün hiç şüphesiz müstear ad olan isminin delalet ettiği vechile ateşîn bir Türk milliyetperveri imiş. Öteden beri, birtakım mağşuş ve merdud cerayanlara saha olan muhitinde rüzgârdan hile sezen zeybek gibi daima müteyakkız ve endişe-nâk bulunurmuş. Bu teyakkuz ve endişe sayesindedir ki günün birinde, üç ay sonra patlak veren menfur yangının kokusunu duymuş. Bu hissini müteaddid telgraflarla, mektuplarla, müracaatlarla hükümete bildirmek istemiş; hatta derdini*

anlatabilmek için devletin en büyük makamına da başvurmaktan çekinmemiş. Gerçi bu büyük makam hükümet-i merkeziye vasıtasıyla hükümet-i mahalliyeyi ikaz için lazım gelen emirleri vermiş, mektep mualliminin 'maruzatı' üzerine valinin nazar-ı dikkatini celbe çalışmış ve vali de derhal harekete gelmiştir; fakat zavallı Dündar Alp aleyhine... Evet, Genç Vilayetinin bütün hükümet cihazları harekete gelmiştir, fakat zavallı Dündar Alp aleyhine... Ve bunun neticesinde Dündar Alp, o şeyda Türk milliyetperveri bir müfteri ve müzevvir sıfatıyla maznun olarak mahkemeye sevk edilmiş; hakkında hüküm verilmiş ve bilmem kaç ay hapse mahkûm olmuştur! Bu tarihten sonra Dündar Alp'i gözden kaybediyoruz. Fakat vaktaki, Şeyh Sait avanesi Lice'yi basıyorlar ve etrafı kana, ateşe bulamaya başlıyorlar, bir mektep binasının önünde Dündar Alp'ın parçalanmış cesedini buluyorlar. Hikâye hazindir…"

Bu ifadelerin ardından Yakup Kadri, yaşanan elim hadisede vilayet idaresinde görev alan *"mefkûresiz"* idarecilerin önemli bir rol oynadığına işaret etmiş ve Hükümetin bölgeye yapacağı idari atamalarda son derece dikkatli olmasını salık vermişti.

Şehadetini takip eden yıllarda Dündar Alp'in hatırasını yâd etmek üzere, okuduğu İstanbul Erkek Muallim Mektebi'nde her yıl anma töreni düzenlendiği anlaşılmaktadır (Vatan, 22 Mart 1927: 1). Örneğin 1928'de 21 Mart günü İlk Tedrisat Umum Müdürü'nün, Maarif Müdürünün, lise müdürlerinin, genç muallimlerin, Muallim Mektebi Mezunları Cemiyeti üyelerinin ve talebelerin katılımıyla icra edilen etkinliğe katılanlar arasında Dündar Alp'in 8 yaşındaki oğlu Necat da yer almıştı. Kürsüye ilk çıkan Galatasaray Mektebi Muavini İsmail Hakkı katılımcıları bir dakikalık saygı duruşuna davet etmişti. Ardından Dündar Alp'in hayat hikâyesini anlatmış ve Şeyh Sait Ayaklanması öncesinde Gazi Mustafa Kemal ile Hükümet erkânına çektiği telgraflarını okumuştu. Takiben Necat'ı sahneye çıkararak toplantıda bulunanlara takdim etmişti. Dündar Alp'in fazilet ve meziyetlerinden bahsederek: *"Onun en büyük hizmeti; Türk harsının yabancı muhitlerde neşr ve tamimine çalışması ve son nefesinde 'Türk hâkimdir, Türklük ebediyen yaşayacaktır' demesi, dedirtmesi olmuştur."* şeklinde bir açıklamada bulunmuştu. Takiben Galatasaray Lisesi Türkçe Muallimi Cemal Tevfik heyecanlı bir sesle söylediği hitabeyi: *"Ey mefkûre şehidi Zeki, ebedî ve sermedî hatıranla kalp ve gönüllerde yaşa!"* ifadesiyle tamamlamıştı. Söz alan Erkek Muallim Mektebi Muallimlerinden Hıfzurrahman, Dündar Alp'in hatıralarından bahsetmişti. Onun ölümünü Namık Kemal ile Jan Dark (Jeanne d'Ark) ile karşılaştırmış, bu suretle "Mefkûre Fedaisi" olarak ifade ettiği muallimi: *"Eminim ki ruhu zafer terânelerini işiterek ölmüştür"* demişti. İlk Tedrisat Umum Müdürü Ragıp Nureddin, Maarif Vekili Necati Bey'in mazeretine binaen törene katılmak üzere kendisini görevlendirdiğini açıklayarak Dündar Alp'in hatırasını yâd etmişti. Ardından Necat'ın vasisi Galatasaray Başmuallimi Şahap Nizami, merhumun ailesi adına törene katılanlara teşekkürlerini bildirmişti (Vakit, 3669, 22 Mart 1928: 1; Cumhuriyet, 22 Mart 1928: 1). Toplantıyı konu alan Vakit gazetesinin makalesinde: *"…Dündar Alp insanların eremeyeceği bir mazhariyetle inkıraz mezarını zafer abidesine döndüren son şerefli tarihe, köpürmüş kapkara ağzıyla saldıran şark isyanının şehididir. Zeki Dündar hocalığın üstünde yegâne bir paye olan vatan şehitliği ile adını inkılabın heyecanlı sahifelerine geçirmiştir. Mademki Zeki Dündar gibi hocalar memleketin en uzak köşelerine bir meşale hâlinde dağılmıştır. Yarına emniyetle, kalp, vicdan rahatıyla bakabiliriz."* denilerek şehit muallimin millet nezdinde uyandırdığı güven duygularından bahsedilmişti (Vakit, 3669, 22 Mart 1928: 3). Aka Gündüz aynı günlerde Hâkimiyeti Milliye'de kaleme aldığı bir makalede Dündar Alp'i "Türk İnkılâb-ı Ekberinin İlk Müdafaa Kahramanı" olarak tarif

etmişti. Dahası: *"Hak, müsebbet, hürriyet için boğuşarak gelen ölümde elem ve matem yoktur. O ölümlerin en asilidir. İnkılabı müdafaa etmek, ihtilali yaymak kadar azizdir. Zeki Dündar Alp denilen mübarek genç kahramanı bir sembol yapmak Türkiye'nin genç muallimlerine düşer. Şehirlere ve köylere dağılacak irfan ve inkılap ordularına mensup necip ve idealist gençler kalplerinde ve hafızlarında Gazi'nin hitabesiyle Dündar'ın tarihini taşıyarak çalışırlar. Sizin önünüzde bir tan yeri uzanmıştır. Orada Dündar'ın mürtesemi duruyor. Oraya doğru yürüyünüz."* diyerek ülkenin genç muallimlerine Dündar Alp'in yolunu takip etmelerini salık vermişti (Hâkimiyeti Milliye, 23 Mart 1928: 2). Bu dönemde Etnografya Müzesi İnkılap Şubesi tarafından da müzeye konulmak üzere mezun olduğu İstanbul Erkek Muallim Mektebi Müdürlüğü'nden Dündar Alp'e ait bir fotoğraf isteğinde bulunulduğu anlaşılmaktadır (TİTE Arş., 2435 24 142 2 26/03/1928).

Dündar Alp'in mezarını ziyaret etmek üzere 3 Ağustos 1934'te Diyarbakır Halkevi Reisi Tahsin Cahit'in riyaseti altında 20 kişilik bir heyet otomobille Lice'ye gitmişti. Heyet burada başta Kaymakam Mehmet Celâl Bey olduğu halde memurlar ve halk tarafından merasimle karşılanmıştı. Lice halkının eşliğinde Dündar Alp'in mezarının başına gelinmiş ve burada Tahsin Cahit tarafından bir hitabe irat edilerek şehidin büyük hizmetlerinden bahsedilmişti. Muallimin hazin şehadeti hakkında söylenen etkili sözlerden dolayı törende hazır bulunanlar gözyaşlarına boğulmuştu. Bunu Lice Meclisi Umumî Üyelerinden Musa'nın hitabesi takip etmişti. Ardından şehit muallimin mezarına çelenk konulmuştu. Heyet Liceliler tarafından misafir edilmiş, hürmet duygularıyla ağırlanmıştı (Akşam, 6 Ağustos 1934: 1; Türk Dili, 30 Temmuz 1934: 1).

1930'da Menemen'de patlak veren başka bir irticai ayaklanma hadisesi sırasında katledilen Kubilay'ı anma törenlerinde Dündar Alp'in de adının sıklıkla geçtiğine şahit oluyoruz (Evcin, 2020: 102 vd.). Örneğin 1 Ocak 1931'de İstanbul Muallimleri Birliği tarafından gerçekleştirilen bir toplantı vesilesiyle muallimler: *"halkın iş hayatında olduğu kadar fikrî ve ruhi yükselişi hususunda da rehberlik vazifelerini vatanî ve insanî bir ilke olarak sürdürmeye"* söz vermişlerdi. Bu münasebetle: *"Gerek Şeyh Sait isyanındaki Muallim Bey Dündar'ın hareketi ve gerek yeni hadisenin olanca fecaatine kurban giden Muallim Fehmi Kubilây'ın kahramanlığı Türkiye muallimlerinin kendisine düşen vazifeyi ne yüksek bir şecaat ve fedakârlıkla kavramış olduklarını ifade eder. Bu arkadaşlarımızı ne kadar tebcil etsek yine azdır."* denilerek bir vefa borcu da yerine getirilmiş oluyordu (Vakit, 2 Kânûn-ı sânî 1931: 2). Aynı günlerde Kubilay'ı anmak üzere Ankara'da Gazi Muallim Mektebi'nde "Matem Gecesi" adı ile bir etkinlik düzenlenmiş, bu etkinliğin ardından mektebin uygun bir mahalline Kubilay ile Dündar Alp'in büyük birer resminin asılması doğrultusunda bir karar alınmıştı (Hâkimiyet-i Milliye, 2 Kânûn-ı sânî 1931: 4). Benzer şekilde 3 Ocak 1931'de Ankara Türk Ocağı tarafından: "İnkılap Durmayacak ve Yürüyecektir" düsturuyla icra edilen mitingde Maarif Müsteşarı Mehmet Emin (Yurdakul) Bey; yüksek bir mefkûreye inanmış, muallimliğin bütün meziyetlerini benimsemiş, hayatını ülkesine adamaktan çekinmemiş birer eğitim neferi olarak Dündar Alp'i ve Kubilay'ı saygı ile yâd etmişti. Ardından: *"Hakikî muallim yalnız sınıfında değil, her yerde herkes için bütün hareketiyle mürebbi ve mürşit olandır."* diyerek devletin jandarması, polisi ve bütün güvenlik kuvvetleri bir an için yok farz edilse bile muallimlerin meydana gelebilecek herhangi bir irtica hareketini bertaraf etmeye muktedir olduğunu belirtmişti (Hâkimiyeti Milliye, 5 Kânûn-ı sânî 1931: 4). Ankara Erkek Lisesi Müdürü Mithat Bey de Şeyh Sait adlı asinin taassuba dayanan siyasî emellerini gerçekleştirmeye çalışırken şarkın uzak ve ücra bir köşesinde karşısında Muallim

Dündar Alp'i bulduğunu ve onun: *"irfan ordusunun taassup ejderine verdiği birinci kurban"* olduğunu ifade etmişti. Bu hadiseyi Kubilay'ın katli ile bir arada değerlendirmiş, irtica ve ülkenin birlik ve bütünlüğüne zarar verecek diğer tehlikeler karşısında hayatlarını kaybetmekle birlikte bu muallimlerin oynadıkları anlamlı ve şerefli rolün muallimlik mesleği için gurur verici olduğunu vurgulamıştı (Hâkimiyeti Milliye, 5 Kânûn-ı sânî 1931: 4). Ankara'daki meslektaşları adına Muallim Kemal Ergun, Gazi Mustafa Kemal'in Türk gençlerine verdiği Türk istiklâl ve cumhuriyetini her türlü olumsuz koşulda bile koruma görevini Dündar Alp ile Kubilay'ın başarıyla yerine getirdiğini, irtica karşısında inkılabı yaşatmak üzere hayatlarını feda ederken onların da ülkeyi gençlere emanet ettiğini vurgulamıştı. Dündar Alp ile Kubilay'ın çocukların ve gençlerin çağdaş eğitim yöntemleriyle eğitimi, köylünün bilgi ve donanımının artırılması, halkın bir bütün olarak inkılap hareketinin feyzlerinden yararlanması için mücadele ettiklerini belirtmişti. Bu iki şehidin ülkenin birlik ve bütünlüğü hususunda birleştirici bir rol oynadıklarını, inkılap hareketine ivme kazandırdıklarını, nihayetinde *"kalplere derin bir vatan muhabbeti örerek"* hayata gözlerini yumduklarını ve aslında ölen şeyin irtica ve taassup hareketi olduğunu kaydetmişti. (Hâkimiyeti Milliye, 7 Kânûn-ı sânî 1931: 4). Hamit Macit (Selekler) isminde bir genç şair de okuduğu bir şiir vesilesiyle hadise hususunda üzüntüsünü dile getirmiş ve şiirin bir kıtasında: *"Sevgiyle, saygıyla çerçevelendi; /Her yerde her zaman kara kuvvetin/Karşısına çıkan sendin ve sendin /Bir gün adım Dündar, Kubilay öbür gün"* ifadeleriyle Dündar Alp'e de yer vermişti (Hâkimiyeti Milliye, 6 Kânûn-ı sânî 1931: 3). Miting sonlanırken Hamdullah Suphi (Tanrıöver) Bey: *"irticanın daima hüsrana uğrayan kanlı tarihi"* hakkında bilgi vererek III. Selim'in ilk olarak askerî alanda başlattığı yenilik hareketlerinden Meşrutiyete ve Cumhuriyete uzanan süreçte etkilerini gösteren "irticai katliama" dikkat çekmişti. Bu anlamda hayatlarına mâl olan mücadeleleri nedeniyle Mahmut Raif Efendi, Gazeteci Arslan Bey, Bahriye Zabiti Ali Kabulî, Namık Kemal, Mithat Paşa gibi isimlerle Dündar Alp'i ve Kubilay'ı birer "hürriyet şehidi" olarak tanımlamıştı (Hâkimiyeti Milliye, 6 Kânûn-ı sânî 1931: 3-4).

Bu kapsamda Kubilay'ı 1934'teki anma programı sırasında Ankara Halkevi'nde Halkevi Dil, Tarih ve Edebiyat Komitesi Başkanı Hıfzı Oğuz Bey: *"İnönü'nde, Sakarya'da, Dumlupınar'da Mehmed ne ise inkılâb meydanlarında Dündar, Kubilay ve Hasan da odur."* diyerek (Ulus, 27 Kânûn-ı evvel 1934: 1, 6) Millî Mücadele'de Mehmetçik'i, Cumhuriyet döneminde ise Dündar Alp ile Menemen şehitlerini ülkenin istikbali hususunda fedakârca can veren kahramanlar olarak eşit derecede gördüğünü ifade etmişti.

Son Posta gazetesi muhabirinin Menemen hadisesine ilişkin olarak İstanbul'da yaptığı röportaj sırasında söz alan Beyoğlu 19. Mektep Müdürü Cemal Bey, muallimleri inkılabın bekçileri olarak değerlendirmişti. Şeyh Sait Ayaklanması'nda Dündar Alp'in, Menemen Hadisesi'nde Kubilay'ın şehit olarak Türk muallimlerinin inkılabı savunma ve koruma hususunda hazır olduklarını ispat ettiğini belirtmişti. Cemal Bey'in bir talebi ise bu iki şehit için birer abidenin dikilmesi yönünde olmuştu (Son Posta, 26 Kânûn-ı evvel 1930: 2).

Şeyh Sait isyanı sırasında asiler tarafından şehit edilen Dündar Bey'in eşi Âliye Hanım tarafından: *"Size bizden büyük hürmetler ve selamlar, büyük şehidin büyük ailesi"* ifadesiyle Kubilay'ın eşi Vedide Hanım'a verilmek üzere Son Posta gazetesine bir mektup gönderilmişti. 15 Ocak 1931 tarihli bu mektupta şunlar ifade edilmişti (Son Posta, 24 Kânûn-ı sânî 1931: 1-2; Cumhuriyet, 24 Kânûn-ı sânî 1934, s.1, 4):

"Şehit Muallim Kubilay Bey'in Refika-i Muhteremesine,

Muhterem Hemşirem,

Fikir ordusu öc beylerinden Zeki Dündar Alp, Şarkî Anadolu'daki Şeyh Said'in vahşet ve irtica isyanını büyük bir vatanperver kalbiyle sezdi. Bir taraftan gafil idare memurlarını ikaza uğraştı. Bir taraftan Reisicumhur Gazi Mustafa Kemal Hazretleriyle bir taraftan da Başvekil İsmet Paşa'ya telgraflar yağdırdı; feryat etti, nihayet irticaın patlamasıyla kolu, kanadı kırıldı. Fakat azim ve metanetine halel getirmeyerek asilerin Lice'yi işgaline kadar çelikten vücudunu siper etti. Bu vatan mücadelesinde vahşi canavarların ilk hain fakat şerefli kurşunu bu kahramana isabet etti.

Bu defa da Garbi Anadolu'da zuhur eden ayni irticaa ilk hamlede, netice itibariyle eş yaratılmış sizin zevciniz ve bizim kardeşimiz Kubilay Bey göğüs gerdi. Gafil ve vahşi canavarları ikaza çalıştı. Ve şehit arkadaşının gittiği yolu takiben büyük Turan'daki kızıl elmaya giderken irticaın ilk hain fakat şerefli kurşunu orada da bu kahramana isabet etti. Bunu teessürle haber aldık. Aldığımız bu elim haber bu uğurda yaralanmış olan ciğerlerimizdeki yaraları tekrar deşti. Bu iki fikir ordusu öc beylerinin millet ve vatan yolunda fedayı hayatı ne büyük bir fazilettir. Onu biz fanilerin takdir etmesi kolaylıkla mümkün değil ancak ona bir mukabele-i şükran olmak üzere cumhuriyet hükümeti ve büyük Türk milletinin gösterdiği büyük duygu ve kadirşinaslık bunları ilelebet yaşatacak.

Menemen kazası isminin o büyük şehidin ismine izafeten Kubilay kazası tesmiye edileceği ve gene Kubilay günü olmak üzere her sene vatanın her tarafından ayni günde ihtifal yapılacağı, mektebin ismi Kubilay Mektebi tesmiye edilmesi, vatanı uğrunda şehit edilen bu muallimler için Ankara'da bir abide inşası gibi millî duyguları duydukça elemlerimiz bir dereceye kadar hafifleyecektir.

Yükseklere pervaz eden iki asil ve necip ruhlar için şüphe götürmez ki vatanını gözlemekte ve büyük Türk milletinin büyük hissiyatı o büyük şehitlerin ruhunu elbette şad etmektedir."

Afyon Muallimler Birliği Reisi Ragıp Bey Menemen Hadisesi nedeniyle Gazi Mustafa Kemal'e gönderdiği taziye mektubunda Menemen'de inkılap hareketine karşı girişilen ayaklanmayı kınamış ve: *"Dündar'ın matemi bitmeden Kubilay onu takip etti."* ifadesiyle Afyon muallimlerinin de inkılap yolunda canlarını vermekten çekinmeyeceklerini dile getirmişti (Halk Dostu, 4 Kânûn-ı sânî 1931: 2). Uşak Muallimler Birliği Reisi Salim Bey ise: *"Cumhuriyetin ve inkılabın şuurlu bekçileri olarak bu mefkûre vesilesiyle bir daha ilan etmek isteriz ki Zeki Dündar Alp ve Kubilayların asil ve temiz kanlarıyla süslediğimiz bu fikir inkılabını sonuna kadar ayni şiddet ve hassasiyetle koruyacağız."* diyerek Gazi Mustafa Kemal'e taziye duygularını ifade etmişti (Hâkimiyeti Milliye, 5 Kânûn-ı sânî 1931: 2).

Yazar Kerim Gültekin 1933'te yerel bir dergide kaleme aldığı bir yazı vesilesiyle Dündar Alp'in mücadele hikâyesinin özgünlüğünden ve öneminden bahsetmiş, bu gerçekliğin hafızlardan silinmemesi için bir edebiyat ve sanat eserinde işlenmesini salık vermişti. Nihayetinde yazar: *"Hiçbir milletin tarihine ve edebiyatına nasip olmayan bir mevzunun en feci realiteleriyle dolu genç muallimin, bu ilahi menâkibin lâyemut bir sanat eserine aksettirilmesiyle o zamanki Genç Vali ve Hâkiminin kapkara ve mülevves ruhları en sefil bir redaet içinde görünecek ve bütün hayat boyunca 'mafiyet'in sefil akıbetini hatırlayıp inleyecekler"* diyerek Dündar Alp'in

katlinden dolayı hissettiği üzüntüyü ve buna sebep olanlara duyduğu hıncı dile getirmişti (Gültekin, 1933: 42-43).

Dündar Alp'in şehit edilmesi hadisesinin ilerleyen yıllarda TBMM'de de çeşitli vesilelerle gündeme geldiğini söyleyebiliriz. Örneğin 1948'de ilkokul muallimi aylıklarının öğretim durumlarına ve hizmet sürelerine göre ayarlanması hususundaki kanun görüşmeleri sırasında Balıkesir Milletvekili Eminittin Çeliköz: *"Türk inkılâbına, Türk öğretmeni çok hizmet etmiştir. O zümre bu uğurda aralarından bir Kubilây, bir Zeki Dündar vermiştir. Bu yarın da öbür gün de yine böyle olacaktır."* diyerek önemli bir noktaya temas etmişti. Takiben muallimleri: *"İnkılâbın en kuvvetli müdafii ve milletinin hür ve ülkülü ve hareketli işlerinde en kuvvetli mesnet"* olarak tanımlamış, Şehit Dündar Alp ve Kubilay örneklerinden hareketle muallimlik mesleğinin kutsiyeti ve önemi hakkında açıklamada bulunmuştu (TBMM Tutanak Dergisi, 6.07.1948: 829).

Kubilay ile şehit edildiği günlerde aynı okulda görev yapan Kemal Üstün'ün 1971'de yayınladığı "Devrim Şehidi Öğretmen Kubilay" adlı kitabında Dündar Alp ile Kubilay'ın şehit edilme hadiseleri arasında benzerliğe dikkat çektiği görülmektedir (Üstün, 1970: 28):

> *"O da gençti, o da öğretmendi, o da ülkücü idi…1925'te Doğu'daki Şeyh Sait İsyanı kımıldanışlarını ilk duyuran o idi. Öğretmen Zeki Dündar, isyancıların hışmına ve saldırısına uğrayarak parça parça edilen bir devrim şehididir; unutulmuş bir başka Kubilay'dır. Onun anma günü yoktur, andacı da yoktur nedense…Hiçbir yıl dönümünde ya da yayında adından söz edilmez, öyküsü anlatılmaz. Bugün onun adını bilenlerin sayısı çok az olsa gerektir. Menemen'deki Kubilay İlkokulu'nun salonundaki Kubilay Köşesine 1931'de bir fotoğrafı konmuştur Zeki Dündar'ın; yaşamlarında, ülkülerinde, sonlarında benzerlik ve beraberlik bulunduğu için…"*

Üstün'ün Dündar Alp'in bir inkılap şehidi olarak unutulmaya yüz tutmasına dair bu serzenişleri, Türk milletinin istikbali hususunda hiç düşünmeden canlarını feda etmeye hazır muallimlere verilmesi gereken önemi bir kez daha vurgulaması açısından önem arz etmiştir.

Sonuç

Muallim Dündar Alp, amaçları ve sonuçları itibariyle Türkiye Cumhuriyeti Devleti için büyük bir tehlike yaratan Şeyh Sait Ayaklanması'nın hazırlıklarını ilk olarak fark edenler ve bundan da daha önemlisi ilk olarak ortaya çıkarma cesareti gösterenler arasında yer almıştır. Devlet idaresine ulaştırılan bu bilgi ve haberler Şeyh Sait başta olmak üzere asiler üzerinde tedirginlik yaratmıştır. Bu durum ayaklanmanın gerekli hazırlıklar tamamlanmadan, vaktinden önce başlamasında etkili olmuştur. Bu nedenle Dündar Alp, Şeyh Sait Ayaklanması sırasında hedef alınan ilk isimler arasında yer almış ve Şeyh Sait'in talimatıyla asiler tarafından hunharca katledilmiştir. Nitekim Dündar Alp'in istihbaratı ve ayaklanmayı önleme çabalarına ilişkin bilgi ve belgeler Şark İstiklâl Mahkemesinde asilerin yargılanması sırasında en önemli kanıtlar arasında yer almıştır. Millî Mücadele'den henüz çıkılan, birlik ve beraberliğe ihtiyaç duyulan bir dönemde Cumhuriyeti ve inkılapları anlayamamış ve özümseyememiş bir güruhun kışkırtmalarına kanan bir kısım halkın Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da devlete ve ülke insanına karşı silaha sarılmaları hiç şüphe yok ki düşündürücüdür. Asiler söz konusu bölgede devletin adalet dağıtmakla ve emniyetini sağlamakla görevli en önemli organlarını ve memurlarını etkileri ve kontrolleri altına alabilmiştir. Bu suretle Dündar Alp'i katleden

asilerin yanı sıra bu cinayete çanak tutan mülki, adlî ve askerî yetkililerin Cumhuriyeti korumak ve yaşatmak hususundaki sorumluluklarını yerine getirmemeleri kamuoyunda ve yargılandıkları mahkemede tepkiyle karşılanmıştır. Bu durum Cumhuriyet ve demokrasi anlayışını özümseyerek yetişecek insan kitlesinin ülke için önemine bariz bir örnek teşkil etmiştir.

Bu elim hadiseye karşılık Dündar Alp, irtica ve etnik ayrımcılık emel ve fiillerine karşı mücadele ederek Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk muallim şehidi olmakla şüphesiz ki Türk millî tarihinde yüksek bir mertebeye ulaşmıştır. Bir muallimin canı pahasına bu mücadelenin içinde olması genç cumhuriyetin gücünü ve imkânlarını göstermesi bakımından önem arz etmiştir. Dündar Alp, halkın cumhuriyet ve inkılap fikirleriyle donanması kadar ülkenin bölünmez bütünlüğünü temin etmek üzere muallimlerin üstleneceği rol hususunda da gelecek nesillere çarpıcı bir ders vermiş ve örnek olmuştur.

Türk kamuoyunda, Cumhuriyetin ilk yıllarında verdikleri mücadele ve karşılaştıkları akıbet hususundaki benzerlik nedeniyle Muallim Dündar Alp ile Muallim Kubilay arasında yakın bir bağ kurulduğu görülmüştür. Yaşanan elim hadiselere karşın söz konusu vatan müdafilerinin ülkenin istikbali hususunda oynadıkları umut verici rol ve bıraktıkları manevi miras her kesimden halkın, idarecilerin ve basının yakın ilgisine mazhar olmuştur. Ancak geçen zamanla birlikte özellikle Dündar Alp'in anlam verilemeyen ve üzücü bir şekilde unutulmaya yüz tuttuğuna şahit olunmaktadır. Bu çalışma unutulmuş bir tarihî kişiliği hürmet ve tazim duygularıyla kamuoyunun dikkatine tekrar sunmak suretiyle ayrıca önem arz etmektedir.

Kaynakça

Arşiv Belgeleri

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA). 180.9.0.0.9.54.12 / 27.07.1925

Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü (TİTE Arş.). 2435.24.142.2 / 26.03.1928

Resmî Yayınlar

Ba'zı Eşhâsın Şark Menâtıkından Garb Vilâyetlerine Nakillerine Dâir Kânun (1927). *RG*. 4.07.1927. Karar No:1097, S.624.

Balıkesir Milletvekili Eminittin Çeliköz ve Üç Arkadaşının, İlkokul Öğretmenleri Aylıklarının Öğrenim Durumlarına ve Hizmet Sürelerine Göre Ayarlanmam Hakkında Kanun Teklifi ve Millî Eğitim ve Bütçe Komisyonları Raporları, *TBMM Tutanak Dergisi*, Dönem 8, C.12, T.2, B.83, 6.07.1948: 820-848.

Başvekâlete Malatya Mebusu İsmet Paşa'nın İntihap Olunduğuna ve Müşarünileyhin İntihap Eylediği Vekillerin Heyeti Umumiyesinin Meclisi Âlinin Tasvibine Arz Olunduğuna Dair Riyaseticumhur Tezkeresi ve Hükümete Beyanı İtimat Olunması, *TBMM ZC*. D.2, C.15, İ.69, 4.03.1925: 149-154.

Bazı Eşhasın Şark Menatıkından Garp Vilâyetlerine Nakillerine Dair Kanunun İkinci Defa Reye Vazı, *TBMM ZC*, D.2, C.33, İ.77, 19 Haziran 1927: 263.

Harekâtı Askeriye Mıntıkasında ve Ankara da Birer İstiklâl Mahkemesi Teşkili Hakkında Başvekâletten Mevrut Tezkere. *TBMM ZC*. D.2, C.15, İ.69, 4.03.1925: 149-154.

Harekât-ı Askeriyye Mıntıkasında ve Ankara'da Birer İstiklâl Mahkemesi Teşkili Hakkında Karar. (1925). *RG*. 4.03.1925. Karar No: 117, S.87.

Hıyânet-i Vataniyye Kânununun Birinci Maddesinin Ta'dîli Hakkındaki 15 Nisan 1339 Tarihli Kânuna Müzeyyel Kânun (1925). *RG*. 26.02.1925. Karar No: 556, S.85.

Hıyânet-i Vataniyye Kânununun Ta'dili Hakkındaki Kanuna Bir Madde Tezyidine Dair Başvekâletten Mevrud Kanun Layihası ve Adliyye Encümeni Mazbatası, *TBMM ZC*, 2. Devre, C.14, 64. İçtima, 25 Şubat 1925: 374-377.

İstanbul Mebusu Ali Fethi Beyin Başvekâletten İstifa Ettiğine Dair Riyaseti Cumhur Tezkeresi, *TBMM ZC*. D.2, C.15, İ.69, 4.3.1925: 127.

Konya Mebusu Refik Bey ve Rüfekasının, Tekke, Zaviye ve Türbeler Hakkında (2/478) Numaralı Teklifi Kanunisi ve Adliye, Dâhiliye ve Muvazenei Maliye Encümenleri Mazbataları, *TBMM ZC*, D.2, C.19, İ.17, 30 Teşrinisani 1925: 282-288.

Koylan, H. (1946). Kürtler ve Şark İsyanları: I Şeyh Said İsyanı. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Yayınları.

Şark Vilayetlerinde Bir Ay Müddetle İdare-i Örfiyeh İlan Edilmesine Dair Başvekâlet Tezkeresi, *TBMM ZC*, C.14, D.2, İ.64, 25 Şubat 1925: 370-374.

Şarktan Garba Nakledilen Eşhas Hakkında 1/1044 Numaralı Kanun Lâyihası ve Dâhiliye, Adliye ve Bütçe Encümenleri Mazbataları, *TBMM ZC*, D.2, C.33, İ.76, 18 Haziran 1927, s.152-159.

Takrîr-i Sükûn Kânunu (1925). *RG*. 4.03.1925. Karar No: 578, S.87.

Tekke ve Zâviyelerle Türbelerin Seddine ve Türbedarlıklarıyla Birtakım Unvanların Men' ve İlgâsına Dâir Kânûn (1925). *RG*. 13.12.1925. Karar No: 677, S.243.

Terakkîperver Cumhûriyyet Fırkasının Bi'l-cümle Şu'be ve Merkezlerinin Seddi Hakkında Karar. (1925). *RG*. 6.06.1925: S.109.

Gazeteler

Asker, Muallim ve Ocaklı Kubilay İçin. *Hâkimiyeti Milliye*. 3407, 6 Kânûn-ı sânî 1931: 3.

Çapakçur'da Tutulan Zabıt. *Vakit*. 2652, 17 Mayıs 1925: s.2

Erkek Lisesi Müdürü Mithat Bey'in Nutku. *Hâkimiyeti Milliye*. 3406, 5 Kânûn-ı sânî 1931: 4.

Gazi Hazretlerine Teessür Telgrafları Geliyor. *Halk Dostu*. 32, 4 Kânûn-ı sânî 1931: 2.

Gazi Muallim Mektebinde Kubilay Gecesi. *Hâkimiyeti Milliye*. 3403, 2 Kânûn-ı sânî 1931: 4.

Genç Valisi İsyan Çıkacağını Haber Verenleri Neden Dinlemedi?, *Vakit*. 2683, 17 Haziran 1925: 1, 3.

Genç Valisinin Muhakemesi Başladı. *Vatan*. 784, 17 Haziran 1925; 1, 4.

Genç Valisinin Muhakemesi Devam Ediyor. *Cumhuriyet*. 399, 17 Haziran 1925: 1.

Gençliğin Mitingi. *Hâkimiyeti Milliye*. 3406, 5 Kânûn-ı sânî 1931: 4.

Gündüz, A. Genç Kahramanı, *Hâkimiyeti Milliye*. 23 Mart 928: 2.

İstanbul Muallimlerinin Menemen Hadisesi İçin Yaptıkları İçtima. *Vakit*. 4665, 2 Kânûn-ı sânî 1930: 2.

Kubilay Abidesi Açılma Merasimi. Ulus. 4823, 27 Kânûn-ı evvel 1934: 1, 6.

Kubilay Bey'in Haremine Mektup. Son Posta. 181, 24 Kânûn-ı sânî 1931: 1-2.

Memleketin Her Tarafından Teessür Telgrafları Geliyor. *Hâkimiyeti Milliye*. 3406, 5 Kânûn-ı sânî 1931: 2.

Menemen Hadisesi ve Halkın Fikri. *Son Posta*. 152, 26 Kânûn-ı evvel 1930: 2.

Merhum Zeki Dündar Alp İçin. *Vakit*, 3669, 22 Mart 1928: 1.

Muallim Zeki Dündar Alp. *Akşam*. 5684, 6 Ağustos 1934: 1.

Muallimlerin Şehidi, *Vakit*, 3669, 22 Mart 1928: 3.

Şark İstiklâl Mahkemesinde. *Hâkimiyeti Milliye*. 1453, 16 Haziran 1925: 1.

Şark ve Ankara İstiklâl Mahkemelerinde. *Vakit*. 2683, 17 Haziran 1925: 1.

Şehit Dündar'ın Refikasından Kubilay'ın Zevcesine. *Cumhuriyet*. 2424, 24 Kânûn-ı sânî 1931: 1, 3.

Şehit Muallim, *Vatan*, 22 Mart 1927: 1.

Şehit Muallimin Tezkîr-i Nâmı. Cumhuriyet, 22 Mart 1928: 1.

Şehit Muallimin Kabri Ziyaret Edildi. *Türk Dili*. 4266, 30 Temmuz 1934: 1.

Şeyh Sait Mel'unun Dünkü Muhakemesi. *Cumhuriyet*. 392, 10 Haziran 1925: 2.

Şeyh Sait ve Mel'anetindeki Ortakları. *Hâkimiyeti Milliye*. 1442, 4 Haziran 1925: 2.

Şeyh Sait'in Muhakemesi Devam Ediyor. *Cumhuriyet*. 391, 9 Haziran 1925: 2.

Türk Ocağı Mitinginde Söylenen Nutuklar. *Hâkimiyeti Milliye*. 3408, 7 Kânûn-ı sânî 1931: 4.

Türk Ocağında Mitingde Gençliğin Düşündükleri ve Söyledikleri. *Hâkimiyeti Milliye*. 3407, 6 Kânûn-ı sânî 1931: 3-4.

Umûmî Müfettişlik Teşkîline Dâir Kânun (1927). *RG*. 16.07.1927. Karar No: 1164, S.634.

Yakup Kadri (Karaosmanoğlu). Meselenin Öbür Safhası. *Hâkimiyeti Milliye*. 1432, 24 Mayıs 1925: 1

Telif-Tetkik Eserler ve Makaleler

Atatürk, M. K. (1997). *Nutuk*. Ankara: AKDTYK Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Aybars E. (2006). *İstiklâl Mahkemeleri*. İzmir: Zeus Kitabevi.

Ayiş, M. Ş. (2018). Bingöl ve Çevresinde Halidîliğin Yayılmasında Etkili Olmuş Sufi Şahsiyetler. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi/BÜİFD*, 11: 183-208.

Behçet Cemal. (1955). *Şeyh Said İsyanı*. İstanbul: Sel Yayınları.

Cebesoy, A. F. (2002). *Siyasî Hatıralar II*. İstanbul: Temel Yayınları.

Dersimi, N. (1952), *Kürdistan Tarihinde Dersim*. Aleppo: Ani Matbaası.

Evcin, E. (2020). *İnkılâp Şehidi Kubilay ve Menemen Hadisesine Tepkiler*. İstanbul: İkinci Adam Yayınları.

Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyanları I. (1992). İstanbul: Kaynak Yayınları.

Goloğlu, M. (2017). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 1924-1930 Devrimler ve Tepkileri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Göktaş, H. (1991). *Kürtler İsyan-Tenkil*. İstanbul: Alan Yayıncılık.

Göldaş, İ. (1991). *Kürdistan Teâli Cemiyeti: 1918-1922*. İstanbul: Doz Yayınları.

Gültekin, K. (1933). İlk Mefkûre Şehidi Zeki Dündar Alp. Gül, 3(1), 41-43.

İnönü, İ. (2006). *Hatıralar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Karabekir, Kâzım. (2009). *Günlükler (1906-1948)*. 2. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Karabulut, R. (2017 Bahar). Dündar Alp'ın Hayatı ve Eserleri Üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 41 (XLI), 109-126.

Malmîsanij (1999). *Kürt Teavün ve Terakki Cemiyeti ve Gazetesi*. İstanbul: Avesta Yayınları.

Meray, S. L. ve Olcay O. (2021). *Osmanlı İmparatorluğu'nun Çöküş Belgeleri Sevr Antlaşması Mondros Bırakışması İlgili Belgeler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Mumcu, U. (1999). *Kürt-İslâm Ayaklanması 1919-1925*. Ankara: Um: Ag Vakfı Yayınları.

Olson, R. (1992). *Kürt Milliyetçiliğinin Kaynakları ve Şeyh Said Ayaklanması 1880-1925*. Ankara: Öz-Ge Yayınları.

Öke, M. K. (1995). *Musul-Kürdistan Sorunu 1918-1926*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Soysal, İ. (1989). *Türkiye'nin Siyasal Andlaşmaları (1920-1945)*. I, Ankara: AKDTYK Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Şark İstiklâl Mahkemesi (Kararlar ve Mahkeme Zabıtları). (2016). 1 (6), Karar 1-72, Ankara: TBMM Kütüphane ve Arşiv Hizmetleri Başkanlığı Yayınları.

Şark İstiklâl Mahkemesi (Kararlar ve Mahkeme Zabıtları). (2016). 4 (6), Karar: 357-525, Ankara: TBMM Kütüphane ve Arşiv Hizmetleri Başkanlığı Yayınları.

Toker, M. (1968). *Şeyh Sait ve İsyanı*. Ankara: Akis Yayınları.

Tunaya, T. Z. (1952). *Türkiye'de Siyasal Partiler 1859-1952*. İstanbul: Doğan Kardeş Yayınları A.Ş.

Tunçay, M. (2010). *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek-Parti Yönetiminin Kurulması (1923-1931)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Türk Dış Politikası. (2001). Editör: Baskın Oran. II. İstanbul: İletişim Yayınları.

Türkiye Cumhuriyeti'nde Ayaklanmalar 1924-1938. (1972). Ankara: T.C. Genelkurmay Harp Tarihi Başkanlığı Resmî Yayınları.

Üstün, K. (1970). *Devrim Şehidi Öğretmen Kubilay*. Ankara: Güvendi Matbaası.

Yeşil, A. (2002). *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk Teşkilatlı Muhalefet Hareketi Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası*. Ankara: Cedit Neşriyat.

Zürcher, E. J. (2019). *Cumhuriyetin İlk Yıllarında Siyasal Muhalefet*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Tarihi Kişilikler Yardımıyla Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerde Tarih Bilincinin Oluşturulması ve Geliştirilmesine Yönelik Bir Proje Çalışması: Gazi Dedemin Anılarının Işığında Kurtuluşa Giden Yol

Esra Tekgül

Öğretmen, Acıbadem Okulları

ÖZET

Bu çalışmanın konusu Osmanlı Devleti'nin son yıllarında Balkan Savaşları'nda ve Türk Kurtuluş Mücadelesinde ardından da cumhuriyeti korumaya yönelik askeri harekâtlarda görev alan ve öğrencilerimden birinin büyük dedesi olan İstiklal Madalyası sahibi Gazi Albay Ahmet Rasim VODİNA'nın hayatının bilimsel yöntemler ile araştırılmasıdır. Özellikle son bir asırlık geçmişimizde pek çok mücadele yaşanmış olduğu için sayısız vatandaşımızın ailesinde bu savaşlara katılmış ve başarılar sağlamış pek çok kişi bulunmaktadır. Çalışma bu kişilere ait verileri bilimsel çerçeve kapsamında araştırmak ve araştırmaya sevk etmek amacıyla hazırlanmıştır. Vodina ailesi tarafından çalışmada kullanmama izin verilen İstiklâl Madalyası, hatırat, belgeler ve fotoğraflar incelenmiştir. VODİNA'ya ait 22 Ağustos 1903 tarihinden 14 Eylül 1938 tarihine kadar tutulmuş olan askeri hatırat detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmanın amacı yapılan araştırmalar aracılığıyla özellikle ortaokul düzeyinde bulunan öğrencilerde tarih bilincinin oluşturulması ve geliştirilmesi ile birlikte bu yolda tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerine farklı bakış açıları kazandırmaktır. Bu çalışma kapsamında ortaya çıkarılan araştırma projesinin ortaokul seviyesinde bulunan öğrenciler ile paylaşılması sonucu öğrencileri özellikle kendi geçmişlerine yönelik bilimsel araştırma yapmaya yönelttiğini göstermek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Doküman analizi, anket uygulaması ve arşiv araştırması yapılarak Millî Savunma Bakanlığından belge temin edilmiştir.

Tam Metin Türü

Araştırma

Anahtar Kelimeler

Ahmet Vodina,
Tarih bilinci,
İstiklal Mücadelesi

Enhancing Historical Consciousness Among Secondary School Students Through the Exploration of Historical Personalities: The Journey to Redemption Through the Lens of My Grandfather's Veteran Memories

ABSTRACT

The subject of this study is to investigate the life of Gazi Colonel Ahmet Rasim VODINA, the owner of the National Medal of Independence, who took part in the Balkan Wars and the Turkish Liberation Struggle in the last years of the Ottoman State, and then in the military operations aimed at protecting the republic. Since there have been many struggles in our past, especially in the last century, there are many people in the families of our countless citizens who participated in these wars and achieved success. The study was prepared in order to research the data of these people within the scope of scientific framework and to refer them to the research. The Medal of Independence, memoirs, documents and photographs, which were allowed to be used in the study by the Vodina family, were examined. The military memoirs of VODINA, which were kept from August 22, 1903 to September 14, 1938, were examined in detail. The aim of the study is to create and develop historical awareness, especially in secondary school students, through researches, and to bring different perspectives to history and social studies teachers in this way. It is aimed to show that as a result of sharing the research project, which was revealed within the scope of this study, with the students at the secondary school level, it directs the students to conduct scientific research especially on their own backgrounds. In the study, qualitative and quantitative methods were used together. Documents were obtained from the Ministry of National Defense by conducting document analysis, survey application and archive research.

Article Type

Research

Key Words

Ahmet Vodina, History Awareness, Independence War

Giriş

Gazi, olağanüstü yararlılık göstererek düşmanı yenen komutanlara devlet tarafından verilen unvan ve savaştan sağ olarak dönen kimselere verilen isimdir. Yakın geçmişimizde savaşlara katılmış pek çok gazimiz bulunmaktadır. "Gazi Dedemin Anılarının Işığında Kurtuluşa Giden Yol" adı ile hazırlamış olduğumuz araştırma projesi, anılar ve hatırat ekseninde yaşanmış olaylar üzerine kurulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olan ve bağımsızlık uğruna mücadele veren Mustafa Kemal Atatürk ile aynı dönemde Harp Okulu'nda okumuş olan Ahmet Rasim VODİNA Balkan Savaşları'nda savaşmış, yenilgiler sonucunda esir düşmüş ve firar ederek İstanbul'a gelmiştir. Millî Mücadele'ye katılan askerler arasında yer almıştır. Cumhuriyet kurulduktan sonra da rejimi korumaya yönelik askerî harekâtlarda bulunarak kahraman Türk ordusuna hizmet etmiştir. Geçmişimizde yaşanan olayları tarihi kişiliklerin yardımı ile öğrenerek genç nesilde tarih bilincinin geliştirilmesi, bilimsel yöntemleri kullanarak tarih araştırması yapmak ve yapmaya sevk etmek bu çalışmanın temel amacıdır.

Proje Türk askerinin Millî Mücadele sırasında gösterdiği fedakâr çalışmanın önemini konu

almaktadır. Çalışma hazırlanırken tarihte yaşamış kişiliklerin yeni nesle tarih bilincinin kazandırılmasında rol oynadığı hipotezi ile hareket edilmiştir. Proje Millî Mücadele Dönemi'ni, 1903-1938 yılları arasında askerlik görevinde bulunan VODİNA'ya ait daha önceden hiç yayınlanmamış belgeler incelenmiştir. Proje ile ilgili belirli bilgi birikimine sahip olabilmek için Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinin ve Millî Mücadele'nin anlatıldığı eserler incelenmiştir. Millî Mücadele'nin tarihimizdeki önemi açısından temel kaynaklardan bilgi sağlanmıştır. Ahmet Rasim VODİNA'ya ait kronolojik olarak 22 Ağustos 1903 tarihinden 14 Eylül 1938 tarihine kadar yazılmış olan askerî hatıratı ve değerlendirilmek üzere 2 adet fotoğraf ve Ahmet Rasim VODİNA'ya ait olan İstiklâl Madalyası proje çalışmasında kullanılmıştır. Ahmet Rasim VODİNA'ya ait askerî hatıratın tamamı ekler bölümünde verilmiştir. Fotoğraflar, hatırata ait fotoğraflar, İstiklâl Madalyası'nın aslına ait fotoğraflar ve VODİNA' ya ait silah ruhsatının aslına ait fotoğraf ekler bölümünde paylaşılmıştır. Elden edilen bu veriler bilimsel bir bakış açısı ile değerlendirilmiştir.

Yöntem

Millî Mücadele ile ilgili bilgi veren bilimsel kaynaklar taranmış ve detaylı bilgi yakalanmaya çalışılmıştır. Projemize benzer çalışmalara ait raporlar incelenmiştir. 1919-1922 yılları arasında çıkan gazete haberleri ve fotoğraflar taranmıştır. VODİNA ailesi tarafından projemizde kullanmamıza izin verilen İstiklâl Madalyası, hatırat, belgeler ve fotoğraflar incelenmiştir. VODİNA'ya ait 22 Ağustos 1903 tarihinden 14 Eylül 1938 tarihine kadar tutulmuş olan askeri hatırat incelenmiştir. 2 adet fotoğrafına ulaşılmıştır. Hatırat Latin alfabesiyle eski Türkçeye ait kelimelerle yazılmıştır. Daha detaylı ve sağlıklı bilgi sahibi olabilmek adına sözlükler yardımı ile VODİNA'nın hatıratı günümüz Türkçesine çevrilmiştir. Günümüzde Harbiye Askeri Müzesi olan VODİNA'nın eğitim aldığı Harp Okulu ziyaret edilmiştir. Millî Mücadele Dönemi ve VODİNA hakkında daha fazla bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. VODİNA'nın 2. kuşaktan torunu Gürcan VODİNA ile röportaj yapılmış kendisi hakkında daha sağlıklı ve detaylı bilgi edinilmiştir. Ekler kısmında röportaja ait sorulara yer verilmiştir. CİMER sistemi üzerinden Millî Savunma Bakanlığı Arşivleri ile iletişime geçilerek VODİNA'ya ait kayıtlar talep edilmiştir. Son olarak projemiz ile ilgili ortaokul kademesindeki öğrencilere sunum ardından da anket çalışması yapılmıştır. Sunum ve anketler yapılmadan önce ilgili kurumlardan ve ankete katılacak olan öğrencilerin velilerinden izin belgeleri alınmıştır. Sunum öncesi ve sunum sonrasında tarafımızca hazırlanmış anket soruları 5, 6, 7 ve 8.sınıflardaki tüm şubelere uygulanarak savunduğumuz tezi destekleyici veriler toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada savunulan hipotezin kanıtlanması amacıyla 64 kişilik yaşları 10-14 yaşları arasında değişen kız ve erkek öğrencilerin cevaplamış olduğu anket sonuçlarından yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

10-14 yaş grubunda bulunan öğrencilerde tarih bilincini oluşturmak ve geliştirmek adına VODİNA'nın 3.kuşak torunu Keremcan VODİNA ile beraber yapılan araştırma sonucunda

elde edilen bulguların aktarıldığı bir sunum oluşturulmuştur. Bu sunum 64 kişilik örnekleme sunulmadan önce Tarih Bilinci Anket-1 uygulamıştır. Sunum sonrasında ise Tarih Bilinci Anket-2 uygulanmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen verilen elektronik ortama aktarılarak grafik haline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Uygulanan iki anket sonrasında Survey Monkey uygulaması aracılığıyla veri girişi yapılmıştır. Elde edilen verilen karşılaştırılmış ve hipotezin çalıştığı görülmüştür.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

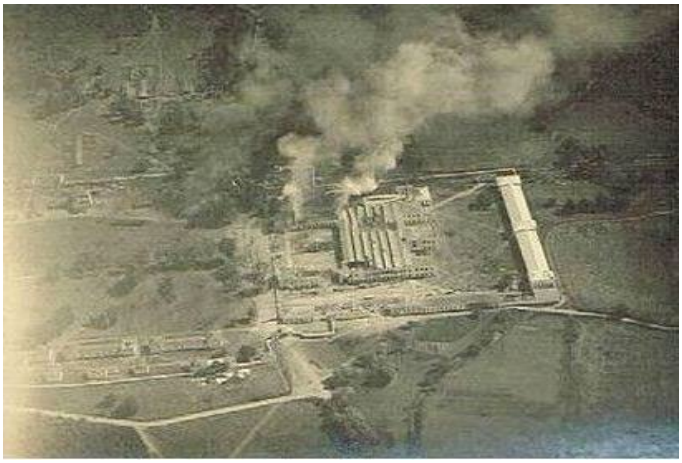
Hatıratlar tarihsel araştırmalara yardımcı kaynaklar olduğundan hatıratta yer alan bilgilerin tarihsel gerçekliklerle tutarlılıklarına dair araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda tutarlı bilgilere ulaşılmıştır. VODİNA'ya ait askeri hatıratın aslının 1.sayfa 4.bölüm 1.paragrafından itibaren alıntılandığı üzere:

"18/Haziran/336 tarihinde (Bayramın ilk günü idi) iki nizamiye taburunun ve bir takım millî çetelerin fabrika civarında karargâh kurmak ittihazinde bulunmalarını bahane ederek hunharcasına İzmit limanında bulunan İngiliz sefaini harbiyesiyle ve tayyareleriyle fabrikamızı ve civarı top ve bomba ile altı saat kadar mütemadiyen bombardıman ederek neticede fabrika ve zabitan ve memurin evlerinin kâmilen tahrip edilmesi ve müteakiben İzmitteki İngiliz ve Yunan kuvvetlerinin oralarını işgali üzerine fabrikanın umum zabitan ve memuriniyle birlikte dağlara ve civar köylere iltica ederek hicret başladı. Evvelâ Bursaya, onun sukutu ile sonra Ankara'ya geldim."

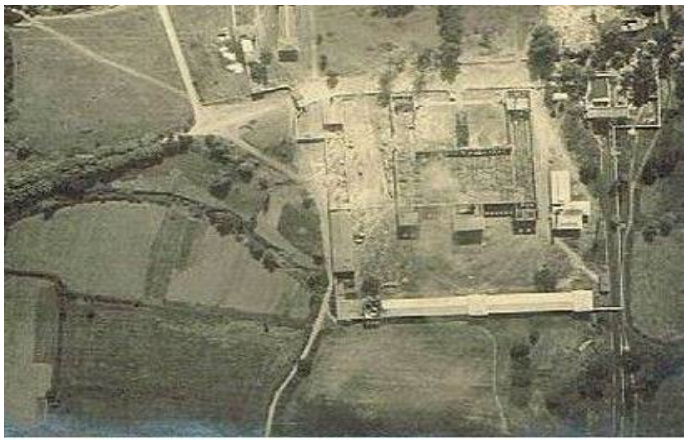
VODİNA 18 Haziran 1920 tarihinde İzmit'te müdür yardımcısı olarak çalışmış olduğu fabrikanın İngiliz ve Yunan kuvvetleri tarafından 6 saat boyunca bombalandığını ve bu bombalama sonucunda yaşananları hatıratında bu şekilde anlatmıştır. Yaptığımız araştırmalar sonucunda 18 Haziran 1920 tarihinde İzmit Çuha Fabrikası'nın (anılarda mensucat fabrikası olarak geçmekte) bombalanmasına ait verilere resmi kaynaklardan ulaşılmıştır.

Milli Mücadele Dönemi'nde İzmit Fabrikası, Anadolu'daki askeri birliklere üretim yapmıştır. Meclis zabıtlarında ve Fuat CEBESOY'un hatıratında fabrikanın ürünlerinin birinci kalite olduğu belirtilmiştir. Fabrikanın önemi nedeniyle eşkıyaların ve itilaf devletlerinin tacizine maruz kalmıştır. Bu nedenle de fabrikayı korumak için tabur tahsis edilmiştir. Ancak 18.06.1920-21 tarihinde fabrika İngilizler tarafından bombalanmıştır. Buna rağmen Millî Mücadele devam ederken fabrika korunmaya devam etmiştir. Hatıratta yer alan bilgilerin ve tarihlerin resmi kaynaklarda bulunan verilerle tutarlılık gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır. VODİNA'nın hatıratında 18 Haziran 1920 tarihli fabrika bombalanmasına dair tutarlılık gösterilen veriler elde edilmiştir (Karavar, 2007).

Görsel 1: İzmit Çuha Fabrikası'nın bombalanma öncesi fotoğrafı (Davutoğlu, 2016)



Görsel 2: İzmit Çuha Fabrikası'nın bombardıman saldırı sırasındaki fotoğrafı (Davutoğlu, 2016)



Görsel 3: İzmit Çuha Fabrikası'nın bombardıman sonrası fotoğrafı (Davutoğlu, 2016)

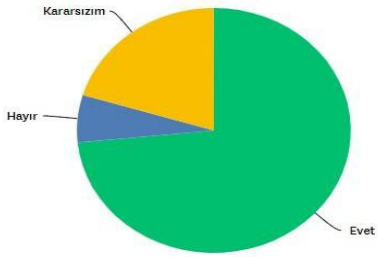
İşgal yıllarında fabrika İzmit'te bombalanan tek yer olarak kayıtlara geçmiştir. Çuhane'de bulunan bir topun İzmit Körfezi'nde demirli bulunan İngiliz donanmasına ateş açması sonucu, fabrika İngiliz donanması tarafından 18 Haziran 1920 tarihinde bombalanarak yıkılmıştır. O anlar bir İngiliz uçağından fotoğraflanmıştır. Fabrikanın bombalanmadan öncesi, bombalama sırasındaki ve sonrası fotoğraflarını çekmiştir. (Davutoğlu, 2016)

Başka bir kanıt ise VODİNA'nın hatıratında Afyonkarahisar'ın işgali ile ilgili olan bölümdür. Hatıratın aslından alındığı üzere 1.sayfa 5.bölüm 2.satır: " 22/Temmuz/337 de Afyonun Yunanlılar tarafından işgali üzerine Vekâletin emrilerine atfen mezkûr medharları Akşehir-Sarayönü-Konyaya nakl ile Konyada vazifei munzama olmak üzere Garbî Anadolu Menzil Müffetişliğinin tahniye fırınlar ve mezbahanın tensik ve İdare işlerinin tanzimi ile istihsalâtın muntazaman temini ceryanı hususunda müdüriyet vazifesini deruhte eyledim." Hatıratta bulunan bu kısmın tarihleri resmi kaynaklarda gösterilen tarihler ile tutarlılık göstermektedir. Resmi kaynaklardan elde edilen verilerde de 13 Temmuz 1921 tarihindeYunan ordusunun hiçbir direnişle karşılaşmamadan Afyonkarahisar'ı işgal ettiği belirtilmiştir. Böylelikle hatıratta yazılan bilgilerin doğruluğu kanıtlanmıştır. (Bıyıklı, 2012)

Ayrıca CİMER üzerinden Millî Savunma Bakanlığı Arşiv Müdürlüğü'ne yapılan başvuru sonucunda arşivlerde VODİNA'ya ait kayıtlara ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmaların sunum aracılığıyla 10-14 yaşları arasında bulunan 64 öğrenci ile paylaşımından sonra elde edilen veriler şu şekildedir:

Tarihimizdeki önemli kişiler hakkında araştırma yapmak ve bilgi sahibi olmak istiyorum.

Answered: 64 Skipped: 0

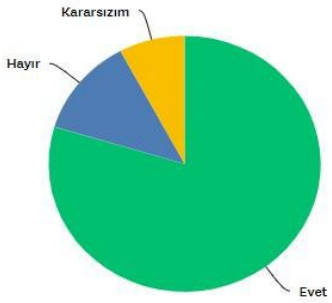


YANIT SEÇENEKLERİ	YANITLAR	
Evet	%73,44	47
Hayır	%6,25	4
Kararsızım	%20,31	13
TOPLAM		64

Grafik 1 (10-14 yaş arasına uygulanan tarih bilinci anketinin 3.cümlesine 64 kişi tarafından verilen cevapların analizi)

Sunum benim için etkileyici ve yararlı oldu.

Answered: 64 Skipped: 0



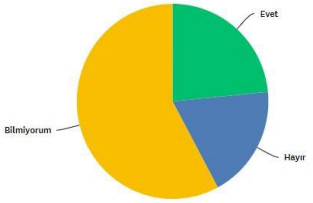
YANIT SEÇENEKLERİ	YANITLAR	
Evet	%79,69	51
Hayır	%12,50	8
Kararsızım	%7,81	5
TOPLAM		64

Grafik 2 (10-14 yaş arasına uygulanan tarih bilinci anketinin 6.cümlesine 64 kişi tarafından verilen cevapların analizi)

Sunum öncesi uygulanan tarih bilinci anketi-1 cümle 5:

Geçmişinizde, aile büyükleriniz de önemli bir başarı elde etmiş ya da bir savaşa katılmış biri var mı?

Answered: 64 Skipped: 0

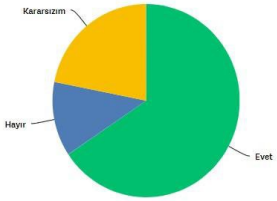


YANIT SEÇENEKLERİ	YANITLAR	
Evet	%23,44	15
Hayır	%18,75	12
Bilmiyorum	%57,81	37
TOPLAM		64

Sunum sonrası uygulanan tarih bilinci-2 anketi cümle 5:

Aile geçmişimde önemli görevlerde bulunmuş ya da savaşlara katılmış biri var mı öğrenmek istiyorum.

Answered: 64 Skipped: 0



YANIT SEÇENEKLERİ	YANITLAR	
Evet	%65,63	42
Hayır	%12,50	8
Kararsızım	%21,88	14
TOPLAM		64

Grafik 3 (10-14 yaş arasına uygulanan tarih bilinci anketinin 5.cümlesine 64 kişi tarafından verilen cevapların analizi)

Gerçekleştirdiğimiz sunum ardından yapılan anketler ve analizler sonucunda grafik 1'de görüldüğü üzere katılımcıların %73,44'lük bir bölümü tarihimizde yer alan önemli kişiler hakkında araştırmak yapmak istediğini, grafik 3'te görüldüğü %65,83'lük kısmı da kendi ailesinin geçmişinde önemli kahramanlıklara imza atmış kimse var mı diye öğrenmek istediğini belirtmiştir. VODİNA hakkında bilgilerin paylaşıldığı sunum ise grafik 2'de

görüldüğü üzere katılımcıların %79,69'u tarafından etkileyici ve yararlı bulunmuştur.

Sunum öncesinde grafik 3'te görüldüğü üzere katılımcıların %57,81'i "Geçmişimde, aile büyüklerinden önemli bir başarı elde etmiş ve bir savaşa katılmış biri var mı?" sorusuna "bilmiyorum" cevabını vermiştir. Sunum sonrasında uygulanan tarih bilinci-2 anketinde yer alan "Aile geçmişimde önemli görevlerde bulunmuş ya da savaşlara katılmış biri var mı öğrenmek istiyorum." cümlesine ise grafik 3'te görüldüğü üzere katılımcıların %65,83'ü evet cevabını vermiştir. Bu karşılaştırmalı sonuçta savunmakta olduğumuz tarihte yaşamış kişiliklerin genç nesle tarih bilinci kazandırma konusunda etkili olduğu tezini kanıtlar niteliktedir.

Tartışma

1.Dünya Savaşı'nın ardından kurtuluş için verilen mücadele yıllar boyu devam etmiştir. Özellikle 1903-1938 yılları gibi Türkler açısından çok büyük önem arz eden bir devrin bizzat bu olayların içinde bulunmuş ve kahramanca Türk ordusuna hizmet etmiş bir albayın hatıratından yola çıkarak genç nesile aktarmak geçmişimiz ve tarihimiz hakkında bir farkındalık oluşturmuş. Millî mücadele sırasında pek çok insanımız genciyle, yaşlısıyla, kadınıyla, erkeğiyle savaşa katılmış ve topraklarımızı savunmuştur. VODİNA pek çok farklı mevkide Türk ordusuna hizmet etmiştir. Tarih bilincinin kazandırılması için çocukların kendi geçmişlerinden veya çevresinden kişilerin araştırılması ve bu araştırmaların paylaşılmasının bu alana olan ilgilerini arttırmıştır.

Bu tür projeler ve çalışmalar aracılığıyla tüm kademelerde tarih bilincinin yerleştirilmesi ve varolan tarih bilincinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yapılan çalışmalar ise bu hedefi destekler niteliktedir. Çalışmanın sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerine bu anlamda yeni fikirler oluşturması da projenin hedefleri arasında yer almaktadır.

Kaynakça

Bıyıklı, M. (2012). *1919-1938 Kaynakçalı Türk Dış Politikası Kronolojisi*. İstanbul: Hiperlink Yayın.

Daver, B. (1991). Savaş ve barış üzerine. *Atatürk Yolu Dergisi, 3*(10).

Davutoğlu, H. (2016, 15 Haziran). *İngilizlerin İzmit'te bombaladığı o fabrikayı biliyor musunuz?* Kocaeli Barış Gazetesi. Erişim adresi: https://www.kocaelibarisgazetesi.com/guncel/ingilizlerin-izmitte-bombaladigi-ofabrikayi-biliyor-musunuz-h67555.html

Ertan, T. F. (2012). *Başlangıcından günümüze Türkiye Cumhuriyeti tarihi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Hayta, N. ve Ünal, U. (2017). *Osmanlı Devleti'nde Yenileşme Hareketleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

İnalcık, H. (2015). *Devlet-i Aliyye*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Karavar, H. (2007). *Osmanlı'dan cumhuriyet'e izmit çuha fabrikası*. Kocaeli. Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.

Karpat, K. (2016). *Türk demokrasisi tarihi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Kartal, A. (2009). *Lügat-ı Nâci*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Şahin, M. (2016). *Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı*. Ankara: Sonçağ Yayınları.

Turan, R. (2014). *Selçuklu tarihi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Turan R., Safran M., Hayta N., Çakmak M. A., Dönmez C. ve Şahin M. (2011). *Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi*. Ankara: Okutman Yayıncılık.

100. Yıl

**Tarih yazmak, tarih yapmak kadar mühimdir.
Yazan, yapana sadık kalmazsa değişmeyen hakikat
insanlığı şaşırtacak bir mahiyet alır.**

Gazi M. Kemal

ISHE 2023

IX. ULUSLARARASI TARİH EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

6-8 Eylül 2023 Sakarya/Türkiye