

Miras Eğitimi ve Aktif Öğrenme: Türkiye’de Toplumun Geliştirilmesi ve Çeşitliliğin Teşvik Edilmesi

Heritage Education and Active Learning: Developing Community and Promoting Diversity in Turkey

Alan M. GREAVES*
Aslı ÖZ TOPRAK**
Gülşen YEGEN***

Öz: Miras eğitimi, Orta Doğu ve Kuzey Afrika (ODKA) ülkelerindeki arkeolojik alanların tahribatına karşı küresel tepkinin bir parçasıdır ve Türk devletinin ve Türkiye’deki Suriyeli göçmenlerle çalışan STK’ların ikincil entegrasyon önceliklerine ulaşmada önemli olacaktır. Ancak, farklı ODKA topluluklarında miras eğitimi uygulamalarının etkinliği ve pedagojisi yeterince araştırılmamıştır. Bu çalışmada, Türkiye’nin güneybatısında yer alan Fethiye’de 169 öğretmen ve yaklaşık 2.800 çocuğun katıldığı bir pilot projeden elde edilen nicel ve nitel değerlendirme verileri sunulmaktadır. Aktif öğrenmenin pedagojik ilkelerine dayanan eğitsel oyunlar ilgiyle karşılanmış ve katılımcıların kültürel miras konusundaki farkındalıklarını artırmıştır ancak öğretmenlerin bu oyunları uygulama konusundaki güvenleri, eğitimden sonra bile, düşük kalmıştır. Aktif Öğrenme, hem yerel hem de göçmen grupları, miraslarının tartışılabilir anlamlara sahip olduğu durumlarda bile, yaşadıkları ortak alanla etkili bir şekilde ilişkilendirir ve miras eğitimi, çatışmanın neden olduğu yıkım ve göç yaşayan topluluklar için uzun vadeli sosyal faydalar sağlayabilir.

Anahtar sözcükler: Türkiye, Suriye, Arkeoloji, Miras Yönetimi, Eğitim, Toplumsal Uyum, Aktif Öğrenme

Abstract: Heritage education is part of the global response to destruction of archaeological sites in Middle East and North Africa (MENA) countries and will be important in achieving the secondary integration priorities of the Turkish state and NGOs working with Syrian migrants in Turkey. However, the effectiveness and pedagogy of heritage education interventions in diverse MENA communities is under-researched. We present here quantitative and qualitative evaluation data from a pilot project involving 169 teachers and c.2,800 children in Fethiye, SW Turkey. Educational games based on the pedagogic principle of Active Learning were well-received and raised participants’ awareness of heritage but teacher confidence in delivering them remained low, even after training. Active Learning effectively engages both local and migrant groups with the shared space that they inhabit, even where its heritage has contested meanings, and heritage education and may have long-term social benefits for communities experiencing disruption and migration caused by conflict.

Keywords: Turkey, Syria, Archaeology, Heritage Management, Education, Community Cohesion, Active Learning

* Kıdemli Öğretim Üyesi, Arkeoloji, Klasik ve Egiptoloji, Liverpool Üniversitesi, İngiltere, greaves@liv.ac.uk; ORCID: 0000-0002-8004-4702

** Fethiye Turizm, Kültür ve Çevre Eğitim Vakfı (FETAV) Proje Sorumlusu, Fethiye. *** Drama Eğitim Danışmanı Bu makale “Heritage Education and Active Learning: Developing Community and Promoting Diversity in Turkey”. *Journal of Community Archaeology & Heritage* dergisinin 2023 yılında 1-18, 10.1080/20518196.2023.2176087 DOI numarasıyla yayımlanmıştır. Makale burada ilgili derginin izniyle Türkçeye çevrilerek yayımlanmaktadır.

Makale Türü: Araştırma | Geliş Tarihi: 15.05.2023 | Kabul Tarihi: 10.06.2023

Greaves A., Öz Toprak A. & Yegen G. 2023, “Miras Eğitimi ve Aktif Öğrenme: Türkiye’de Toplumun Geliştirilmesi ve Çeşitliliğin Teşvik Edilmesi”. *MJH* XIII, 159-175.

Giriş

Orta Doğu ve Kuzey Afrika'daki (ODKA) ören yerlerinin ve anıtların tahrip edilmesi, batılı hükümetlerin bölge genelinde risk altındaki arkeolojik mirasın kaydedilmesini, korunmasını ve restorasyonunu amaçlayan girişimleri finanse ederek harekete geçmesini sağladı¹. Musul gibi müzelerin yağmalanması ya da Palmyra gibi simgeleşmiş yerlerin kasıtlı olarak büyük ölçekli yıkımı hakkındaki manşetler uluslararası ilgi çekmektedir. Fakat vandalizmin daha az göze çarpan ancak çok daha tehlikeli ve kalıcı bir biçimi, tüm arkeolojik arazileri tahrip edebilen izole kırsal alanların düşük seviyeli yağmalanmasının yaygınlaşması olmuştur (Örn. Roosevelt & Luke 2006; Lauricella *et al.* 2017). Bu yağma, antik eser karaborsasını beslemektedir; dolayısıyla bu da sadece çatışmadan doğrudan etkilenen ülkelerden ziyade çok daha geniş bir bölgede faaliyet gösteren terörist gruplarını körüklemektedir (Isakhan & Gonzales 2015). Peter Stone'un (1985) belirttiği gibi, mirasın tahribatını azaltmanın tek yolu halkın, özellikle de çocukların bilinç düzeyini eğitimle yükseltmektir. Bu, özellikle korunacak miras kaynağının büyük ölçüde geniş kırsal alanlara dağıldığı ve yerel güvenlik servislerinin ve sivil kuruluşların bölgesel huzursuzluktan kaynaklanan daha acil sosyal, ekonomik ve askeri ihtiyaçlara odaklandığı durumlarda geçerlidir. Önemli arkeolojik alanların kasıtlı olarak yağmalanması veya tahrip edilmesi devlet görevlileri tarafından siyasi veya askeri bir operasyonun parçası olarak yürütülebilirken, sinsice yapılan düşük seviyeli yağmalar da aynı derecede yıkıcıdır ve karaborsa ve kültürel mirasın önemiyle yakından ilişkili olan yağmaya yönelik toplumsal tutumların değiştirilmesi için devamlı, yaygın ve en önemlisi tamamen kapsayıcı bir miras eğitim ihtiyacının önemini belirtmektedir (Roosevelt & Luke 2006, 184). Yvonne Marshall (2002) herhangi bir bölgedeki arkeolojik kaynakların araştırılması ve korunmasıyla ilgilenen, ortak bir yerde yaşayan topluluklar ve ortak etnik ya da kültürel kökeni paylaşan topluluklar olmak üzere, iki tür grup tanımlamıştır. Bu nedenle, miras eğitiminin toplumda miras bilincinin artmasına ve etkili koruma eylemlerine yol açması için, yeni gelen toplulukları yeni geldikleri bölgenin yerel mirasıyla, özellikle de aidiyet ve topluluk duygusuyla ilişkilendirmek çok önemlidir. ODKA'da bu durum, özellikle çatışmaların insanları başka yerlerde güvenlik bulmak için evlerini terk etmeye zorladığı yerlerde geçerlidir (Fiddan-Quesmiyag 2020). 82 milyon nüfuslu bir ülke olarak Türkiye, şu anda Suriye'den gelen 3,5 milyon mülteciye ev sahipliği yapmaktadır (UNHCR 2018, 3) ve bunların çoğu Suriye'ye sınırı olan Hatay, Gaziantep, Şanlıurfa, Kilis ve diğer illerde yoğunlaşmaktadır (Açikel 2018, 47-60, Tablo 3). Başlangıçta Suriyeli mültecilerin Türkiye'de sadece misafir olacakları umulsa da muhtemelen uzun vadeli yerleşik olacakları hususunda yavaş yavaş siyasi bir farkındalık oluşmaktadır (Açikel 2018). Dolayısıyla, bu sınır bölgelerinde, birçok topluluk arkeolojisi projesinin sıklıkla üzerine inşa ettiği ortak bağları artık paylaşmayan insanlar aynı alanda yaşıyor. Bu kadar çok göçmenin gelmesi, Türkiye'de bazı toplulukların halihazırda yaşadığı mirastan "kopuşu" daha da kötüleştirebilir (Balatı Tırpan 2019). Bu, topluluk arkeolojisi projeleri için özel bir durum değildir, çünkü Marshall'ın (2002, 215) da ifade ettiği gibi, "*topluluklar nadiren tek kültürlüdür ve hiçbir zaman tek fikirli değildir*". ODKA toplulukları Batılı hükümetlerin ve medyanın kabul ettiğinden çok daha fazla çeşitliliğe sahiptir (Chiovenda 2014) ancak bugüne kadar bu çeşitliliğe sahip toplulukları çevrelerindeki mirasla buluşturmak için en uygun pedagojik ilkelere çok az dikkat edilmiştir. Tüm topluluklar kendilerini birbirlerinden ayırmak için sınırlar yaratır (Cohen 1985) ve farklı ihtiyaçlara ve sosyal, ekonomik ve kültürel önceliklere sahiptir. Bu durum, ihtiyaçları ve öncelikleri arasında geçmişin ve

¹ Örneğin, Birleşik Krallık hükümetinin Kültürel Koruma Fonu (<https://www.britishcouncil.org/arts/culture-development/cultural-protection-fund>) ve ABD hükümetinin Kültürel Koruma için Büyükelçi Fonu (<https://eca.state.gov/cultural-heritage-center/ambassadors-fund-cultural-preservation>).

bugünün maddi kültürüyle güçlü bir şekilde bağlantılı olan kolektif kimlik ve aidiyet duygusunu korumak da bulunan Türkiye’ye yeni gelen Suriyeli topluluklar için eşit derecede geçerlidir. Bu toplulukları mirasa dahil etmek ve arkeolojinin önemi konusunda farkındalıklarını geliştirmek için miras eğitimi projelerinin yeni bir metodolojik yaklaşım benimsemesi gerekecektir. Aşağıda, eğer bir topluluğun tüm üyeleri çevrelerindeki mirasın korunmasında rol oynayacaklarsa, öncelikle kendi kültürel kimliklerinin bir parçası olmasa da (ancak bu kimliği tanımlamayı seçerlerse) bunun farkına varmaları ve buna yakınlık hissetmeleri gerektiğini ve aktif öğrenme pedagojisinin bunu başarmak için etkili bir araç olduğunu önermekteyiz.

Suriyeli göçmenlerin yeni yurtlarına başarılı bir şekilde entegrasyonunda eğitim, gönüllü sosyal faaliyetlere katılım gibi merkezi bir rol oynayacaktır (Açıkel 2018, 93, 97) ve bu nedenle, yakın zamanda Suriyeli göçmenleri kabul eden bölgelerdeki toplumsal miras projeleri hem hükümetler hem de miras uygulayıcıları için bir öncelik olmalıdır. Aybike Açıkel’in (2018) göçmenlerin entegrasyonuna yönelik Türk ve Alman sosyal politikasına ilişkin kapsamlı karşılaştırmalı analizi, Suriyeli göçmen krizine cevaben, barınma, istihdam ve (Türkçe dil edinimi dahil olmak üzere) eğitimi Türk devletinin 'birincil entegrasyon öncelikleri' olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, bir dizi önemli 'ikincil entegrasyon önceliği' de belirlemektedir. "*Kültürel entegrasyonun iyi bir entegrasyon politikasının mihenk taşlarından biri olduğu*" ve "*Türkiye'deki tarih, sosyal normlar, sanat ve kültürel hareketlilik hakkında bilgi verilmesi gerektiği*" sonucuna varmaktadır (Açıkel 2018, 123). Dolayısıyla A. Açıkel, tarih eğitimini Suriyeli göçmen toplulukların Türk toplumuna entegrasyonunun anahtarı olarak tanımlıyor. Bunun pratikte nasıl işleyebileceğini anlamak için Birleşik Krallık sosyal politikasına bakmak da faydalı olacaktır. Birleşik Krallık politikası bir zamanlar birbirlerinden izole bir şekilde "*her bir ayrı etnik grubun ihtiyaçlarına, kimliklerine ve kaygılarına özellikle odaklanarak*" ve bir bütün olarak topluluğun paylaştıkları deneyimleri göz ardı ederek çok kültürlülüğü teşvik ederken, daha yeni bir politika gelişmesi topluluk uyumu kavramı olmuştur (Thomas 2011, 91). Eleştirmenleri olmasa da (örn. Ratcliffe 2012), topluluk uyumu yaklaşımı, ‘yeni bir yer anlatısı’ ortaya çıkarmak ve "*tüm topluluklar için ortak bir vizyon ve aidiyet duygusunu teşvik etmek*" için aynı mekanda yan yana yaşayan farklı toplulukların ortak deneyimlerine odaklanır (Cantle 2015, 105). Bu bağlamda, miras eğitimi uygulamaları sadece insanları etraflarındaki tarihi çevreyle buluşturmakla kalmaz, aynı zamanda onlara bu çevrenin korunmasına yönelik ortak bir amaç duygusu da verir. Ayrıca bunu, dil veya geçmişten bağımsız olarak insanlara ortak bir deneyim sunan müzeler ve yerel miras mekanlarına düzenlenen okul veya topluluk gezileri gibi grup etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Birleşik Krallık hükümetinin Kültürel Koruma Fonu tarafından finanse edilen *Carved in Stone* projemiz, (1) Türkiye'deki yerel miras uzmanlarını, müze personelini ve topluluk gruplarını Yansıtma Dönüşümlü Görüntüleme (RTI) kullanarak hızlı, düşük maliyetli dijital kayıt yöntemleri konusunda eğiterek ve (2) önemli bir göçmen topluluğuna sahip, sosyal açıdan farklı bir şehirde arkeoloji ve mirasın korunması hakkında genel farkındalık seviyesini artırmayı amaçlayan topluluk mirası eğitim faaliyetlerini pilot olarak uygulayarak yağma ile tabandan mücadele etmek için iki katmanlı bir yaklaşım benimsemiştir². *Carved in Stone* projesi hakkında genel bir değerlendirme raporu ve Yansıtma Dönüşümlü Görüntüleme (RTI) kaydı hakkında akademik makaleler yayımlanmıştır (Greaves 2020; et al. 2020). Bu makaleler vasıtasıyla söz konusu projenin eğitim ayağı analiz edilmektedir.

Genel amacımız, 6-14 yaş grubunu kapsayan ilköğretim çağındaki çocukların Türkiye

² <https://www.britishcouncil.org/arts/culture-development/cultural-protection-fund/projects/carved-in-stone>

arkeolojisine ilişkin farkındalıklarını artırmak ve aynı zamanda yağmanın yol açtığı zararın ve bunun nasıl rapor edileceğinin farkına varmalarını sağlamaktır. Tasarladığımız etkinlikler, Türkiye arkeolojisi hakkında bilimsel gerçekler ve rakamlar sunmak yerine, katılımcıların çeşitli yaratıcı ve eğlenceli aktif öğrenme senaryoları aracılığıyla mirasın onlar için ne anlama geldiğine dair kendi anlayışlarını geliştirmelerini sağlamıştır (Tileston 2006). Aktif öğrenme pedagojik modeli, öğrenenlerin kendi kişisel, eğitimsel ve kültürel deneyimlerine dayalı anlayışları aktif olarak inşa ettikleri bir modeldir. Diğer bir deyişle, bireyin yaşam deneyimleri ve kültürel yapısı, bilgiyi inşa etme biçimlerini etkileyecektir (Hofer 2002; Hofer & Pintrich 2012). Bu, tarihi gerçeklerin ve şahsiyetlerin ve mirası korumak için yapılması ya da yapılmaması gerekenlerin basitçe anlatıldığı doğrudan didaktik bir öğrenme modelinin tersidir. Aktif öğrenme senaryolarında öğrenciler okudukları, yazdıkları, yansıttıkları, problem çözdükleri, deney yaptıkları ve çalıştıkları materyalle rol oynarlar. Aktif öğrenme felsefesinin ana unsurları, öğrenenleri bilginin pasif alıcıları olarak gören 'bankacı eğitim modeli'nin (Freire 1970) aksine, öğrenenin pasif bir bilgi alıcısı değil, kendi öğrenmesinde aktif bir katılımcı olması (Jonassen 1991; Johnson & Johnson 2008) ile öğretmen ve öğrenen arasındaki işbirliği ve ortaklıktır. Bu, mevcut aktarım yönteminden bir sapmadır: "Türkiye'de mirasın yorumlanması, çocuklar için etkileşimli öğrenme olanaklarını engelleyen yukarıdan aşağıya yaklaşıma iyi bir örnek teşkil etmektedir" (Apaydın 2018, 829). Aktif öğrenme yoluyla bilgi edinimi geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olmakla kalmaz, aynı zamanda Bloom'un sınıflandırmasına göre ölçüldüğünde katılımcıları daha derin öğrenmeye sevk eder (Anderson 1994; Sosniak 1994; Anderson & Krathwohl 2001; Krathwohl 2002; Churches 2008) (Fig. 1). Kelsey Hood Cattaneo'nun belirttiği gibi: "bilişsel bilim disiplindeki yazarlar bile aktif öğrenme yaklaşımına sahip sınıfların öğrenci motivasyonunu, bilginin kalıcılığını ve içeriğin aktarılabilirliğini artırabileceğini öne sürmektedir" (akt. Cattaneo 2017, 144. Norman & Schmidt 1992; Vosniadou *et al.* 2001; Michael 2006).

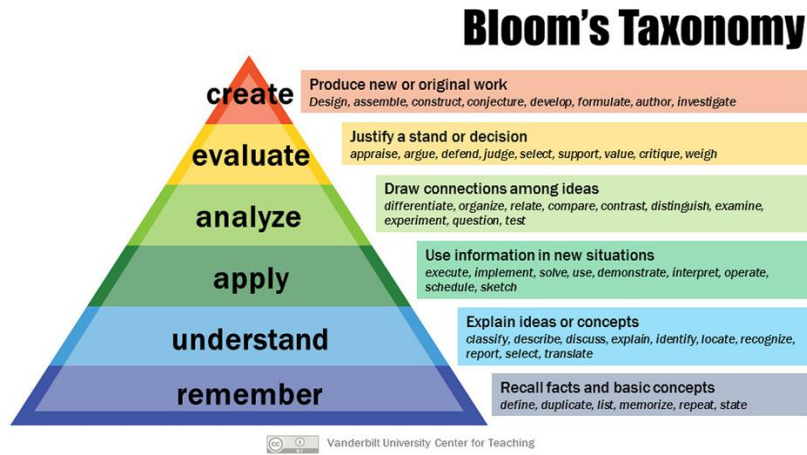


Fig. 1. Bloom'un Gözden Geçirilmiş Taksonomisi ve sınıf için geçerli olan her bir kategorinin açıklamaları. Vanderbilt University Center for Learning, CC BY 2.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by/2.0>>, via Wikimedia Commons

İngilizce konuşulan ülkelerde, hem çocuk³ hem de yetişkin öğretmenler için çok sayıda aktif öğrenme kaynağı bulunmaktadır (örn. Silberman 1996), ancak Türkçede daha az kaynak mevcuttur ve daha da azı özellikle miras eğitiminde kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Ayrıca,

³ Örnekler için bk. https://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/altm-ks12.pdf ;
http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/ALTM-KS3.pdf ;
<https://www.activelearnprimary.co.uk/login?c=0> ; <https://www.teachactive.org/>

resmi Türk eğitim sisteminde "... müfredatın tasarımı ve yapısı, öğretmenlerin, tarihi günümüzle daha alakalı hale getirebilecek aktif bir şekilde öğretilmelerine izin vermemektedir. Sonuç olarak, öğretmenler çocuklar için tarihi eğlenceli, anlaşılır ve değerli hale getirmekte zorlanmaktadır" (Apaydın 2019, 74). Bu nedenle, Türkiye’de arkeoloji ve kültürel miras hakkında öğrenme, müzeler gibi gayri resmi eğitim ortamlarında gerçekleşmekte ve bu durum özellikle yerel halkın okulu bitirme fırsatı bulamadığı bölgelerde önem taşımaktadır (Apaydın 2019); gerçi okul ve hane bütçeleri ya da müzelere olan uzaklık da katılımın önündeki diğer engellerdir.

Asıl eğitimsel faydalarına ek olarak, aktif öğrenme senaryoları sırasında öğrenenler öğrenme faaliyeti tarafından şekillendirilen kendi ‘epistemolojik referans çerçeveleri’ dahilinde materyalle çalışırlar (Scherr & Hammer 2009). Dolayısıyla, bu tür aktif öğrenme müdahalelerinden elde edilen anlayış ve değerler, katılımcıların önceden var olan kültürel değerleri ve bilgi tabanıyla birlikte çalışır, onlara karşı değil (Cattaneo 2017, 9). Eğitim faaliyetlerimize yönlendirilmemiş aktif öğrenmeyi yerleştirmek, kaynaklarımızın çok geniş bir katılımcı grubuna hitap ettiği anlamına gelmektedir, zira faaliyetler genellikle araştırılan miras üzerinde sabit bir değerler veya anlamlar dizisi varsaymaz veya yansıtmaz - amaçları sadece arkeolojik malzemelerin doğası ve çeşitliliği, yağmanın sonuçları ve arkeolojik kaynakların nasıl korunacağı konusunda farkındalık yaratmaktır.

Materyaller ve Yöntemler

Eğitim yöntemlerimizi Türkiye’nin güneybatı Akdeniz kıyısında orta büyüklükte bir ilçe olan Fethiye’de pilot olarak uygulamayı seçtik, çünkü Fethiye son yıllarda çok sayıda göçmene ev sahipliği yapmakta ve sınır bölgesinden uzakta bulunmaktadır; bu da miras eğitimi müdahalemizi daha yerleşik bir göçmen topluluğuyla güvenli bir şekilde test etmemize ve Türkiye’ye yeni gelen Suriyeli göçmenlerin gelecekteki deneyimlerini modellemeye ve bilgilendirmeye başlamamıza olanak tanımaktadır.

Antikçağda Telmessos olarak bilinen (referanslar için bk. Greaves *et al.* 2020) Fethiye’nin büyük bir kısmı aslında antik kentin üzerine inşa edilmiştir ve antik yapılar modern kentin kentsel planını ve sivil kimliğini tanımlayan simge yapılarıdır (Fig. 2). Kent genelinde ana kayaya oyulmuş 36 adet ‘oda mezar’ (Zahle 1980) ve yüzlerce küçük kaya mezarı ile bağımsız mezar yapıları bulunmaktadır. Fethiye’nin arkeolojik mirasına yönelik en büyük tehditler, yanlış yapılaşma ve kentsel yayılmanın yanı sıra trafik, turistler ve vandalların anıtlara verdiği kazayla oluşan zararlardan kaynaklanmaktadır (Greaves *et al.* 2020). Şehrin dağlık ve yoğun kırsal hinterlandında, taş ocaklığı, tarımsal yoğunlaşma, büyük inşaat mühendisliği projeleri (yollar, barajlar) ve özellikle uzak yaylalarda yağmalama gibi başka riskler de bulunmaktadır.



Fig. 2. Fethiye'nin Keşikkapı Mahallesi'nde sokak ortasında bir Likya taş lahdi
(Fotoğraf: Alan M. Greaves)

Fethiye hem Türk hem de yabancı turistler arasında popülerdir. Verilerin mevcut olduğu son COVID öncesi yıl olan 2019'da, Fethiye'nin doğusunda yer alan Muğla iline 1.137.108'i İngiliz pasaportu sahibi olmak üzere 3.266.650 yabancı turist giriş yapmıştır (Kaynak: T.C. Muğla Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü). Nispeten refah düzeyi ve çekici ortamıyla yaşamak için popüler bir yer haline gelen Fethiye'nin nüfusu son yıllarda hızla artmıştır. 2018 yılında toplam ilçe nüfusu 157.745 iken 2019'da bu rakam 188.259'a yükselmiştir (Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu). Bu hızlı büyüme, içe göçün farklı biçimlerinden kaynaklanmıştır: Bu göç, tarihsel olarak civar köylerden köyden kente göç şeklindeyken, artık Türkiye'deki büyük kent merkezlerinden kentten kırsal alanlara göç şeklinde (örn. İstanbul, Ankara, İzmir; bk. Güner 2017) ve denizaşırı ülkelerden (ağırlıklı olarak İngiltere ve son zamanlarda Ukrayna'dan) gelen uluslararası göçler şeklinde gerçekleşmektedir. Sonuç olarak, her modern şehir gibi Fethiye'nin toplumu da çeşitlilik arz etmektedir ve herhangi bir zamanda, halkının önemli bir kısmı, zengin tarihi ve mirası ile doğrudan bağlantısı veya farkındalığı olmaksızın, bölgede yeni olacaktır. Projemiz sırasında katılımcıların yaklaşık %30'unun yerleşik yerel ailelerden, %70'inin ise Fethiye'ye yeni gelenlerden oluştuğunu tespit ettik (FETAV 2018).

Merkez ilçe nüfusu 2020 yılında 77.237'dir (Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu). Türkiye'de yerleşik yabancı uyruklulara ilişkin rakamlar kamuya açıklanmamaktadır ve bu nedenle kesin rakamlar vermek zordur ve rakamlar yıldan yıla ve mevsime göre değişiklik göstermektedir. Bununla birlikte, kentte yarısı İngiliz olmak üzere yaklaşık 9.000 Türk olmayan sakinin yaşadığını gösteren çeşitli gayri resmi tahminler elde edebildik (Kaynak: İngiltere Fethiye Fahri Konsolosu, Muğla İl Göç İdaresi ve Fethiye İlçe Müdürlükleri ile kişisel görüşme). Dolayısıyla, turist vizesi ile gelen kısa süreli ziyaretçiler ve genellikle evlilik yoluyla Türk vatandaşlığına geçen karma haneler hariç tutulduğunda, Türk olmayan yerleşikler Fethiye şehri nüfusunun yaklaşık %11,65'ini (yarısı İngiliz) oluşturmaktadır (Fethiye'deki İngiliz toplumu hakkında ayrıca bk. Bennett-Cook 2022). Bu tahmini rakamları Türkiye'nin diğer bölgelerindeki Suriyeli göçmenlerin sayısı ile karşılaştırmak zordur, ancak resmi devlet koruma merkezlerindeki kişi sayısı, ev sahibi ilin tahmini nüfusunun bir yüzdesi olarak ifade edildiğinde, mültecilerin Hatay'da nüfusun %1,04'ünü, Gaziantep'te %1,14'ünü, Şanlıurfa'da %3,60'ını ve çok daha küçük bir il olan Kilis'te %16,03'ünü oluşturduğunu göstermektedir (Açıkel 2018, 53 Tablo 3; <https://www.citypopulation.de/en/turkey/>). Dolayısıyla, Fethiye'de ikamet eden İngiliz göçmenlerin oranı,

çok farklı koşullar altında olsa da, Suriye'den gelen göçten en çok etkilenen Türkiye'nin güneydoğusundaki illerde bugün karşılaşılan oranla büyük ölçüde karşılaştırılabilir.

Ancak Türk/Türk olmayan ayrımının en görünür olmasına rağmen Fethiye'de var olan tek toplumsal ayrım olduğunu düşünmek kolaycı bir yaklaşım olacaktır. Her çağdaş Türk şehrinde olduğu gibi burada da topluluklar arasında dini, etnik ve siyasi farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, kendilerini İslam'dan farklı olarak tanımlayan Aleviler (Shankland 2003), Türkiye'de önemli bir dini azınlıktır (ülke nüfusunun %10-40'ı arasında olduğu tahmin edilmektedir, CPIN 2017, 9) ve genellikle sosyal ve siyasi yönelimleri açısından daha sekülerdirler. Oy verme alışkanlıklarını toplumsal eğilimin bir göstergesi olarak ele aldığımızda, Mart 2019'da yapılan Fethiye Belediye Başkanlığı seçimlerinde %47,72'nin seküler parti CHP'ye, %44,48'inin ise mevcut ulusal iktidar partisi olan muhafazakâr AKP'ye oy verdiğini görebiliriz (sonuc.ysk.gov.tr). Türk toplumu içindeki bir diğer farklılaşma alanı, farklı değerlere ve kültürel kimliklere sahip olan ve çoğunlukla ülkenin doğu illerinde ikamet eden Türk ve Kürt toplulukları arasındaki etnik ve kültürel farklılıklardır (Girard 2015). Diğer sosyal belirleyiciler arasında zenginlik ve eğitim düzeyi yer almaktadır; bunlar Fethiye içinde ve özellikle kentsel ve mahalli bölgeler ile yüksek eğitime erişimin zor olabileceği kırsal ve dağlık bölgeler arasında önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Son zamanlardaki nüfus değişiklikleri, şehir nüfusunun büyük bir kısmının bu mirasla doğrudan bir bağlantısının olmadığı anlamına gelmediği gibi, Fethiye'nin geçmişindeki tarihi olaylar da bu kopukluğa katkıda bulunmuştur. 1922 yılında Türkiye ve Yunanistan arasındaki nüfus mübadelesi, tarihi kilise ve manastırlarıyla doğrudan bağ hissedebilecek Rumca konuşan topluluğu (o zamanlar Makri olarak bilinen) Fethiye'den göç etmek zorunda kalmıştır (Yıldırım 2007). Fethiye tarihinin bu dönemine ait önemli arkeolojik alanlar arasında Afkule ve Gemiler Adası manastırları (Livesley & Aktay 2012) ve Louis de Bernière'in çok satan romanı Kanatsız Kuşlar (2004) ile popülerleşen, Rumca Karmilassos veya Levissi olarak bilinen terk edilmiş Rum köyü Kayaköy yer almaktadır. Şehrin Türkçe konuşan nüfusu da 1928'de Latinleştirilmiş yeni bir Türk alfabesi kullanılmaya başlandığında tarihiyle bağını koparmış, bunun sonucunda Arap harfli Osmanlıca yazıtlar pek çok kişi tarafından anlaşılamaz hale gelmiştir. Fethiye'de bu döneme ait önemli bir anıt, Ahmet Gazi Türbesi ve onunla bağlantılı Osmanlı dönemi mezarlığıdır. Bunlar ulusal deneyimler olduğu için, Türk topluluklarını çevrelerindeki mirasla buluşturma ihtiyacı sadece Fethiye ile sınırlı değildir.

Fethiye'nin yerli ya da yerli olmayan Türk, İngiliz ya da diğer yabancı göçmen sakinleri, gerçek anlamda etraflarında bulunan arkeolojik mirasla doğal bir bağa sahip değildir. Bu, kentin antik anıtlarına yönelik bir ilgi ya da yakınlık olmadığı anlamına gelmiyor - Fethiye halkı, ikonik Amyntas Mezar Anıtı gibi tarihi kalıntılarıyla büyük bir vatandaşlık gururu duymaktadır (FETA V 2018). Bununla birlikte, yerel toplulukların miraslarıyla kurdukları ilişkiler her zaman olumlu veya faydalı değildir. Türkiye'nin orta kesiminde UNESCO Dünya Mirası listesinde yer alan Çatalhöyük çevresindeki modern topluluklar üzerine yapılan bir çalışma, dindar ve muhafazakâr toplulukların bu neolitik alanı miraslarının bir parçası olarak görmediklerini, çünkü kimlik ve değerleriyle hiçbir bağı olmadığını ortaya koymuştur (Apaydın 2016). Veysel Apaydın'ın (2019, 77) belirttiği gibi, arkeolojik kalıntılar arasında yaşayan yerel topluluklar nesiller boyunca 'yerel miras alanlarıyla kişisel ve pratik ilişkiler' geliştirmektedir. Fethiye örneğinde, antik mezarlar modern evlerin temellerine inşa edilmiş, ev içi depo olarak kullanılmış ve kentin kentsel peyzajındaki önemleri nedeniyle grafitilerin (hem modern hem de antik) odağı haline gelmiştir (Greaves *et al.* 2020, figure 12, akt. Taş & Taş 2014).

Carved in Stone ekibi, miras eğitimi projemize hazırlık olarak 28 eğitici oyun üretti. Çalışma sayfaları, öğretmenler tarafından kolayca indirilebilmesi ve daha sonra düşük maliyetle fotokopi

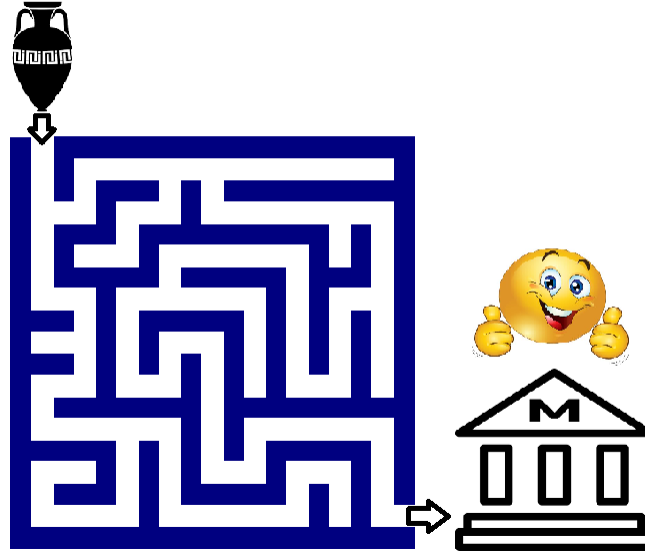
ile çoğaltılabilmesi için siyah-beyaz olarak kopyalanabilir, net, sade, düşük çözünürlüklü grafiklerle tasarlanmışlardır. Fethiye dışındaki okullara ve topluluklara aktarılacak şekilde mirasın korunması hakkında faydalı dersler yerleştirirken mümkün olduğunca aktif öğrenme ilkelerini takip eden etkinlikler geliştirmeye çalıştık. Hedefimiz 30 oyun oluşturmaktı (Greaves 2020) fakat bunun oldukça zor olduğu görüldü (aşağı bakınız). Yine de bu zorlu kriterleri karşılayan bir dizi oyun üretmeyi başardık. Aşağıda iki örnek yer almaktadır:

Müze labirenti (Fig. 3): Bu oyun, mirasın korunması hakkında üstü kapalı mesajlar içermektedir. Standart bir yol bulma labirent oyununda çocuk hazineye ulaşmak için kalemini kullanır. Ancak bizim versiyonumuzda çocuklar bir çömlek bulmuşlardır ve onu güvenli bir şekilde saklamak ve hakkında her şeyi öğrenmek için müzeye taşımalarının bir yolunu bulmalıdırlar. Daha da önemlisi, bu özel oyunu oynamak için herhangi bir dile ihtiyaç yoktur ve arkeolojik eserlerin müzelere ait olduğu ve bir tane bulduklarında onu müzeye götürmek için doğru hareket tarzını öğrenirken, en küçükler de dahil olmak üzere tüm ilkökul yaş gruplarındaki çocuklar tarafından keyifle oynanabilir. Oyun aynı zamanda ince motor becerilerini ve yön farkındalığı, ileriye dönük planlama, mantık ve problem çözme gibi üst düzey düşünmeyi öğretir.

MÜZE LABİRENTİNE ULAŞTIR

Yaş: 5 - 8 yaş

Güzel, güneşli bir günde arkadaşlarınızla yürüyüşe çıktınız. Yürüdüğünüz tepenin üzerinde antik çömlek parçaları var. Hepiniz o anda onunla ne yapacağınızı biliyorsunuz! Labirentte yolunuzu bulun ve antik parçayı arkeologların size çömleğinizin hikayesini anlatacağı ve parçanın size zaman içinde rehberlik edeceği müzeye getirin.



Şehrinizdeki müzelerde bulunan pek çok eser ve yapıt, büyük hikâyelerini anlatmak için sizi bekliyor. Haydi, müzeye gelin!

Fig. 3. 'Müze Labirenti' oyunu. (Kaynak: FETAV)

Tarihsel Zamandizin (Fig. 4): Bu oyunda bir çamaşır ipi kurulur ve kronolojik olarak ölçülür (örn. bir metre bin yıla eşittir). Her katılımcının Türkiye'deki ünlü arkeolojik bir alanı gösteren, okuyarak "zaman" içinde uygun bir noktada çamaşır ipinin üzerine yerleştireceği kartı bulunur. Sınıf beraberce, Göbeklitepe'deki ünlü erken tapınak alanından (yaklaşık MÖ 10.000) itibaren Türkiye'nin tarihine dair bir zaman çizelgesi oluşturur. Kartlarda, Osmanlı İmparatorluğu'nun dini

mekanları da dahil olmak üzere, Türkiye Cumhuriyeti içindeki farklı gruplar için siyasi öneme sahip mekanlar yer almaktadır. Ayrıca kartlar, Hitit İmparatorluğu’nun önemli yerleri (Atakuman 2008), Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Atatürk’ün, içinde Türkiye’nin ulusal ve laik kimliğinin inşası için önemli olan Türk Kurtuluş Savaşı müzesine ev sahipliği yapan ve banknotlarda da yer alan mozolesi Anıtkabir gibi seküler kesim için önemli simgesel yerleri de içermektedir. Bu şekilde katılımcılar, ister laik ister muhafazakar dindar olsunlar, kendileri için duygusal, kültürel veya siyasi önemi olan yerleri içeren bir Türkiye tarihi zaman çizelgesi oluşturmakta ve her birini bütün bir ulusal tarihin parçası olarak görmektedirler. Bu alıştırma aynı zamanda çocuklara okuryazarlık (kartları okuma), matematik (zaman çizelgesi için ölçek oluşturma, ölçme, toplama ve çıkarma yoluyla MÖ/MS tarihlerini hesaplama, karşılaştırma, vb.), mantık, görsel keskinlik, mekansal farkındalık, takım çalışması ve hatta tartışma, münazara ve müzakere (kartların hangi sırada asılması gerektiği konusunda birbirleriyle aynı fikirde değillerse) becerilerini geliştirme fırsatı verir.

Aktif öğrenme ve mirası koruma kavramlarını aynı anda bünyesinde barındıran, aynı zamanda oynaması keyifli ve başkaları tarafından kolayca tekrarlanabilir aktiviteler tasarlamak zor oldu ve bazen projenin ikili hedeflerini karşılamadığı için en sevdiğimiz fikirlerden vazgeçmek zorunda kaldık. Bir diğer zorluk ise Fethiye dışındaki bölgelere de aktarılacak etkinliklerin geliştirilmesiydi. Ancak, etkili olabilmek için oyunların da yerel halkla ilişkilendirilebilir olması gerektiği anlaşıldı. Bu nedenle oyunlarımızı genel olarak uygulanabilir olanlar ve Fethiye’nin bir zamanlar parçası olduğu ve kendine özgü ölü gömme kültürü ve alfabesi olan antik Lykia’ya özgü olanlar olarak ikiye ayırdık. Bu, çocuklara Lykia alfabesini fonetik olarak kullanmayı öğreten ve çok popüler olduğunu kanıtlayan 'Lykçe’de Adını Yaz' etkinliğimize ilham verdi. Hatta bir genç kız öğretmenine, kardeşleri okuyamasın diye günlüğünü Lykçe tutmaya başladığını bile anlattı!



Fig. 4. 'Tarihsel Zaman Çizelgesi' oyununu kullanan bir çocuk. (Fotoğraf: Gülşen Yegen, FETAV için)

Sonuçlar

Arkeolojisine yönelik riskler ve çeşitlilik arz eden dinamik toplumu Fethiye’yi, tasarladığımız aktif öğrenme oyunlarına katılımlarını ölçmek amacıyla farklı kültürel ve eğitimsel geçmişlerden gelen, göçmen olan ve olmayan, Türkçe konuşan ve konuşmayan katılımcılarla aktif öğrenme miras etkinliklerini pilot uygulamasını yapmak için iyi bir vaka çalışması haline getirmiştir. FETAV (Fethiye merkezli bir eğitim ve çevre STK’sı) ile birlikte çalışarak, oyunları şehrin çeşitli yerlerinde yerel okullar ve topluluk gruplarıyla (Greaves 2020) pilot olarak uyguladık (Fig. 5). Eğitim oturumları üç ila dört saat sürdü ve altı oyun ayrıntılı olarak ele alınarak tartışma ve düşünme için zaman tanındı. Birçoğu daha önce hiç müze ziyaretinde bulunmamış olan kursiyerlere bir bitirme sertifikası verilmiştir (Fig. 6) (eğitim öncesinde ankete katılan 63 kişiden 13’ü daha önce hiç müzeye gitmediğini, 16’sı ise sadece bir kez gittiğini belirtmiştir). 2017 yılının Nisan ve Haziran ayları arasında, 118 öğretmen, 34 gönüllü ve 17 üniversite öğrencisi Fethiye Müzesi’nde veya şehirdeki diğer alanlarda FETAV eğitimlerine katıldı. 153 katılımcı oturumlardan sonra değerlendirme formlarını doldurarak miras konusundaki farkındalıklarındaki

değişimi izlememize olanak sağladı. Bu süre zarfında ilkokul çağındaki 256 çocuk Fethiye Müzesi'ni ziyaret etti ve *Carved in Stone* oyunlarını oynadı. Yaklaşık 140 okul grubu daha proje tarafından eğitilen öğretmenlerle birlikte bu oyunları sınıflarında oynadı. Toplamda yaklaşık 2.800 çocuk proje süresince oyunları oynadı ve oyunlar bölgedeki okullarda ve müzelerde oynanmaya devam etmektedir (Greaves 2020).



Fig. 5. Fethiye Müzesi'nde miras eğitimi alan öğretmenler. (Fotoğraf: Gülşen Yegen, FETAV için)

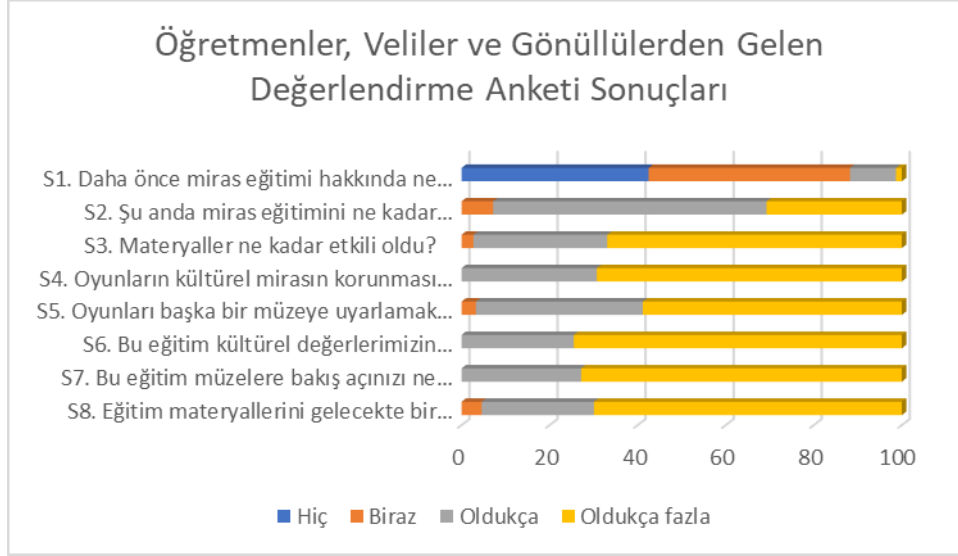


Fig. 6. Bir gönüllüye bitirme sertifikası verilirken. (Fotoğraf: Aslı Öz-Toprak, FETAV için)

FETAV, resmi bir öz değerlendirme ve eğitim projesi değerlendirmesi hazırlamıştır (FETAV 2018). Bu değerlendirmeden elde edilen nicel veriler Tablo 1'de özetlenmiştir. Anket sonuçlarında Soru 1 ve 2 arasındaki karşılaştırma ve Soru 7'ye verilen yanıtlar, müzeler/miras hakkındaki bilgilerde (başlangıçta Soru 1'de müze eğitimi hakkında hiçbir şey bilmediğini söyleyen %42,48'den Soru 2'de biraz ya da çok şey bildiğini söyleyen %92,81'e) olumlu bir değişim olduğunu göstermektedir. Nitelikli kanıtlar katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan gelmektedir. Miras eğitimi hakkında ne öğrendikleri konusundaki soruya yanıt olarak bir katılımcı "*Oyunla müzede dolaşmak, kültürel mirasın değerini bilmek, koruma kavramını öğretmek*" ve bir diğeri de "*Kültürel varlıkların işlevlerini, tarihi hikayelerini ve korunmasının önemini öğrenmek*" diye yazmıştır. Kursiyerler sadece projenin içeriği ve amacı ile değil, aynı zamanda aktif öğrenme kavramı ile de yakından ilgilendiler. Katılımcılardan "*Etkin olduğumuz için eğitimler akılda kalıcıydı*" ve "*Oyun temelli öğrenme etkileyiciydi*" yanıtları alındı. Ancak katılımcıların %25'i eğitimin daha uzun olmasını dilediklerini belirtmiştir. Katılımcılar ayrıca başarılı olabilmek için programın Fethiye dışında, dezavantajlı kırsal topluluklara da ulaştırılması gerektiğinin farkındaydı. Bir katılımcı "*Bu eğitim çalışması doğru bir kanal oldu. Umarım köy çocuklarına da ulaşır*" şeklinde görüş bildirdi.

Arkeoloji bilincini artırmaya yönelik genel amacımız bu girişimle kısmen karşılanmış olsa da, farklı bir topluluğun çevrelerindeki antik eserler üzerindeki sahiplenme duygusunu artırmak nesiller boyu sürecek bir değişim olacaktır ve bu durum projenin resmi değerlendirme sürecinin sunduğu verilerle kanıtlanamaz. Projenin boyamsal etkisini yakalamak ve bunu daha da geliştirmek bizim için uzun vadeli bir hedef olmaya devam edecektir. Bu amaçla, burada çocukların oyun ve etkinliklerle beklenmedik şekillerde nasıl etkileşime girdiklerine dair bazı anekdot gözlemlerine yer vermekteyiz; örneğin günlüğünü Lykçe yazmaya başlayan kız çocuğu gibi. Bu gibi anekdotlar bize sadece etkinliklerin işe yarayıp yaramadığı konusunda değil, aynı zamanda nasıl işe yaradığı ve uzun vadeli etkilerinin neler olabileceği konusunda da fikir vermektedir.

Tablo 1. Fethiye Müzesi *Carved in Stone* Eğitim Etkinliklerinin Öğretmenler, Veliler ve Toplum Gönüllüleri Tarafından Değerlendirme Anketi, Mart-Haziran 2017 (Toplam 169 Kursiyer. Ankete Katılanların sayısı=153; 123 kadın, 30 erkek)



Oyunlarımız vandalizm ve hırsızlığın sonuçlarını ortaya koymaktadır. Çalışma sayfalarından birinde, Fethiye Müzesi'ndeki Tlos antik tiyatrosuna ait olan ve yüzyıllar içinde kollarını, bacaklarını ve başlarını kaybetmiş Roma imparatorlarının heykelleri yer almakta ve çocuklar bu orijinal heykellerin neye benzediğini hayal etmeye ve eksik kısımlarını resmetmeye davet edilmektedir. Farklı yaş gruplarının heykelleri müzede gördüklerinde nasıl tepki verdikleri ve onlarla nasıl etkileşime girdikleri konusunda ilginç farklılıklar gözlemledik. Her ne zaman 5-6 yaşlarında bir grup çocuk Tlos Galerisi'ne girse, ilk fark ettikleri şey hep eksik kollar oldu ve çalışma kağıdını doldurmaya başladıklarında tüm sınıf hüznülenerek kolların hala sağlam olmasını dilediler ve "bunun olmasına neden izin verdikleri" hakkında sorular sordular. Ancak gençler çok farklı bir tepki göstermiş ve sanki ünlü kişilermiş gibi heykellerle selfie çekmek için cep telefonlarını kullanmışlardır (Figs. 7-8).



Fig. 7. Bir üniversite öğrencisi Fethiye Müzesi Tlos Galerisi'ndeki kolsuz heykellerle fotoğraf çekiyor. (Fotoğraf: Gülşen Yegen, FETAV için)



Fig. 8. Fethiye Müzesi'nde heykellerle 'selfie' pozunu veren stajyer öğretmenler. (Fotoğraf: Gülşen Yegen, FETAV için)

Kırsal ve kentsel okullardan gelen grupların eğitsel oyunlara ve müze ziyaretine verdikleri tepkiler açısından da farklılıklar vardı. Seydikemer ilçesinin kırsal Ören köyünden bir sınıf müzeye girdiğinde oldukça hevesliydi, çok sayıda soru sordular ve tüm oyunlara, eserlere ve etkinliklere tam katılım gösterdiler. Sergilenen amforalar ilgilerini çekti çünkü köyde hâlâ zaman zaman benzer pişmiş toprak kaplar (yerel dilde testi olarak bilinir) kullanılıyor. Buna karşılık, şehir okullarından gelen gruplar müze ziyaretine daha çekingen yaklaşmış ve genellikle daha az soru sordular.

Fethiye gibi çeşitlilik arz eden bir topluluk için müze ziyaretleri, hazırlanan çalışma kâğıtlarının etkisiyle insanların kendi cevaplarını ve fikirlerini paylaşabilecekleri, bunları birbirleriyle tartışabilecekleri ve birbirlerinden öğrenebilecekleri tarafsız bir sosyal alan sağlamıştır. Örneğin, antik yemeklerle ilgili bir çalışma sayfasında bazı çocuklar, popüler yabancı ada çayı içeceğinin ana maddesi olan yabancı nane bitkisi için yerel çalpa adını kullandılar. Bu etkinlik, yerel çocuklar ile aileleri Türkiye'nin başka yerlerinden gelen çocuklar arasında tartışmalara yol açtı. Oturum, öğretmenleri kendi çocukluklarından ve aile anılarından hikayeler paylaşmaya teşvik etti. Çocukları da geldikleri yerle ilgili kendi hikayelerini, kendi yerel yemeklerini ve geleneklerini öğretmenleriyle paylaşmaya yönlendirmiştir. Dolayısıyla müze ziyaretleri, ev ve okul dışında, “üçüncü bir alanda” farklı alanlardan gelen deneyimlerin paylaşılmasına ve tartışılmasına; böylece topluluk içinde ve nesiller arasında sosyal uyumu geliştirmelerine olanak sağlamıştır (Goins 2010).

Sergiler göç konusunda farkındalık yaratabilse de, Batı'da modern müzelerin sosyal sorumluluklarının bir parçası olduğu giderek daha fazla kabul gören eğitim faaliyetleri de bu farkındalığı artırabilir (Labadi 2017). Fethiye'yi evleri haline getiren binlerce Türk olmayan insan, çoğunluğu İngilizce konuşan İngilizler ve diğer milletlerden insanlar Türkçe bilgisi gerektirmeyen miras eğitim oyunlarının pilot uygulamasını yapmamızı sağladı. Örneğin, eski eserlerin bilgi kartları, ortak dili olmayan oyuncular arasında bir 'pişti' oyununda kullanılabilir. Oyun oynarken ve müzeyi ziyaret ederken, anadili başka diller olan çocukların birlikte kaliteli zaman geçirebildiklerini ve Türk akranlarıyla farklı etkinliklere katılabildiklerini gözlemledik. Türkçe bilmeyen ebeveynler ya da gönüllüler de bu oyunlara eşlik ederek projemize katılabilir ve öğrenmeden kendileri de faydalanabilirler.

Farklı grupların ve bireylerin aktif öğrenme kaynaklarına ve müze ziyaretlerine verdikleri tepkiler bazen aralarındaki farklılıkları ortaya koyduğu gibi, aynı zamanda bize hangi alanlarda ortak noktalar olduğunu da gösterdi. Örneğin, cep telefonu ile yapılan ‘özçekim’lerin ve ünlü kültürünün gençlerin heykellerle etkileşim biçimini etkilediğini gördüğümüz gibi, her kesimden gencin internete maruz kalarak son derece politikleştiği ve özellikle de çevre konusunda son derece bilinçli olduğu gerçeği de bunu desteklemektedir. Aktif öğrenme çalışma kâğıtlarından biri öğrencilere Lykia'nın antik kahramanı Bellerophon'u ve onun yendiği efsanevi *khimaira* canavarını tanıtmaktadır. Bunun üzerine çocuklardan kendi kahramanlarını çizmeleri ve bir canavar tasarımları istendi. Türk çocuklardan biri, modern Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'e benzeyen bir kahraman çizdi. Bir diğeri, farklı ulusların politikacılarının (Donald Trump ve Vladimir Putin dahil!) kafalarından oluşan çok başlı bir canavar tasarladı. Türk olmayan bir çocuk ise çevreyi yok etme gücüne sahip bir canavar tasarladı. Bir başka etkinlikte öğrenciler, eğer konuşabilselerdi eski imparatorların heykellerine hangi soruları soracaklarını düşünmeye teşvik edildiler. Erkek öğrenciler genellikle onlardan ülkelerinin liderleri için tavsiyeler istediler. Çocukların siyasi duygularının gücü bizi epey şaşırttı. Aktif öğrenme faaliyetlerimizin yorumdan uzak doğasının, tarihin öneminin ve tartışmalı anlamının farkında olan öğretmenlerin, çocukların etraflarını saran tarihsel çevreye ilişkin kendi anlayışlarını

oluşturmalarına destek olmalarını sağlayacağını umuyoruz.

Tartışma

Asıl amacımız Türkiye genelinde kullanılabilecek genel eğitsel oyunlar yaratmak olsa da, Ted Cattle'ın (2015, 108) da belirttiği gibi, her yerin kendine özgü koşullarını yansıtmak için son derece yerelleştirilmiş girişimlere ihtiyaç duyulduğundan (CIC 2007), vaka çalışması şehrimiz Fethiye'ye özgü kaynaklara da ihtiyacımız olduğu ortaya çıktı. Ancak bu durum, göçmen topluluklar da dahil olmak üzere her türden topluluğu yerel mirasla buluşturacak kaynaklar yaratma hedefimizden ödün vermemize neden olmamıştır. Gençlerin arkeolojik mirasla nasıl etkileşim kurduğuna ve çalışmalarımızın toplumumuzda arkeoloji hakkındaki konuşmaları bazen beklenmedik şekillerde nasıl değiştirdiğine dair değerli bilgiler edindiğimiz için bu eğitim projesinde öğrenme iki yönlü oldu. Örneğin, gençler müzedeki heykellerle 'özçekim' yaparak, arkeolojiyle sanki internette gördükleri çağdaş ünlü kültürünün bir uzantısıymış gibi ilgilenmektedirler. Gençlerin arkeolojiye son derece politize ve çevreye duyarlı bir şekilde yaklaşmaları da bizim için zihin açıcı oldu ve yine sosyal medya ile olan ilişkilerinin etkisini yansıttı. Bu eğitim, eğitime katılan ve birçoğu daha önce müze ziyaret etmemiş olan öğretmenlere, ebeveynlere ve gönüllülere de fayda sağladı. Biri şöyle yazdı: "*Yaşadığımız toprakların değerini gösterdiniz*". Çocukların kendileri de miras eğitiminin temsilcileri haline geldi ve ebeveynler, çocuklarının artık arabayla seyahat ederken kahverengi bir yol işareti gördüklerinde durup arkeolojik alanları ziyaret etmeleri için ısrar ettiklerini bildirdiler; bu da “nag faktörünün” yetişkinleri de arkeolojiye nasıl dahil edebileceğini gösteriyor – ki bu da projemizin beklenmedik bir başka sonucudur.

Türkiye'de okullardaki resmi tarih müfredatının sınırlılıkları, tarihsel geçmişe ilişkin genel bilginin büyük ölçüde Türk Osmanlı İslam dönemleri ve laik Türkiye Cumhuriyeti ile sınırlı olduğu anlamına gelmektedir ve sonuç olarak "...farklı geçmişler hakkında sınırlı bilgiye sahip olmak, materyal kültürlerin korunmasını ve gözetilmesini de etkilemekte bu nedenle Türkiye'nin birçok yerinde ihmal, yağma ve bazı durumlarda tahribat artmaktadır" (Apaydın 2019, 78). Göbeklitepe gibi arkeolojik keşiflerin medyada geniş yer bulmasına rağmen, arkeolojik malzemelerin tanıtılması günümüz Türkiye'sinde potansiyel olarak tartışmalı bir konu olabilmektedir. Türkiye gibi zengin bir tarihe sahip bir ülkede öğrenilecek çok şey olmasının yanı sıra, Hıristiyan Doğu Roma İmparatorluğu ve pagan Klasik ve tarih öncesi kültürler gibi İslam öncesi kültürlerle de ilgilenmek gerekiyor. Yakın zamanda evrim konusunun ulusal müfredattan⁴ çıkarılması, zaten yoğun olan ve tarih konusunda resmi bir eğitim almamış öğretmenleri böylesine tartışmalı bir konuyu ele alma konusunda temkinli hale getirmiştir. Bu anlamda, tarihsel zaman çizelgesi oyunu (fig. 4) gibi aktif öğrenme etkinlikleri, çocukların, hem seküler hem de muhafazakar dindarlar için önem taşıyan yerler de dahil olmak üzere, Türkiye'nin simgesel arkeolojik ve miras alanlarının kronolojisi ve anlamı hakkında, herhangi bir yargı veya anlatı dayatmadan, kendi anlayışlarını oluşturmalarına olanak tanımaktadır. Bu sadece kültürel mirasın ve geçmişin maddi kültürünün korunmasına yönelik farkındalığın geliştirilmesi açısından önemli değildir, aynı zamanda potansiyel olarak geçmişe, çağdaş kültürlere ve topluluklara yönelik 'tarihsel empati' geliştirilmesine de yol açabilir (Endacott & Brooks 2013). Bu, Türkiye gibi tarihsel olarak çok kültürlü ülkelerdeki topluluklar arasında bir 'diyalog' başlatmak için bilhassa önemlidir (Girard 2015, 3).

Müzeler gayri resmi eğitim için önemli kaynaklardır ve Türkiye'de 400'den fazla müze olmasına rağmen, bunlardan çok azının eğitim faaliyetlerini desteklemek için tahsis edilmiş personeli veya bütçesi vardır (Apaydın 2019). Bizimki gibi öğrenme materyalleri, Fethiye

⁴ <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/turkey-evolution-teaching-stop-schools-curriculum-erdogan-a7955596.html>

Müzesi'nin yaptığı gibi (fig. 9) ziyaretçi deneyimine minimum maliyetle dahil edilebilir ve aktif öğrenme yaklaşımı, Türkçe konuşmayanlar da dahil olmak üzere çok çeşitli kültürel veya ulusal çevreden insanların ilgisini çeker. Bununla birlikte, kırsal kesimlerden gelen çocukların Fethiye Müzesi'ni ziyaret etmeleri, Klasik heykel gibi 'yüksek' kültüre tanıklık etmenin onlar için hala bireysel olarak güçlendirici bir sosyal sermaye biçimi olabileceğini (Bourdieu 1986) ve miras eğitimini müzeye giden orta sınıfların ötesindeki topluluklara götürme, ekonomik ve eğitimsel yoksunluk yaşayan kırsal ve kentsel alanlara ulaşma sorumluluğumuz olduğunu hatırlattı. Bu aynı zamanda, kültürel miras mekanlarının, ören yerlerinin ve müzelerin gayri resmi eğitim kaynakları olarak toplumsal rolünü ve sorumluluğunu da vurgulamaktadır (Lynch 2021).



Fig. 9. Fethiye Müzesi'ndeki galeri içi eğitim kaynaklarını kullanan çocuklar.
(Fotoğraf: Gülşen Yegen, FETAV için)

Sonuç

Carved in Stone projesi, aktif öğrenme pedagojik prensibine dayalı kaynaklar kullanarak bir miras eğitimi uygulaması gerçekleştirmiştir. Amacımız, seküler ve muhafazakar, yerli ve göçmen, Türk ve Türk olmayan geniş ve farklı topluluklardan oluşan orta ölçekli bir ilçede farklı sosyal grupları kapsayacak şekilde tasarlanmış kaynaklar yaratmaktır. Yaklaşık 169 yetişkin gönüllü eğitmen, öğretmen ve yaklaşık 2.800 çocukla çalışarak aşağıdaki gözlemleri yaptık:

- Günümüz ODKA bölgesindeki toplumlar çeşitlilik ve hareketlilik arz etmektedir ve miras eğitimi uygulamalarının etkili olabilmesi için bu durumu göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bilhassa yeni gelen grupların yanı sıra yerleşik nüfusun katılımlarının ve ihtiyaçlarının tanınması önemlidir.
- Aktif öğrenme sadece öğrenmeyi güçlendiren etkili bir öğretim metodolojisi olmakla kalmaz, aynı zamanda bireylerin kendi kişisel epistemolojileri aracılığıyla kendi anlamlarını inşa etmelerine ve çevrelerindeki mirasla kendi anlayış çerçeveleri aracılığıyla ilişki kurmalarına olanak tanır - bu geleneksel didaktik veya "yukarıdan aşağıya" öğretimden önemli bir ayrımdır - bu da onu farklı yaşam deneyimleri ve farklı kültürel değerleri olan topluluklarla zorlayıcı olmayan bir şekilde etkileşim kurmak için ideal kılar.
- Orta Doğu'da tarihsel olan politik olandır. Pilot çalışmamızda da gözlemlediğimiz gibi, çocukların karşılaştıkları herhangi bir mirasa verdikleri tepkiler, sosyal

medyaya maruz kalmaları ve artan çevresel farkındalıkları nedeniyle oldukça politik olacaktır.

- Gençlerin mirasla ilişki kurma biçimleri ve eğitim programlarının daha geniş çaplı etkileri öngörülemez. Amaçlanmayan etkilerin geniş kapsamlı ve büyük ölçüde ölçülemez olması muhtemeldir, ancak yağma ve vandalizmi azaltmak istiyorsak, genel olarak miras konusunda farkındalık yaratmanın değeri yaygın olarak kabul edilmektedir.

Bu makalede, bir pilot proje aracılığıyla aktif öğrenmenin, mirasın risk altında olduğu ODKA bölgesinde işe yarayabileceğini gösterdik. Miras eğitimi, Türkiye’de yaşayan yaklaşık 4 milyon Suriyeli göçmen için de önemli bir "ikincil entegrasyon önceliği" olacaktır (Açıkel 2018) ve ODKA bölgesi genelinde daha geniş sosyal politika gelişiminin bir parçası olarak dahil edilme potansiyeline sahiptir. Türk çocuklarının 'paylaşılan' ve 'ortak' insan geçmişlerini inceleyerek Suriyeli göçmenlere karşı empati geliştirmelerini sağlamak için kilit yöntemlerden biri olacaktır. Okullarda ve (değerli bir toplumsal kaynak ve gayri resmi eğitimin ve gruplar arası temasın gerçekleşebileceği bir 'Üçüncü Alan' olan) müzelerde aktif öğrenme temelli miras eğitimi, göçmenlerin topluluk uyumu yoluyla entegrasyonuna katkıda bulunma potansiyeline sahiptir (Cantle 2015). Farklı sosyal ve etnik grupları bir araya getirerek ortak noktalarını, yani ortak alanlarının miras kaynaklarını öğrenmelerini, tartışmalarını ve iyileştirmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle aktif öğrenmenin ODKA bölgesinde miras eğitiminin verilmesinde pedagojik bir yöntem olarak daha fazla araştırılmasını önermekteyiz. Bu uygulama biçiminin eğitim, topluluk uyumu, kültürel mirasın korunması kadar diğer bölge ve ortamlara aktarılabilirliği üzerindeki uzun vadeli etkilerinin başkaları tarafından gelecekte yapılacak bir araştırma projesinin konusu olacağını umuyoruz.

BİBLİYOGRAFYA

- Açıkel A. 2018. *A Prolonged Residency: Syrian Refugees’ Crises of Integration into Turkey*. İstanbul.
- Anderson L. W. (ed.) 1994. *Bloom’s Taxonomy*. Chicago, IL.
- Anderson L. & Krathwohl D. (eds.) 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. New York.
- Apaydin V. 2016. “Effective or not? Success or Failure? Assessing Heritage and Archaeological Education Programmes – the Case of Çatalhöyük”. *International Journal of Heritage Studies* 22/10, 828-843. DOI: 10.1080/13527258.2016.1218912
- Apaydin V. 2019. “Publicising Archaeology and Heritage: The Role of Education and Local Museums”. Ed. I. Gürsu, *Public Archaeology: Theoretical Approaches and Current Practices*. London, 73-79.
- Apaydin V. 2016. “Development and Re-configuration of Heritage Perception: History Textbooks and Curriculum”. *AP: Online Journal in Public Archaeology* 6, 27-50.
- Apaydin V. 2017. “Heritage Values and Communities: Examining Heritage Perceptions and Public Engagements”. *Journal of Eastern Mediterranean Archaeology and Heritage Studies* 5/3, 349-363.
- Ashworth G. J. & Graham B. (eds.) 2005. *Senses of Place: Senses of Time*. Aldershot.
- Atakuman Ç. 2008. “Cradle or Crucible: Anatolia and Archaeology in the Early Years of the Turkish Republic (1923-1938)”. *Journal of Social Archaeology* 8/2, 214-235. DOI: 10.1177/1469605308089965
- Bennett-Cook R. 2022. “Fethiye: Turkey’s ‘Little Britain’ – Residential Tourists’ Identity and Relationships.” *Journal of Tourism and Cultural Change*. DOI: 10.1080/14766825.2022.2120817
- Bourdieu P. 1986. “The Forms of Capital”. Ed. J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, 241-258.

- Cantle T. 2012. *Interculturalism: The New Era of Cohesion and Diversity*. Springer.
- Cattaneo K. H. 2017. "Telling Active Learning Pedagogies Apart: From Theory to Practice". *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)* 6/2, 144-152.
- Chioyenda M. K. 2014. "Sacred Blasphemy: Global and Local Views of the Destruction of the Bamyān Buddha Statues in Afghanistan". *Journal of Muslim Minority Affairs* 34/4, 410-424. DOI: 10.1080/13602004.2014.984904
- Churches A. 2008. *Bloom's Digital Taxonomy*. Available from: <http://burtonslifelearning.pbworks.com/w/file/fetch/26327358/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf> (Accessed 02.09.21).
- Cohen A. 1985. *The Symbolic Construction of Community*. London.
- CIC 2007. *Our Shared Future*. Commission on Integration and Cohesion.
- CPIN *Country Policy and Information Note* 2017. *Turkey: Alevis (Version 2.0)*. Home Office. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/635585/Turkey_-_Alevis_-_CPIN_-_v2.0__August_2017_.pdf
- Endacott J. L. & Brooks S. 2013. "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy". *Social Studies Research and Practice* 8/1, 41-58.
- FETAV, 2018. *The Evaluation of the Carved in Stone Project's Drama and Museum Education Seminar (Report)*. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/00934690.2020.1804135>
- Fiddan-Quesmiyag E. 2020. *Refuge in a Moving World: Tracing Refugee and Migrant Journeys Across Disciplines*. London.
- Freire P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York.
- Girard M. 2015. "What Heritage Tells Us About the Turkish State and Turkish Society". *European Journal of Turkish Studies* [Online] 20. URL:<http://journals.openedition.org/ejts/5227>. DOI: 10.4000/ejts.5227.
- Goins E. 2010. "Museum Games and the Third Space". [Unpublished paper]. Available at: http://meaningfulplay.msu.edu/proceedings2010/mp2010_paper_26.pdf [Accessed 10 July 2020].
- Greaves A. M. 2019. "New Archaeological and Epigraphic Survey Work in the Ancient City of Telmessos (Fethiye)". *ANMED* 17, 69-74.
- Greaves A. M. 2020. *Carved in Stone Evaluation Report: RTI Training and Community Education for Heritage Conservation*. Liverpool.
- Greaves A. M., S. M. Duffy, J.R. Peterson, Ş. R. Tekoğlu & A. Hirt 2020. "Carved in Stone: Field Trials of Virtual Reflectance Transformation Imaging (V-RTI) in Classical Telmessos (Fethiye)". *Journal of Field Archaeology* 45/7, 442-455. <https://doi.org/10.1080/00934690.2020.1804135>
- Güner B. 2017. "Some Evaluations Concerning Urban to Urban Migration in Turkey". *MJH* 7/1, 205-212.
- Hofer B. K. 2002. "Personal Epistemology as a Psychological and Educational Construct: An Introduction". Eds. B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New York, 3-14.
- Hofer B. K. & Pintrich P. R. 2012. *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New York.
- Isakhan B. & Gonzalez A. 2015. *Funding the 'Islamic State': Looting Antiquities and the International Black Market*. Department of Defence, Canberra, A.C.T.
- Johnson R. T. & David W. J. 2008. "Active Learning: Cooperation in the Classroom". *The Annual Report of Educational Psychology in Japan* 47, 29-30.
- Jonassen D. H. 1991. "Objectivism vs. Constructivism: Do We Need a New Paradigm?". *Educational Technology Research and Development* 39/3, 5-14. DOI: 10.1007/BF02296434
- Krathwohl D. R., 2002. "A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview". *Theory into Practice* 41/4, 212-218.
- Labadi S. 2017. *Museums, Immigrants, and Social Justice*. Routledge.
- Lauricella A., J. Cannon, S. Branting & E. Hammer 2017. "Semi-Automated Detection of Looting in Afghanistan Using Multispectral Imagery and Principal Component Analysis". *Antiquity* 91/359, 1344-1355. DOI: 10.15184/aqy.2017.90

- Livesley D. & Akatay J. 2012. *A Guide to Kayaköy*. Fethiye.
- Lynch B. 2021. “Introduction: Neither Helpful nor Unhelpful – A Clear Way Forward for the Useful Museum”. Eds. A. Chynoweth, B. Lynch K. Petersen & S. Smed, *Museums and Social Change*. Challenging the Unhelpful Museum, 1-32.
- Marshall Y. 2002. “What is Community Archaeology?”. *World Archaeology* 34/2, 211-219. DOI: 10.1080/0043824022000007062
- Michael J. 2006. “Where’s the Evidence that Active Learning Works?”. *Advances in Physiology Education* 30/4, 159-167. <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00053.2006>
- Niemi H. 2002. “Active Learning – A Cultural Change Needed in Teacher Education and Schools”. *Teaching and Teacher Education* 18/7, 763-780. DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00042-2
- Norman G. R. & Schmidt H. G. 1992. “The Psychological Basis of Problem-based Learning: A Review of the Evidence”. *Academic Medicine* 67/9, 557-565. DOI:10.1097/00001888-199209000-00002
- Ratcliffe P. 2012. “‘Community Cohesion’: Reflections on a Flawed Paradigm”. *Critical Social Policy* 32/2, 262-281. DOI:10.1177/0261018311430455
- Roosevelt C. H. & Luke C. 2006. “Looting Lydia: The Destruction of an Archaeological Landscape”. *Archaeology, Cultural Heritage, and the Antiquities Trade*, 173-187.
- Scherr R. E. & Hammer D. 2009. “Student Behavior and Epistemological Framing: Examples from Collaborative Active-Learning Activities in Physics”. *Cognition and Instruction* 27/2, 147-174. DOI: 10.1080/07370000902797379
- Shankland D. 2003. *The Alevis in Turkey: The Emergence of a Secular Islamic Tradition*. London.
- Silberman M. 1996. *L: 101 Strategies to Teach Any Subject*. Prentice-Hall.
- Sosniak L. A. 1994. *Bloom’s Taxonomy*. Chicago, IL.
- Stone P. G. 1985. “Education – An Opportunity and an Obligation”. *Rescue News* 37/2, 10-15.
- Taş T. & Taş O. 2014. “Resistance on the Walls, Reclaiming Public Space: Street Art in Times of Political Turmoil in Turkey”. *Interactions: Studies in Communication & Culture* 5/3, 327-349. DOI: 10.1386/iscc.5.3.327_1
- Thomas P. 2011. *Youth, Multiculturalism and Community Cohesion*. New York.
- Tileston D. E. W. 2006. *Teaching Strategies for Active Learning: Five Essentials for Your Teaching Plan*. Thousand Oaks.
- Balatı Tırpan S. 2019. “The Rupture Between Archaeological ‘Sites’ and Local Communities”. Ed. I. Gursu, *Public Archaeology: Theoretical Approaches & Current Practices*. London, 51-65.
- UNHCR 2018. *United Nations High Commissioner for Refugees. Annual Report for June 30 2017-June 30 2018 (A73/12) Part I*. Available from: www.unhcr.org.
- Vosniadou S., C. Ioannides, A. Dimitrakopoulou & E. Papademetriou 2001. “Designing Learning Environments to Promote Conceptual Change in Science”. *Learning and Instruction* 11, 381-419. DOI:10.1016/S0959-4752(00)00038-4
- Yıldırım O. 2007. *Diplomacy and Displacement: Reconsidering the Turco-Greek Exchange of Populations, 1922-1934*. New York.
- Zahle J. 1980. “Lycian Tombs and Lycian Cities”. Ed. H. Metzger, *Actes du colloque sur la Lycie antique*. İstanbul, 37-49.